

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Bc. Anna Kratochvílová

**Klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu u maturitních ročníků
čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia**

Classroom climate and relationships within graduating classes of four-year, six-year
and eight-year grammar school

Praha 2023

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Klapálková, Ph.D.

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala zejména Mgr. Veronice Klapákové, Ph.D. za její čas, ochotu a trpělivost, veškeré připomínky a cenné rady, které mi při vypracování práce zajisté pomohly. Zároveň bych ráda poděkovala za vstřícný přístup všech, kteří se nějakým způsobem zapojili do části této práce, zejména všem respondentům a vedení gymnázia. V poslední řadě bych také ráda poděkovala lidem mně nejbližším za jejich neustálou podporu, kterou mi poskytovali během celého mého studia.

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny zdroje, které byly při vypracování práce použity, a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. 7. 2023

Bc. Anna Kratochvílová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá průzkumem klimatu školní třídy a vztahy v třídním kolektivu u maturitního ročníku konkrétního čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž obě části spolu úzce souvisí. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. Práce čerpá z odborné literatury z oblasti pedagogiky a sociální psychologie a zaměřuje se zejména na charakterizování klimatu školní třídy a metod měření klimatu. Podstatnou kapitolu teoretické části práce představuje také oblast zabývající se charakteristikou vztahů v rámci třídního kolektivu. V empirické části práce pak bylo přistoupeno ke kvantitativně-kvalitativnímu výzkumnému šetření, které se zaměřilo na zkoumání odlišností a vzájemných vztahů ve třídním kolektivu maturitního ročníku s odlišnou délkou studia. Po stanovení sedmi výzkumných otázek a představení metodologie práce došlo ke sběru dat pomocí standardizovaného dotazníku *Klima školní třídy* od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka, který byl distribuován mezi žáky a žákyně třech maturitních tříd gymnázia. Druhá část sběru dat probíhala za pomoci strukturovaných rozhovorů s třídními učiteli těchto tříd. Hlavním zjištěním výzkumného šetření byla odlišnost hodnocení třídního kolektivu u žáků a žákyně čtyřletého a víceletého gymnázia, zároveň byl oproti odborné literatuře zjištěn u maturitních ročníků zanedbatelný vliv třídního učitele na vztahy ve třídě.

Klíčová slova

Dotazník CES, gymnázium, maturitní ročník, rozhovory, třídní klima, vztahy ve třídě

Abstract

This thesis explores the classroom climate and classroom relationships of the senior class of a particular four-year, six-year, and eight-year high school. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part, and the two parts are closely related. The theoretical part is divided into four chapters. The thesis draws on the literature in the fields of education and social psychology and focuses in particular on the characterisation of school classroom climate and methods of measuring climate. An essential chapter of the theoretical part of the thesis is also the area dealing with the characteristics of relationships within the classroom collective. The empirical part of the thesis then proceeded to a quantitative-qualitative research investigation, which focused on exploring the differences and interrelationships within the classroom collective of senior high school students with different lengths of study. After defining the seven research questions and introducing the methodology of the study, the data was collected using the standardized questionnaire Classroom Climate by Jiří Mareš and Stanislav Ježek, which was distributed among the male and female students of the three graduating classes of the high school. The second part of the data collection was conducted using structured interviews with the class teachers of these classes. The main finding of the research investigation was the difference in the evaluation of the classroom collective among the pupils and female students of four-year and multi-year grammar schools, while the influence of the class teacher on the classroom relationships was found to be negligible in the final year classes, in contrast to the academic literature.

Key Words

CES questionnaire, high school, senior year, interviews, classroom environment, classroom relationships

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní třída jako sociální skupina	10
1.1 Sociální skupina	10
1.2 Školní třída.....	12
2 Klima, atmosféra a prostředí	14
2.1 Klima školní třídy.....	14
2.2 Atmosféra a prostředí školní třídy	15
2.3 Suportivní klima školní třídy.....	16
2.4 Spolutvůrci třídního klimatu	17
2.4.1 Žák.....	17
2.4.2 Učitel	18
2.4.3 Rodiče.....	20
2.5 Prvky a determinanty třídního klimatu	21
2.6 Metody zkoumání klimatu	23
2.6.1 SORAD	24
2.6.2 CCQ.....	25
2.6.3 KLIT	25
2.6.4 B-3	26
2.6.5 LEI.....	26
2.6.6 ICEQ.....	27
2.7 Dotazník CES.....	28
2.8 Možnosti využití poznatků o třídním klimatu	29
3 Vztahy v rámci školní třídy	30
3.1 Obecná charakteristika vztahů.....	30
3.2 Vztahy ve skupině	30
3.3 Vztahy ve školní třídě.....	33
3.3.1 Pozice žáka ve školní třídě.....	34
4 Vzdělání ve středních školách – gymnázia s různou dobou délky studia	37
4.1 Historie gymnaziálního vzdělání	38
4.2 Kontroverze kolem víceletých gymnázií	40
EMPIRICKÁ ČÁST	41
5 Vztahy v kolektivu a třídní klima u maturitních ročníků čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia – výzkumné šetření	41
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	41

5.2	Sběr a zpracování dat.....	42
5.2.1	Dotazníkové šetření u žáků gymnázia	42
5.2.2	Strukturované rozhovory s třídními učiteli	44
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	46
6	Výsledky – analýza oblastí dotazníku	47
6.1	VO1: Dobré vztahy se spolužáky	48
6.2	VO2: Spolupráce se spolužáky.....	50
6.3	VO3: Vnímaná opora od učitele.....	51
6.4	VO3: Rovný přístup učitele k žákům	52
6.5	VO4: Preference soutěžení ze strany žáků.....	53
6.6	VO5: Děni o přestávkách.....	55
6.7	VO6: Snaha zalíbit se okolí.....	56
6.8	VO7: Preference soutěžení a spolupráce s ohledem na pohlaví žáků.....	58
7	Závěry výzkumu	60
7.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	60
	VO1: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti dobrých vztahů u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?.....	60
	VO2: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti spolupráce se spolužáky u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?	61
	VO3: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblastech zaměřených na vztah s třídním učitelem/třídní učitelkou a jeho/její případné ovlivňování klimatu třídy u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?.....	61
	VO4: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti preference soutěžení u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?	62
	VO5: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zabývající se děním o přestávkách ve třídách čtyřletého a víceletého gymnázia?	63
	VO6: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zaměřené na snahu zalíbit se svému okolí u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?	63
	VO7: Jsou žáci ve všech třídách soutěživější než žákyně, tedy preferují žákyně naopak spíše vzájemnou spolupráci?	63
8	Diskuse.....	65
	ZÁVĚR.....	68
	Seznam použité literatury	70
	Seznam grafů, tabulek	73
	Seznam příloh	75
	Přílohy.....	75

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá postihnutím podoby třídního klimatu a vztahů uvnitř něj u žáků maturitního ročníku konkrétního gymnázia v menším jihočeském městě.

Hlavním cílem práce je za pomoci kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat zjistit, jaká je povaha vztahů a zejména třídního klimatu u maturitních ročníků čtyřletého a víceletého gymnázia (šestiletého a osmiletého) na konkrétním gymnáziu v jižních Čechách. Cílem práce je tedy zodpovědět sedm výzkumných otázek, které se mimo jiné zabývají i odlišností zjištěných výsledků při sběru dat.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – do části teoretické a empirické. Teoretická část práce se skládá z celkem čtyřech hlavních kapitol, které jsou dále rozčleněny do několika podkapitol. Teoretická část práce poskytuje odbornou oporu pro empirickou část práce, jelikož zde za pomoci odborné literatury dochází k charakterizování školní třídy jako sociálního útvaru, dále pak zejména klimatu školní třídy a pojmů s ním souvisejících, jako je například klima suportivní, spolutvůrci či determinanty třídního klimatu. Důležitou podkapitolu zde představuje také popis metod nejnámějších metod využívaných při zkoumání klimatu školní třídy. Na kapitolu o klimatu třídy volně navazuje kapitola soustředící se na definování vztahů v rámci třídního kolektivu. Vzhledem k zaměření empirické části práce na žáky gymnázia, zabývá se poslední kapitola nejen středním školstvím, ale také například možnou kontroverzí kolem gymnázií víceletých.

Je nutné poznamenat, že zvolené téma diplomové práce se nachází na pomezí sociální psychologie a pedagogiky, nicméně samotné výzkumné šetření, realizované a detailněji popsané v empirické části této práce, je bráno čistě z pedagogického hlediska. Jedná se o pedagogický výzkum, o nestranný popis zaměřený spíše na skutečnosti odehrávající se ve školní třídě za působení třídních učitelů, a ne už pak toliko na vnitřní procesy u žáků či vyučujících.

Empirická část práce vychází ze zjištěných poznatků z odborné literatury teoretické práce a navazuje na ni. V úvodu empirické části je vytyčen cíl výzkumného šetření a sedm výzkumných otázek. Dále je popsána metodologie výzkumného šetření a využité metody sběru dat. Při sběru dat bude v první fázi výzkumného šetření využit standardizovaný dotazník s názvem *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky* od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka (Mareš, Ježek, 2012), který bude osobně distribuován mezi žáky a zákyně třech tříd maturitního ročníku gymnázia. Po analýze dat získaných z dotazníků bude přistoupeno k realizaci třech

strukturovaných rozhovorů s třídními učiteli tříd. Tato data budou poté vhodně analyzována a zjištěné výsledky popsány v kapitolách tomu věnovaných. Díky realizovanému výzkumnému šetření dojde k zodpovězení všech výzkumných otázek a naplnění cíle práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní třída jako sociální skupina

1.1 Sociální skupina

Předtím, než bude v diplomové práci vymezen pojem sociální skupina jako takový, je nejdříve nutné se zaměřit na odborný termín socializace, který se sociálními skupinami bezesporu úzce souvisí. Socializace probíhá u jedinců již od raného dětství, a to především v rámci rodiny v procesu její výchovy prostřednictvím které rodina zajišťuje styk dítěte s kulturním prostředím daného společenství a orientaci v něm. Obecně lze tedy socializaci popsat jako proces zajišťující začlenění jedince do společnosti, kdy produktem této socializace je pak kompletní osobnost jedince jako rezultat jeho sociálních zkušeností. Tento proces je ve svém základu procesem sociálního učení, a to takového, jež je dáno sociálními podněty nebo vztahy a odehrává se v daném sociálním prostředí (Nakonečný, 2009).

Proces socializace mimo jiné vede k osvojování si daných sociálních rolí. Sociální role v sobě obsahují určité způsoby chování, které jedincovo okolí od něho často očekává a tato očekávání jsou většinou přiměřena věku, pohlaví i společenskému statusu. Zásadní roli zde také hrají životní situace jedince, ve kterých se nachází (Nakonečný, 2009).

Nyní je již na místě si vymežit pojem sociální skupina jako takový. Definice pojmu skupina vychází především z podoby vnitřní dynamiky a vzájemné interakce mezi jejími jednotlivými členy. Malé skupiny, jakou je například právě školní třída, se skládají z osob, které se vzájemně znají, nějakým způsobem spolu navzájem komunikují a jsou sdruženy za účelem naplnění daného společného cíle. Zaměříme-li se na fungování vztahů v rámci skupiny, jsou tyto vztahy navzájem závislé, kdy chování každého člena ve skupině ovlivňuje pak dále chování každého jiného člena této skupiny (Nakonečný, 2009).

Skupiny lze dělit podle jejich velikosti (na malé, střední a velké), ale zároveň i podle intimity vztahů mezi jedinci v dané skupině (na primární a sekundární skupiny). Dalšími děleními mohou být například podle formálnosti vztahů (na formální a neformální), nebo podle identifikace jedince s určitou skupinou (na vlastní a nevlastní skupinu). Existuje i dělení skupin na členskou a referenční, kdy členská je ta skupina, jejíž je jedinec již členem a referenční je pak ta skupina, jejíž členem by se rád stal, jelikož ho nějakým způsobem přitahují hodnoty, které tato referenční skupina sdílí a představuje (Pugnerová a kol., 2019).

Každá sociální skupina funguje na základě tzv. skupinových norem, které lze definovat jako vyžadované způsoby chování, které jsou pro všechny členy nějaké sociální skupiny stejné. Jsou to tedy jakási dopředu daná pravidla skupinového chování, která jsou všemi členy skupiny

respektována a dodržována. Skupinové normy slouží především k prospěšnému fungování sociální skupiny, jelikož zesilují její celkovou strukturu i cíle. Mimo jiné udávají i prostředky k dosažení těchto cílů. Pro jednotlivce fungující ve skupině pak sociální normy plní především psychickou funkci, kdy daného jedince ukotvují v rámci kolektivu skupiny a dávají mu pocit společenské jistoty. V osvojování skupinových norem dochází za pomoci tzv. internalizace, tedy zvnitřnění si nějakých myšlenek, hodnot či postojů (Pugnerová a kol., 2019).

Pro účely této práce je také důležité vymezit si pojem konformita, který se s fungováním sociálních skupin neodmyslitelně spojuje. Konformitu lze stručně definovat jako tendenci k přizpůsobování se okolí, ve kterém se jedinec nachází, nejen svými názory, ale i svým jednáním. Jedinec se tímto chováním většinou snaží především vyhnout nějakým negativním sankcím, které by od jeho okolí mohly přijít, a naopak se pokouší svému okolí co nejvíce zavděčit za účelem být odměněn nějakou formou sankce pozitivní. U žáků ve školním prostředí převládá tento typ chování právě v období dospívání, kdy se žák snaží zejména zavděčit svým vrstevníkům a spolužákům (často na úkor autority rodičů a učitelů). Do souvislosti s termínem konformismus se často klade pojem nátlak, zde konkrétněji skupinový nátlak, v případě kterého bývá jedinec vystaven (domnělému i skutečnému) působení celé skupiny, aby vykonal, odmítl či přijal to, co by sám pravděpodobně neudělal nebo nechtěl (Hartl, Hartlová, 2015).

Zcela mimo tyto dva výše vysvětlené pojmy je dobré zmínit ještě termín nezávislost, konkrétněji ještě nezávislost názorovou, kterou lze postavit do jakéhosi protikladu v pojmu předchozím, jelikož nezávislost je právě schopnost vlastního postoje v situaci skupinového nátlaku (Hartl, Hartlová, 2015).

S těmito všemi pojmy bude dále souviset třetí kapitola teoretické části diplomové práce, která je rozvíjena v kontextu školní třídy a vymezí, jak tyto pojmy souvisí se vztahy, které se ve třídě mohou utvářet.

1.2 Školní třída

Při vstupu do školského zařízení získávají děti na poměrně dlouhou dobu zcela novou roli, roli žáka. Zároveň v jejich světě dochází ke konfrontaci s pro ně zcela novou autoritou, autoritou učitele. Dítě pak dále vstupuje do nových sociálních vazeb, které si upevňuje v rámci jednoho třídního kolektivu. Ačkoliv zpočátku je dítě v roli žáka zařazeno do školní třídy jen formálně (nejčastěji na základě spádového systému podle trvalého místa bydliště), postupem času vzhledem k tomu, že rodina jako taková se v našem společenském prostředí a podmínkách stěhuje jen zřídka, nakonec žák v jedné třídě může strávit až několik tisíc hodin, během kterých si může se svými spolužáky vytvořit poměrně pevné sociální vazby a různorodé vztahy (Lašek, 2007).

Specifický a poměrně obtížně řešitelný sociálně psychologický a zejména pedagogický problém představují pak tzv. třídy speciální. Jedná se o školní třídy, do kterých jsou jednotliví žáci zařazováni podle předem daných výběrových kritérií – jsou to například třídy s rozšířenou výukou jazyků či matematiky. Již samotný vědomý výběr zde na žáka působí určitou výlučností a intelektuální i sociální složení třídy tak často neodráží vzorek celé populace. Klima v těchto třídách může být, oproti třídám, kam jsou žáci zařazováni na základě formálních kritérií, jakými je například spádovost pro danou oblast, odlišné (Lašek, 2007). Právě i k potvrzení či vyvrácení tohoto tvrzení bude směřovat provedené výzkumné šetření, které bude prezentováno v empirické části práce.

Školní třídu můžeme chápat jako skupinu žáků přibližně stejného věku, kteří jsou nějakým způsobem společně vyučováni v rámci školského zařízení. Jedná se tedy o danou prostorovou jednotku, ve které se odehrává vyučování. Počet žáků v jedné třídě se pak většinou pohybuje v rozmezí od 18 až do 30 žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Školní třídu lze obecně označit za jeden z nejzákladnějších institucionálních prostorů, ve kterém dochází k edukačnímu procesu. Edukační proces je pak v tomto případě činnost vyučujícího, kdy je subjekt v podobě žáka vystaven určitému druhu informací, které si nějakým způsobem upevňuje prostřednictvím učení. V případě edukačního procesu, probíhajícího ve školní třídě, dochází k učení převážně intencionálnímu, s jasným záměrem. Veškerá cílená činnost vyučujícího, která směřuje k realizaci edukace v prostředí školy a konkrétněji školní třídy, je označována jako vyučování (Průcha, 2017).

Právě jako jednu z charakteristických vlastností vyučování lze popsat skutečnost, že vyučování probíhá ve specifickém edukačním prostředí, kdy jeho specifika jsou dána nejen fyzicky (např. podle místnosti, ve které vyučování probíhá), ale zejména psychosociálně, kdy záleží, jak na struktuře sociální skupiny, která je součástí edukačního procesu, ale také na

vztazích mezi jednotlivci v rámci této skupiny. Podle mnoha odborníků je právě psychosociální klima školní třídy jednou z rozhodujících determinant veškerého vyučování (Průcha, 2017).

2 Klima, atmosféra a prostředí

2.1 Klima školní třídy

Během výchovného procesu je vždy důležité brát na zřetel, že tento proces probíhá ve specifickém prostředí, konkrétněji v prostředí školní třídy. Učení žáků je tak ovlivněno právě sociálně psychologickými faktory, které se v rámci školní třídy a klimatu v ní utvářejí, nejedná se pouze o individuální záležitost každého žáka. Utvářené sociální klima se projevuje v rovině výkonové, motivační, sociální i emoční. Třídní klima tak ovlivňuje nejen efektivitu žákova učení a pedagogova vyučování, ale také rozvoj jednotlivých jedinců i vývoj třídy jako jednoho celku (Lašek, 2007).

Zkoumání sociálního klimatu školních tříd lze rozčlenit do třech skupin. První skupina badatelů předpokládá, že pro chování jednotlivých žákovských skupin je rozhodujícím faktorem styl řízení uplatňovaný jejich vyučujícím. Toto klima se nejčastěji zjišťovalo přímým pozorováním učitelovy výuky a jednání ve vyučovací jednotce. V českém prostředí k této skupině badatelů lze přiřadit Jana Průchu, který se zabývá aktivním zapojením žáka do výuky a vliv klimatu třídy na tuto skutečnost (Lašek, 2007).

Druhá skupina badatelů je o něco mladší a klíčový pojem pro ně představuje termín sociální prostředí, kdy nejdůležitější složky tvoří interakce mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Podoba tohoto klimatu se nejčastěji zjišťuje přímo od jeho aktérů, za nevhodnější metody sběru dat lze zde tedy považovat dotazníky. Za nejdůležitějšího představitele tohoto výzkumného směru je ve světě považován B. J. Fraser (Lašek, 2007).

Třetí a poslední výzkumný směr je nejméně frekventovaný. Zabývá se interakcemi stejně jako směr druhý, ale volí si k tomu jiné výzkumné metody, jakými jsou zúčastněné pozorování, rozbor kazuistik či etnografie. Těmito metodami pak zjišťuje především unikátnost mezilidských vztahů a jedinečnost přítomných sociálních jevů (Lašek, 2007).

Klima školní třídy lze částečně definovat jako sociálně psychologickou proměnnou, která je tvořena danými postupy prožívání, vnímání, hodnocení i reagování všech jedinců, kteří jsou jeho součástí, na to, co se ve školní třídě odehrává, odehrávalo a teprve bude odehrávat. Klima se většinou dává do vztahu především s jevy dlouhodobými trvajících alespoň měsíce až roky. Klima můžeme rozlišovat na klima aktuální, to je takové klima, které se ve třídě právě odehrává, které je ve třídě přítomné, a klima preferované, to je typ klimatu, který by si přáli učitelé i žáci. Podobné je i klima školy, které ovšem vyjadřuje přímo kvalitu mezilidských vztahů a sociálních procesů, které jsou přítomny a fungují v dané školské instituci. Sem lze

zařadit nejen konkrétní klima školní třídy, ale například i klima učitelského sboru či celkového prostředí školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

2.2 Atmosféra a prostředí školní třídy

U vymezení klimatu školní třídy (a jeho následného zkoumání) je také nutné si objasnit, jak se tento pojem liší oproti dalším dvěma důležitým pojmům. Jedná se konkrétně o pojmy prostředí a atmosféra školní třídy, které se úzce týkají vymezení školní třídy jako takové. Z výše uvedených definic jasně vyplývá, že klima je jev dlouhodobý, jelikož jeho součástí jsou přímo žáci dané třídy i učitelé, kteří v této třídě již nějakou dobu pravděpodobně pravidelně vyučují. Oproti tomu atmosféra školní třídy vyjadřuje jev krátkodobý, situačně podmíněný a v návaznosti na to také značně proměnlivý. Atmosféra se tak zcela odvíjí od toho, co ve třídě právě probíhá, například vyučující se chystá zkoušet, uvolněná atmosféra během přestávky či slavnostnější atmosféra při rozdávání vysvědčení na konci školního roku. Klíčovou roli pro okamžitou změnu atmosféry hraje tzv. kritická událost, které je pro žáky i vyučujícího impulzem k nějaké změně v jejich jednání (Mareš, Ježek, 2012).

Pojem prostředí školní třídy je pak oproti předchozím dvěma nejobecnější. Zahrnuje v sobě několik objektivně zjistitelných hledisek, která ovlivňují práci jeho aktérů, učitelů a žáků. Jedná se například o hledisko architektonické (prostorové uspořádání třídy, její technické vybavení i nábytek), hygienické (kvalita vytápění, vzduchu, osvětlení apod.), ergonomické (podoba pracovního místa žáků i učitele), akustické (úroveň hluku ve třídě) a hledisko estetické (barvy a výzdoba třídy) (Mareš, Ježek, 2012).

2.3 Suportivní klima školní třídy

Pokud se zaměříme na aspekt, že cílem každého třídního klimatu je především to, aby se zde žák cítil dobře, měli by se všichni aktéři daného klimatu na tento fakt zaměřit a společně budovat především klima suportivní, tedy takové klima, kde je na dobré úrovni jak vzájemná spolupráce a vztahy, tak i úroveň komunikace či vyhovující způsoby výuky. Suportivní klima vykazuje celkem jedenáct znaků či složek, kterými jej lze charakterizovat, chceme-li definovat takovýto typ klimatu v jeho úplnosti (Čapek, 2010).

První znak představuje podpora ze strany učitele, na základě které se žáci cítí příznivě naladěni na školní prostředí a činnosti, které v něm budou vykonávat. Nebojí se tak dělat chyby a mohou těžit ze svých úspěchů i neúspěchů, které je posouvají dál v jejich edukační činnosti. Druhým znakem je pořádek, který představuje pro žáky smysluplně vymezená pravidla. Důležitá je i účast, která pro žáky značí příležitosti ke komunikaci a seberealizaci. Čtvrtý znak tvoří jasně definované standardy a normy, které žákům říkají, jakých (zejména postojových) cílů by se mělo v edukačním procesu dosáhnout. S tím souvisí účelnost, kdy každá vyučovací jednotka by právě měla mít vytyčený svůj záměr a měla by žákům především odpovídat na otázku, proč se ve třídě děje zrovna tato daná aktivita a jaký je její záměr. Žáci pak mohou převzít odpovědnost za vlastní vzdělání (šestou složku třídního klimatu). Za základní cíl pro učitele by měl být pokládán především jeho zájem nejen o vzdělávání žáků, ale i o žáky samotné. Osmým znakem je očekávání úspěchu, kdy by žák měl být ve správném klimatu schopen plnit zadané úkoly dle svých možností a hranice těchto možností navíc dále posouvat. Samozřejmostí ze strany učitele by pak měla být nestrannost, u které žáci jasně vnímají následnou souvislost mezi odměnou a dobře odvedenou prací. Ještě více samozřejmá je pak bezpečnost, které by se mělo dostávat neustále všem žákům bez rozdílů. Jedenáctý a poslední znak třídního klimatu představuje prostředí třídy či školy, které by pro žáky mělo být především zajímavé, příjemné i komfortní (Čapek, 2010).

Pro vytvoření co nejvíce suportivního klimatu pro žáky nějaké třídy by mělo dojít k zaměření se ze strany vyučujícího především na ty aspekty utvářející třídní klima, které vyučující (případně i další pedagogičtí pracovníci) může svým působením nejvíce ovlivnit. Jedná se o komunikaci ve třídě, hodnocení žáků, vedení žáků ke kázní, prostředí třídy, použité edukační činnosti a vyučovací metody a v neposlední řadě sama participace žáků na edukačním procesu a vztahy mezi nimi. (Čapek, 2010).

2.4 Spolutvůrci třídního klimatu

Spolutvůrce třídního klimatu můžeme rozlišit celkem tři – jsou jimi žáci, učitelé, ale i rodiče. Přímými účastníky klimatu třídy jsou zejména žáci a následně i učitelé, kteří na povahu klimatu a jeho vnímání ze strany žáků také silně působí.

2.4.1 Žák

V průběhu školní docházky se u dítěte, které je nově v roli žáka, postupně vytváří tzv. žákovo já, které vzniká zejména při interakci s ostatními žáky ve škole, ve které se dítě určitým způsobem profiluje a zároveň definuje podle toho, zda je úspěšné či neúspěšné. To je způsobeno hodnocením učitele, který u žáka hodnotí celou jeho osobnost a žák toto hodnocení, zejména v mladším školním věku, silně vnímá. Vzhledem k délce školní docházky pak může toto vlastní vnímání žákova já poznamenat u jedince celé jeho sebepojetí prakticky až do konce života (Lašek, 2007).

Dítě si v nové pozici žáka prochází několika formujícími obdobími v závislosti na jeho psychologickém a sociálním vývoji. V období středního školního věku, období puberty, sílí u většiny jedinců potřeba rovného partnerství mezi vrstevníky a potřeba respektu ze strany dospělých jedinců. Během tohoto období je žák již schopný hájit svůj vlastní názor proti dospělé autoritě, kterou v mladším školním věku naopak prakticky bezvýhradně poslouchal. Toto vývojové období se také nese ve znamení utváření neformálních zájmových skupin v třídním kolektivu na úkor jeho soudržnosti. K největšímu prohlubování rozdílů mezi třídami i skupinami uvnitř nich dochází později v období staršího školního věku, v období postpubertálním. U žáků vzrůstá zejména potřeba sebeprosazení a nezávislosti. Zvyšuje se zároveň kritičnost k vlastnímu okolí a žák tak mnohem snadněji odhaluje případné nedostatky vyučujícího (Čapek, 2010).

Ve středoškolských třídách je pak autorita vyučujícího plně nahrazena potřebou kontaktu s partnerem. Žáci se v této vývojové fázi nacházejí ve specifické situaci, kdy se určitým způsobem teprve připravují na roli dospělých. Do středu pozornosti se pak dostává hlavně morální a sociální vyspělost každého žáka. Vzhledem k pevnějšímu ukotvení třídních vztahů má třída jako skupina pevněji daný systém pozic, norem i hodnot pro ni důležitých (Čapek, 2010).

Při měření klimatu lze obecně říci, že žák jako jedinec stojící v centru třídního dění, je nejinformovanějším, a proto i nejčastějším zdrojem výpovědí o všech aspektech třídního i školního klimatu. Je tvůrcem i prakticky každodenním konzumentem klimatu uvnitř třídy a

vzdělávání, které se s pomocí daného vyučujícího odehrává. Jeho názor na celkovou situaci v této oblasti je proto klíčový a rozhodující (Čapek, 2010).

2.4.2 Učitel

Nedílnou součástí formování třídního kolektivu je osobnost a výchovné působení učitele na danou třídu. Od učitele jako experta v daném oboru se očekává nejen jeho odbornost, ale i schopnost plnit danou profesi s ohledem na proměnlivost podob vyučovacího procesu i žákovskou diverzitu. Na základě toho tak nelze jednoduše definovat dobrého či efektivního učitele, jelikož učitelé jsou velmi odlišní (charakterově i profesně) jedinci, z nichž každý má svůj osobitý výukový styl. Nicméně to, co snad může dělat učitele dobrým v obecném smyslu slova, jsou jeho kompetence (Kalhous, Obst a kol., 2009).

Pedagogické kompetence lze chápat jako velmi individuální potencialitu osobnosti složenou z chování, prožívání a poznání. Tyto tři aspekty pedagogické kompetence se pak konkrétně promítají do dovedností a myšlení pedagoga. Můžeme odlišit tři skupiny kompetencí, které na sebe vzájemně navazují. Spouštěcí kompetence v sobě zahrnuje dovednosti pedagoga připravit výuku, následně ji zrealizovat, a nakonec zhodnotit. Jako druhou skupinu kompetencí si lze představit růstový potenciál, který pedagogovi umožňuje jeho samostatný profesionální růst a rozvoj. Důležitou skupinu kompetencí tvoří výzkumné dovednosti, které pedagogovi umožňují, aby se zabíral rozbořem vlastní pedagogické činnosti a na základě toho ji mohl dále zlepšovat. Mimo to lze odlišit další tři typy kompetencí, a to konkrétně kompetence k výchově a vyučování, osobnostní kompetence (sem patří například odpovědnost vyučujícího za vlastní pedagogická rozhodnutí) a rozvíjející kompetence, jakými jsou například informační dovednosti pedagoga či jeho adaptivita (Kalhous, Obst a kol., 2009).

S kompetencemi také souvisí určité dispozice, kterými by měl učitel již z podstaty této profese oplývat. Dispozice v sobě zahrnují schopnost v podobě předpokladů a nutných dovedností nezbytných pro vykonávání této profese, vnímavost na situace, které vyžadují určitý způsob chování, a sklon vhodně a přiměřeně jednat vzhledem k situaci (Kalhous, Obst a kol., 2009).

Na základě výše řečeného lze podle Čápa a Mareše (2007) rozlišovat až pět typů výchovného působení vyučujícího:

1. Autokratické výchovné působení. Tento styl výchovného působení spočívá v záporném emočním vztahu k žákům a jejich silnému řízení. Učitel většinu času spíše žákům rozkazuje, vyčítá a tím u žáků vyvolává strach a napětí. Více se zajímá o dodržování

kázně a výkon žáků než o jejich individuální potřeby a přání. U žáků je tímto výchovným působením omezována jejich samostatnost a iniciativa.

2. Liberální výchovné působení s nezájmem o dítě. Stejně jako u předchozího výchovného působení i zde je v popředí především záporný emoční vztah, nicméně dochází zde k velmi slabému řízení třídy. Učitel nad žáky nemá skoro žádnou kontrolu a vyžaduje od nich minimální kázeň i výkon. Učitel je obvykle v mnoha případech nejistý a často může jeho chování budit u žáků pocit lhostejnosti a nezájmu vůči nim.
3. Rozporné autokraticko-liberální výchovné působení. V tomto případě se také jedná o záporný emoční vztah, ale se značně rozporným řízením, jelikož dochází k poměrně častému střídání výše jmenovaných výchovných stylů, a to může být pro většinu žáků značně matoucí.
4. Laskavé liberální výchovné působení. Na rozdíl od předchozích třech výchovných působení v případě tohoto můžeme ze strany učitele pociťovat kladný emoční vztah, nicméně s poměrně slabým řízením. Kladný emoční vztah se projevuje především vnímáním požadavků a potřeb žáků. Ovšem také zde může docházet k častému omlouvání veškerých nedostatků a kladení příliš nízkých požadavků s velmi nízkou mírou jejich kontroly.
5. Integrovaní výchovné působení. Integrovaní styl se také projevuje kladným emočním vztahem, nicméně zde již můžeme hovořit o středním až lehce zesíleném řízení třídy. Střední řízení třídy můžeme spatřovat v podpoře samostatnosti a iniciativy žáků, kladení požadavků přiměřených schopnostem a věku žáků a následné kontrolování jejich plnění bez zbytečného kritizování a urážení žáků. Tento učitel je ochotný s žáky mluvit napřímo i o věcech, které se netýkají pouze školy, svým žákům důvěřuje a snaží se jim zejména porozumět a vypomoci. Svou činností a výukovým stylem se žáky pokouší formovat a vést.

Učitel na žáka může působit mimo jiné i čtyřmi sociálně psychologickými mechanismy. Jedná se o mechanismus klimatu, ve kterém učitel od žáků očekává dobré chování a stejně tak dobrý výkon, což by mělo následně pozitivně působit na vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky. Dále je mechanismus zpětné vazby, na základě které vyučující více povzbuzuje právě ty žáky, od kterých očekává vyšší výkon. Mechanismus specifické vstupní informace spočívá v tom, že vyučující u žáků, od kterých lze očekávat dobrý výkon, více klade otázky a dává jim více konstruktivních informací, aby je povzbudil v jejich výkonu. Jako poslední sem můžeme

zařadit mechanismus povzbuzování, kdy naopak vyučující o něco déle čeká na odpověď u žáků lepší než u těch horších (Lašek, 2007).

2.4.3 Rodiče

Ačkoliv rodiče nejsou účastníky třídního klimatu napřímo, mají i tak bezesporu na klima odehrávající se ve třídě vliv a určitým způsobem do něj zasahují. Vzdělání dítěte pozorují, vznášejí k němu vlastní připomínky a názory a mají od výuky především nějaká očekávání. Mezi tato očekávání můžeme řadit například individuální a zodpovědný přístup k dítěti, pomoc od vyučujícího, je-li to potřeba, nebo rovné zacházení a vysokou kvalifikovanost. Rodiče mohou samozřejmě žákovo vnímání klimatu ovlivnit i negativně. Mohou se například negativně vyjadřovat o škole, kam dítě chodí, nebo učiteli, který vede výuku. Mohou také na své děti přenášet vlastní obavy a nepodložený strach, který dítě od nich převezme za svůj. Obecně lze říct, že se v chování dítěte (žáka) i v jeho školní práci značně odráží jeho rodinná výchova (Čapek, 2010).

2.5 Prvky a determinanty třídního klimatu

Každé třídní klima nelze považovat za jednotný celek, ale je nutné u něj vnímat existenci jednotlivých prvků či složek v něm, které na sebe navzájem neustále působí a společně tak vytvářejí složitou strukturu klimatu. Prvky klimatu lze rozdělit do třech dimenzí podle jejich povahy, konkrétně do dimenze vztahové, dimenze osobního růstu a dimenze udržování a změny systému. Do dimenze vztahové patří například osobní vklad žáka, jeho zaujetí školským zařízením a podílení se na zadané činnosti, přidružení se ke skupině, učitelova pomoc či favorizování žáků ze strany učitele. Dimenzi osobního růstu pak představují prvky klimatu v podobě zkoumání sebe a okolí, soutěživosti a rychlosti žáků, ale i jejich nezávislosti či otevřenosti sociálním kontaktům. Inovaci a organizaci výuky, diferenciaci žáků, formálnost přístupu ze strany vyučujícího, jasnost pravidel i cílů výuky může pak považovat za prvky dimenze udržování a změny systému klimatu (Lašek, 2007).

Některé prvky jednotlivých dimenzí se mohou částečně překrývat s determinanty třídního klimatu, o kterých pojednává následující odstavec. Lašek (2007) považuje za determinanty třídního klimatu všechny aspekty, které nějakým způsobem ovlivňují podobu i vznik klimatu. Mezi determinanty tak lze řadit zejména zvláštnosti každé školy, jakými mohou být typ školy a její zaměření či pravidla, která si pro své fungování škola vytyčila (např. školní řád). Mezi determinanty dále řadíme zvláštnosti konkrétních vyučovacích předmětů a jednotlivých pedagogických situací (např. zda se jedná o práci v laboratoři či dílně). I zvláštnosti vyučujících hrají důležitou roli při posuzování třídního klimatu, zejména pak vyučujícího osobnost a preferované pojetí výuky, ze kterého pak vychází vyučujícího výukový styl. Za další determinanty můžeme považovat zvláštnosti školních tříd jako takových, jelikož zde odlišujeme např. fungování skupin uvnitř třídy nebo fungování třídy jako jednotného kolektivu. Poslední skupinu determinantů pak představují zvláštnosti a odlišnosti žáků, které jsou třídního klimatu součástí. Zde se bere v potaz především to, zda na žáka nahlížíme jako na individuální osobnost, nebo jej vnímáme spíše v kontextu celé třídy, případně nějaké skupiny uvnitř třídy.

Z výše zmíněného je patrné, že klíčovou roli kromě žáka hraje v povaze třídního klimatu také učitel, který ve třídě působí. Právě on může svým výukovým stylem či chováním třídu a v ní probíhající procesy řídit, diferencovat, kontrolovat, inovovat ale i dezorganizovat. Žák je pak v tomto případě někdy chápán jako reagující jedinec, který klima pouze spoluvytváří nebo prožívá (Lašek, 2007).

Souhrnně lze říci, že klima na každého žáka většinou působí dvojím způsobem, a to ve smyslu osobním, kdy vstupují do popředí takové aspekty jako žákova zaujatost školou a jejím

prostředím, pocit satisfakce z odvedené práce, pocit pomoci ze strany vyučujícího, žákova orientace na úkoly či vlastní pocit zapojení i nezávislosti, nebo ve smyslu sociálně psychologickém, kdy je žák otevřen novým sociálním kontaktům s druhými a zároveň se tak naplno stává členem nějaké skupiny, buduje se v ní své místo a následně se také podílí na jejích činnostech (Lašek, 2007).

2.6 Metody zkoumání klimatu

Systematické zkoumání třídního klimatu má nejdelší tradici ve Spojených státech amerických, kde se tímto problémem zabývají odborníci již desítky let. Na základě mnoha výzkumů lze tak dělit metody zkoumání klimatu na tři hlavní skupiny. První lze označit za metody s nízkou nutností dedukce dat získaných z výzkumu a jedná se především o metody observační a získaná data z nich jsou poměrně objektivně zjistitelná, například počet žáků v dané třídě, množství vznesených otázek ze strany žáků a učitele aj (Lašek, 2007).

Druhou skupinu představují metody s vyšší nutností dedukce dat získaných výzkumem a zde se jedná především o metody zaměřené na konkrétní události, které se ve třídě odehrávají. Důraz je kladen například na vazby mezi žáky a učitelem, mezi žáky navzájem a působení těchto vazeb na celkové fungování žáků ve školní třídě. Data o těchto skutečnostech se získávají formou dotazníků či posuzovacích škál, které jsou předkládány k vyplnění samotným žákům, kdy žák je v tomto případě postaven do role hodnotitele sebe, spolužáků, ale i vyučujícího a třídního klimatu obecně. Takto lze poměrně validně a citlivě zjišťovat povahu dění probíhajícího ve třídě (Lašek, 2007).

Poslední skupinu metod, které se zaměřují na zkoumání klimatu ve školní třídě, představují metody, které se opírají o výzkum školní etnografie a využívá se zde především zúčastněného pozorování, kdy se výzkumník určitým způsobem stává aktivní součástí žakovského prostředí a díky dlouhodobému kontaktu se žáky lépe proniká do nejrůznějších sociálně psychologických skutečností, které se ve třídě mohou odehrávat. Tato skupina metod se využívá při výzkumu třídního klimatu nejméně často, jelikož se většinou jedná o výzkumy časově i personálně velmi náročné (Lašek, 2007).

Metod zkoumání klimatu je (zejména v zahraničí) velmi mnoho, nicméně pro účely diplomové práce došlo v teoretické části k bližšímu představení pouze šesti dotazníkových šetření, která jsou v našich podmínkách nejvíce známá a která jsou určena i pro vyšší ročníky středních škol.

2.6.1 SORAD

Autorem sociometrického-ratingového dotazníku (SORAD) je pedagog a psycholog Vladimír Hrabal. U nás se jedná pravděpodobně o neznámější a nejvyužívanější dotazník v oblasti psychosociální diagnostiky třídních kolektivů, a to zejména pro svou relativní jednoduchost při zadávání dotazníku a dostupnost materiálů pro analýzu získaných dat. Díky tomuto dotazníku může výzkumník zjistit oblíbenost či neoblíbenost jednotlivých žáků a jejich sociální status ve třídě (Hrabal, 2002a).

Žáci pracují na vyhotovení dotazníku ve třech různých etapách, kdy ve všech etapách pracují s kompletním seznamem jmen všech žáků, kteří s nimi do jedné třídy docházejí. Nejprve žáci přiřazují ke jménům svých spolužáků číslo na základě toho, jak si myslí, že mají (nebo nemají) spolužáci ve třídě na ostatní vliv. Číslo 1 značí nejvlivnější spolužáky třídy, číslo 5 pak ty, kteří prakticky žádný vliv nemají. V rámci druhé etapy dotazování hodnotí žáci své spolužáky stejným způsobem, akorát tentokrát odpovídají podle toho, jak jsou jim spolužáci sympatičtí. Číslo 1 zde představuje velkou míru sympatie, číslo pět pak velkou míru antipatie. V poslední etapě se mají žáci u každého svého spolužáka (nejdříve u těch stejného pohlaví) zamyslet, proč právě jemu/jí přiřadili toto číslo vyjadřující jejich míru sympatie k danému spolužákovi. Všechna získaná data pak výzkumník může zpracovat buď číselně za pomoci matic, nebo ve formě sociogramu, tedy graficky. Oba tyto způsoby zpracování pak výzkumníkovi poskytnou velmi dobrý vhled do povahy vztahů v rámci třídního kolektivu zkoumané třídy v podobě přidělení určitých indexů – indexu žákova vlivu, oblíbenosti a náklonnosti (Hrabal, 2002a).

2.6.2 CCQ

Communication Climate Questionnaire (CCQ) je dotazník, který byl roku 1983 vytvořen Lawrenceem B. Rosenfeldem v USA. Obsahuje celkem sedmnáct položek, na které respondenti reagují pomocí pěti položkové Likertovy škály a vyjadřují tak, v jaké míře s daným výrokiem souhlasí či nesouhlasím. Tento dotazník se zaměřuje na výzkum komunikačního klimatu ve školní třídě. Předpokladem pro vznik a fungování dotazníku je existence dvou typů třídního klimatu, suportivního a defenzivního (Lašek, 2007).

V rámci suportivního klimatu třídy funguje ve třídě efektivní naslouchání, sdělování si jednoznačných zpráv, kdy mezi účastníky dochází pouze k minimálnímu komunikačnímu zkreslení. V rámci defenzivního klimatu vstupuje do popředí silná role dominantního jedince, kdy ostatní (submisivnější) jedinci se mu snaží vyrovnávat různými obrannými reakcemi, např. lžou či vytvářejí spojenectví proti dominantnímu jedinci. Často také tito jedinci přímo skrývají vlastní citění a myšlení. Podle Rosenfelda se může v některých třídách vyskytovat i klima nevyhraněné. V případě tohoto dotazníku jsou za hlavní tvůrce klimatu považováni učitelé, na jejichž činnosti a působení na žáky v dané třídě je podoba klimatu závislá (Lašek, 2007).

2.6.3 KLIT

Dotazníkové šetření KLIT, se kterým přišel Jan Lašek, je rozdělen do třech částí, kdy se každá část zaměřuje na konkrétní prvek třídního klimatu. V první části, zaměřené na suportivní klima, žáci reflektují vztahy ve třídě, míru soudržnosti a kooperace mezi spolužáky. V druhé části žáci popisují vlastní zájem, nebo nezájem o školu a tendence vyhýbat se úspěchům a zároveň příliš v kolektivu ne vynikat, jedná se konkrétně o motivaci k negativním školnímu výkonu. Poslední část dotazníku pojednává o sebeprosazení žáků a žáci zde reagující na položky týkající se individualizace jejich výkonu či spoléhání se na sebe (Lašek, rok neuveden).

Každá ze tří částí má jiné množství položek s tím, že první část zaměřená na suportivní klima je nejobsáhlejší a část o sebeprosazení žáků pak obsahuje položek nejméně. Žáci nicméně zodpoví celkem dvacet sedm položek a míru souhlasu s daným výrokiem vyjádří zakroužkování čísla na čtyřbodové škále. Tento dotazník může vyučujícímu poskytnout vhled do postoje jednotlivých žáků ve třídě, jejich rozdílnosti, nebo je možné se zaměřit přímo na charakteristiky jednotlivých žáků (Lašek, rok neuveden).

2.6.4 B-3

Dotazník B-3 vytvořil český psycholog Richard Braun, který se jeho prostřednictvím snažil zjistit vztahy mezi žáky ve školní třídě. V dotazníku jsou proti sobě postaveny záporné a kladné preference ve třídě a zároveň je zde zaměřeno na obecnou spokojenost žáka v jeho třídě. Dotazník je rozdělen do šesti úkolů, ve kterých se kombinují nejrůznější techniky – sociometrie, škálování, ale i uzavřené otázky. Kombinace těchto technik zadavateli dotazníku přináší objektivnější pohled na situaci v třídním kolektivu a získané výsledky lze označit za více validní (Braun, rok neuveden).

První dva úkony v dotazníku využívají klasickou sociometrii, kdy mají respondenti za úkol jmenovitě označit své nejlepší přátele ve třídě a následně naopak spolužáky, které by si za přátele nevybrali. Ve třetím úkolu žáci hodnotí sami sebe a své zapojení ve třídním kolektivu. Ve čtvrtém úkolu žáci hodnotí kladně nebo záporně kvalitu třídního kolektivu a možné problémy, které se v něm mohou vyskytovat. Pátý úkol má podobu subjektivních škál, na kterých žáci znázorňují míru vlastních pocitů ve školní třídě. Šestý a poslední úkol pak zachycuje žákovo subjektivní hodnocení jeho spolužáků, kdy má žák ke každá uvedené vlastnosti přiřadit jméno některého ze spolužáků (Braun, rok neuveden).

2.6.5 LEI

S dotazníkem označovaným zkratkou LEI (Learning Environment Inventory) přišli ve Spojených státech amerických nejprve H. J. Walberg a G.J. Anderson, o pár let později s nimi další a nutno říct propracovanější verzi představil ještě B. J. Fraser, který se výzkumem klimatu zabýval i v mnoha svých dalších pracích. Na základě výsledků získaných z dotazníku výzkumníci například zjistili, že žáci dosahují lepších učebních výsledků, je-li ve třídě budované především sociální a přátelské klima, kterému však nechybí výzvy a třídní vedení ze strany učitele (Greenberg, Walberg, 1997).

V dotazníku se pomocí škál zjišťuje celkem patnáct prvků klimatu – třenice, soudržnost, klikaření, favorizování, uspokojení školou, apatie, obtížnost zadaných aktivit a činností, dezorganizace, soutěživost a rychlost práce ve škole, formálnost výuky, odlišování jednotlivých žáků, materiální podmínky školního prostředí, zaměření na cíl při řízení výuky a demokracie. Každý z prvků klimatu je rozdělen do sedmi položek, ke kterým se žáci vyjadřují prostřednictvím pětistupňových škál. Dotazník LEI tak obsahuje celkem sto pět položek (Lašek, 2007).

2.6.6 ICEQ

Dotazník ICEQ (Individualized Classroom Environment Scale) byl poprvé představen roku 1979 B. J. Fraserem a s postupujícími roky byl ještě několikrát modifikován a hojně využíván na mnoha školách v Austrálii. Dotazník zkoumá celkem pět prvků klimatu, jedná se konkrétně o nezávislost, personalizaci, účast na sociálním dění ve třídě, pozorování sebe a svého okolí a rozlišování žáků ze strany vyučujícího. Těchto pět oblastí dává dohromady dvacet pět položek, ke kterým se respondenti vyjadřují a které zároveň mají pokrývat téma vztahů, osobního rozvoje a systémové změny, nebo systémového udržování. Stejně jako u mnoho výše jmenovaných dotazníků i zde žáci zaznamenávají své odpovědi na pětistupňové škále podle míry souhlasu s daným výrokem (Lašek, 2007).

2.7 Dotazník CES

Autoři dotazníku Ježek a Mareš vytvářely tuto podobu dotazníku v několika etapách, aby měli jistotu, že se bude jednat o co nejkvalitnější prostředek, kterým půjde zjišťovat klima školní třídy. Stručný postup při tvorbě dotazníkového šetření byl následovný.

Autoři dotazníku nejdříve srovnali celkem dvacet dva dotazníků, které vznikaly mezi lety 1974 a 2008 a z těch následně vybrali přes sto dvacet proměnných, na které se tyto dotazníky zaměřovaly. Poté uspořádali několik setkání s učiteli základních i středních škol, na kterých nakonec sami učitelé vybrali souhrnně sedmnáct proměnných, které jim přišly pro výzkum klimatu nejpodstatnější (Ježek, Mareš, 2012).

V další fázi autoři vybrali dva dotazníky, které svým zaměřením nejvíce odpovídali jejich požadavkům a zároveň obsahovaly nejvíce proměnných, které předtím vytipovali učitelé. Jmenovitě se jednalo o dotazníkové šetření MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument) z roku 2006 a dotazníkové šetření WIHIC (What Is Happening In this Class) z roku 1996. Oba tyto nástroje byly nejdříve přeloženy do češtiny, následně podrobeny týmové diskusi odborníků a na základě toho také přepracovány. Přepracované verze dotazníků byly distribuovány a pilotně ověřeny v několika třídách šestých ročníků základních škol. Po pilotáži byly oba dotazníky opět upraveny a následně ověřeny přímo ve školách. Po důkladné analýze veškerých zjištěných dat byly dotazníky zkráceny, a především spojeny do jediného, který byl rozdělen na povinnou a volitelnou část, aby si sami vyučující mohli zvolit způsob, jak s dotazníkem pracovat a které oblasti má zjišťovat. V této podobě byl dotazník finalizován. K tomu vznikla také funkční elektronická verze tohoto dotazník, která umožňovala snadné administrování dotazníků na internetu (Ježek, Mareš, 2012).

V současné podobě je dotazník určen ke zjišťování jedenácti vybraných aspektů klimatu ve třídách na druhém stupni základních škol, na víceletých a čtyřletých gymnáziích i na středních školách odborného zaměření. Skládá se celkem ze sedmi povinných oblastí (proměnných), přičemž kromě jedné má většina pět položek v podobě pětibodových škál. Povinné oblasti dotazníku nesou názvy: *dobré vztahy se spolužáky*, *spolupráce se spolužáky*, *vnímaná opora od učitele*, *rovný přístup učitele k žákům*, *přenos naučeného mezi školou a rodinou*, *preferenze soutěžení ze strany žáků* a *dění o přestávkách* (Ježek, Mareš, 2012).

K dotazníku také patří nepovinná (volitelná) část složená ze čtyřech oblastí, které celkem činí devatenáct volitelných položek. Nepovinné oblasti dotazníku se zabývají těmito proměnnými: *možnost diskutovat během výuky*, *iniciativa žáků*, *snaha žáků učit se* a *snaha zalíbit se okolí* (Ježek, Mareš, 2012).

2.8 Možnosti využití poznatků o třídním klimatu

Zjištěné poznatky o klimatu školní třídy lze využít nejméně šesti způsoby. První možností je jejich využití pro pouhý popis stavu klimatu uvnitř dané třídy z pohledu žáků, kteří jsou hlavními aktéry tohoto klimatu. Cílem je tak zjistit, jak žáci dané třídy prožívají a vnímají klima, které je ve třídě přítomné. Druhou možností využití poznatků je v případě, kdy je potřebné porovnat názory žáků s názory vyučujících. Možné je porovnávat přání žáků, tedy preferovaný stav třídního klimatu, s aktuálním stavem třídního klimatu. Obecně lze říci, že čím větší je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem, tím více jsou ve třídě žáci nespokojeni (Čáp, Mareš, 2007).

Jako čtvrtá možnost pro využití zjištěných poznatků z výzkumu třídního klimatu může být zjišťování jednotlivých rozdílů při ovlivňování třídního klimatu různými vyučujícími v daném třídním kolektivu. K tomuto kroku se zpravidla přistupuje, vymyká-li se některý z vyučujících běžnému průměru v daném školském zařízení (např. kvůli svým nízkým pedagogickým zkušenostem). Zjišťovat rozdíly je také možné mezi jednotlivými školami, např. mezi školami městskými a venkovskými, nebo školami s různými počty žáků (Čáp, Mareš, 2007).

Za nejdůležitější způsob využití zjištěných poznatků a zejména za nejdůležitější důvod ke zjišťování stavu klimatu v dané třídě lze považovat to, jak podoba klimatu konkrétní třídy ovlivňuje osobnost žáka i jejich prospěch a chování, a jak zároveň ovlivňuje účinnost pedagogického působení jednotlivých vyučujících (Čáp, Mareš, 2007).

3 Vztahy v rámci školní třídy

3.1 Obecná charakteristika vztahů

Většina badatelů se shoduje na to, že pokusit se definovat vztahy jako takové je poměrně obtížné, protože jejich podoba je poměrně odlišná u každého jednotlivce. Nicméně pro odlišení intenzity jednotlivých vztahů mezi lidmi je obecně nutné v případě vztahů odlišit sociální přitažlivost jako krátkodobou interakci, která závisí především na podobnosti a blízkosti, a mezilidskou přitažlivost, která je oproti sociální přitažlivosti založena více na o něco hlubší znalosti druhého člověka – jeho osobnosti a pohledu na svět. Právě druhý typ přitažlivosti pak tvoří základ pro dlouhodobý vztah (Hayes, 2021).

Při popisu a vysvětlování mezilidských vztahů obecně lze rozlišovat celkem osm dimenzí, ze kterých je možné vycházet. První dimenzí je obsah, tedy to, co lidé spolu v rámci vztahu dělají. S obsahem souvisí kvalita vztahu, jelikož ukazuje, jak jedinci ke vztahu přistupují. Dále rozmanitost daná různorodostí jednotlivých činností účastníků ve vztahu, frekvence a organizace vztahu, podle kterých lze určovat účast na společných činnostech a systematickosti tohoto konání. Sleduje se také to, zda se ve vztahu role střídají, nebo zda se nějakým způsobem doplňují, tedy další dimenzí je pak reciprocita a komplementarita. V dlouhodobě udržitelném a pevném vztahu je také důležitá intimita, se kterou si účastníci vztahu navzájem sdělují osobní záležitosti. Poslední dvě dimenze mezilidských vztahů jsou interpersonální recepce, tedy jak se účastníci vztahu vnímají navzájem, a závazek (Hayes, 2021).

3.2 Vztahy ve skupině

Na základě výše zmíněného lze poznamenat, že jakékoliv sociální vztahy, není podstatné, jestli se v tomto případě jedná o postoj jedince ke společenským institucím či jiným lidem, ve své zásadě vyjadřují poměr jedincovi osobnosti k převzatým sociálním rolím. S tímto tvrzením také souvisí vymezení konceptu skupinové struktury, jelikož právě v rámci malé skupiny, kterou představuje právě školní třída, jedinci musí často plnit nějakou společensky jim zadanou roli (Nakonečný, 2009).

Postupem času se tak v každé skupině začne formovat její určitá struktura tím, jak se mezi členy skupiny postupně začínou utvářet vzájemné vztahy. Dojde tím k vytvoření tzv. sociometrických pozic, které určují vzájemnou odpudivost, přitažlivost nebo lhostejnost jedněch členů skupiny vůči jiným. Oproti formální struktuře, která je dána vymezeným organizačním řádem, je neformální struktura skupiny utvářena na základě oblíbenosti a

závislosti členů dané skupiny, což často souvisí především s povahou skupiny a vlastnostmi jednotlivých členů. V rámci neformální struktury skupiny můžeme rozeznávat osoby závislé, stojící mimo, trpěné, ale i osoby velmi populární, akceptované a aktivní. Pozice jedince ve skupině je tak v podstatě určována sociální přitažlivostí jedince či jeho osobní prestiží (mocí) (Nakonečný, 2009). Konkrétními podobami výše zmíněných pozic se budu zabývat v dalším oddíle v souvislosti s pozicí žáka ve třídním kolektivu.

Tato pozice či role jedince ve skupině často vyplývá na základě jeho sociálního chování ve skupině. Někteří jedinci mají sklony k egocentrickému prosazování, které jim často slouží k dosahování vlastních cílů, tito jedinci si tak ve skupině zejména uspokojují své egoistické tendence. Další pak své chování zaměřují především na podporu činnosti celé skupiny a snahu o dosahování společných cílů, se kterými se plně identifikují. Podstatnou část tvoří také jedinci, jejichž chování je zaměřené na budování a udržování přátelských vztahů v rámci skupiny (Nakonečný, 2009).

Na základě výše zmíněného a zaměříme-li se především na mocenské hledisko neformálního fungování struktury skupiny, vystupuje nám zde do popředí postava vůdce či lídra. Za vůdce lze považovat osobu, která reprezentuje skupinu navenek, snaží se dosáhnout skupinové soudržnosti, kontroluje a často i řídí aktivitu skupiny. Tato osoba má nejvyšší sociometrický status ve skupině, tedy vůdce má ve skupině největší vliv na činnost a členy dané skupiny. Vůdce skupiny také může mít různou podobu, například může být hlavním koordinátorem činností ve skupině, může utvářet skupinovou ideologii či plánovat prostředky, které budou zajišťovat naplnění skupinového cíle (Nakonečný, 2009). Jak lze na osobnost vůdce nahlížet na základě pozice žáka ve školní třídě, bude přiblíženo v závěru třetí kapitoly teoretické části práce.

Termín, který přímo navazuje na téma skupinové struktury, je skupinová dynamika. Lze jej definovat jako prostor pro poznávání fungování skupiny a reagování na změny různé povahy. Ve zkratce tento termín vyjadřuje funkčnost a povahu jednotlivých relací mezi elementy skupinové struktury. Vše je pak ovlivňováno způsobem dosahování skupinových cílů, tedy jaké výkony musí jednotliví členové skupiny podat, aby se co nejvíce přiblížili naplnění společného cíle, a zároveň byla i dále udržována soudržnost skupiny (Nakonečný, 2009).

Se skupinovou strukturou také úzce souvisí téma struktury komunikace ve skupině, která většinou funguje v podobě určité komunikační sítě, jejíž podoba je dána především vedením a základními vlastnostmi skupiny, ve které se komunikace rozvíjí. Na základě odborné literatury (Nakonečný, 2009) můžeme vymezit pět základních druhů skupinové komunikace – hvězda, Y, řetěz, kruh a plná struktura. Ty jsou pak dále vymezovány podle určitých

posuzovacích kritérií – centralizace komunikace (rozsah komunikačních kanálů a přístup k nim), počet komunikačních kanálů, vedení, skupinová spokojenost, individuální spokojenost. Na základě těchto kritérií vychází jako nejefektivnější typ komunikační sítě plná struktura, jelikož členům skupiny umožňuje komunikaci každého s každým a tím tak přináší skupinové uspokojení do největší míry. Řetěz je pak komunikační sít' s nejvýraznější rolí vedoucího, nicméně bez zpětné vazby, která zde nemá silné ukotvení, může často dojít ke zkreslení sdělovaných informací. Velmi vysoká centralizace i role vedoucího je i v typu komunikační sítě hvězda (potažmo u typu Y se dvěma vedoucími), kdy je jeden jedinec většinou ve středu veškeré dění a skrze něj proudí informace. Komunikační sít' v podobě kruhu je obecně hodnocena jako nejméně uspokojivá na skupinové i individuální úrovni.

3.3 Vztahy ve školní třídě

Vztahy ve skupině závisí na sociálním vlivu jednotlivých jedinců. Tento vliv se odehrává na základě formálních a neformálních sociálních závislostí, kdy v kontextu fungování školní třídy nás zajímají oba tyto typy sociálních závislostí – formální vzhledem k sociálnímu vlivu vyučujícího, který má nad žákem určitou sociální moc v podobě odměňování či trestání, neformální pak mezi žáky navzájem (Nakonečný, 2009).

Na základě toho můžeme vztahy ve školní třídě rozlišovat na dva typy. Jedná se o vztah mezi učitelem a žákem a pak mezi žáky samotnými. Vztah učitel-žák je v první řadě dán sociálními rolími a také statusy vyplývajícími z těchto rolí. Dále je tento typ vztahu charakterizován konkrétními zvláštnostmi obou jeho aktérů, např. jejich věkem, postoji, vzájemným pojetím druhé osoby, ale i vzájemným působením, délkou a frekvencí setkávání se a specifikami učiva a vyučovacího předmětu. Obecně lze říci, že se jedná o typ mezilidského vztahu, který ovlivňuje mnoho aspektů fungování žáka i vyučujícího ve školní třídě, konkrétněji průběh a výsledek učitelova výkladu, žákovo učení se, kvalitu jejich vzájemné spolupráce i motivační a emocionální aspekty výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Druhý výše zmíněný typ vztahu lze oproti tomu prvnímu posuzovat z několika odlišných hledisek, ze kterých můžeme vycházet. Zaprvé je možné vycházet z celkového poslání školské instituce, to se týká především škol, které si kladou za jeden ze svých primárních úkolů socializovat žáky nehledě na jejich odlišný sociální a kulturní původ. Dále lze vycházet ze sledování sociálního zrání žáků u jednotlivých věkových skupin, tedy například jak si žáci mezi sebou vytvářejí skupiny a party, zda se u nich nějakým způsobem projevuje prosociální chování, jak se formují vzájemná přátelství či dokonce první lásky. Třetí a v případě této diplomové práce nejzásadnější hledisko, ze kterého je možné vycházet, je sledování vztahů na pozadí usnadňování či komplikování vzdělávání i výchovy žáků – například v podobě kooperativního učení, vzájemného si pomáhání s učením nebo sympatií a antipatií. Je také možné se zaměřit na to, jak vzájemné vztahy ve třídě u žáků uspokojují jejich sociální potřeby a jakým způsobem (za pomoci metod pedagogické psychologie) tyto vztahy ovlivňují klima ve třídě, potažmo ve škole. U posledního hlediska, jehož optikou je možné se na vztahy žáků podívat, lze vycházet z pozorování, jakým způsobem a do jaké míry se u žáků projevují některé negativními symptomy v podobě různých forem rizikového chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

3.3.1 Pozice žáka ve školní třídě

Určení pozice žáka ve třídě souvisí do určité míry se strukturou a dynamikou třídy jako sociální skupiny a také s osobnostním rozvojem jednotlivých žáků. Struktura žákovských pozic a rolí je i z tohoto důvodu považována za významný diagnostický ukazatel stavu školní třídy jako malé sociální skupiny (Hrabal, 2002b).

Při určování pozic žáků ve třídě lze odlišovat tři dimenze, které svým působením utvářejí strukturu školní třídy a nelze je tak při výzkumu třídního kolektivu zanedbat. Jmenovitě se jedná o pozice (či přímo systém pozic) odlišených podle žákovské kompetence a výkonnosti ve škole, dále jsou to pozice fungující na základě vlivu, který žáci mají na interakce, které ve třídě probíhají, a poslední jsou pak pozice žáků rozdělené na základě jejich oblíbenosti, tedy podle toho, jak jsou citově přijímáni spolužáky. Tyto tři dimenze se však vzájemně ovlivňují a doplňují (Hrabal, 2002b).

Dimenze žákových kompetencí značí zejména jeho školní výkonnost. Ve většině školských zařízení je školní výkonnost vyjádřena zejména známkami, kterými je žák hodnocen za své studijní úspěchy a neúspěchy. Prospěch tak lze považovat za základní ukazatel žákovy pozice ve formální struktuře třídy zejména v nižším školním věku. Ve středoškolských třídách pro žáky již známky při hodnocení charakteristik spolužáků mají málokdy nějaký větší význam. Roli hraje spíše rozhled, speciální zdatnosti a dovednosti (např. sportovní či umělecká aktivita). Naopak nadměrná péle a motivovanost k učebním aktivitám vede častěji k horšímu hodnocení pozice žáka podle oblíbenosti a vlivu (Hrabal, 2002b).

Dimenze žákovy vlivu udává, do jaké míry konkrétní žák ovlivňuje činnost a interakci jednotlivých spolužáků i celé třídy. Pozice žáků dané jejich vlivem je poměrně snadné zjistit pouhým nezúčastněným pozorováním. Ještě lépe to lze ověřit za pomoci sociometrického a ratingového dotazování, ze kterého vyplynou značně spolehlivé a stabilní údaje. Vliv žáka můžeme rozdělit do třech kategorií. První takovou kategorií je obecná zdatnost a kompetence, které lze v tomto kontextu vnímat jako výkony a dispozice v oblasti hodnot, které jsou pro fungování dané třídy klíčové. Další kategorií je moc, která dává vůdčím jedincům v neformální struktuře skupiny sama skupina prostřednictvím sociálního tlaku na akceptaci určitých názorů a realizaci vůle vůdčího žáka. Poslední je pak žákovy motivace k ovlivňování ostatních spolužáků, tedy jakási potřeba seberealizace a tendence k regulaci partnerů v interakci (Hrabal, 2002b).

Dimenze oblíbenosti značí především přijetí jedince skupinou, jeho popularitu a přitažlivost pro ostatní spolužáky. Patrné jsou zde dva protipóly, kdy na jedné straně se nachází žák velmi oblíbený a skupinou nejvíce přijímaný, na druhé straně je pak žák izolovaný a skupinou

odmítaný. V chování třídního kolektivu se to projevuje zejména tendencí navázat blízký kontakt s oblíbeným žákem a vyhýbat se žákovi neoblíbenému. Zdroje obliby lze rozdělovat na dvě skupiny. V první hraje klíčovou roli prestiž, zdatnost a kompetence, ve druhé je pak důležitá sociabilita a úroveň sociálního a morálního rozvoje žáka. I dimenzi obliby lze poměrně snadno zjistit na pomoci sociometrických a ratingových metod dotazování (Hrabal, 2002b).

S přihlédnutím k třem výše charakterizovaným dimenzím a jejich vzájemnému se kombinování můžeme tak při diagnostice třídního kolektivu odlišovat hned několik možností pozic žáka v rámci jeho třídy, které jsou ještě více odlišovány a nadefinovány s rostoucím věkem, mírou socializace žáků a s tím souvisejícím prohlubováním vztahů. Žáci se na základě toho mezi sebou liší v míře odlišnosti jednotlivých pozic podle výše vymezených třech dimenzí. Při pojmenování vycházíme z Hrabala (2002b), který uvádí šest typicky se vyskytujících žákovských pozic:

1. Nevlivný, neoblíbený a školsky málo úspěšný žák. Tato pozice je svou kombinací pro žáky nejvíce nevýhodná. Žáci, kteří do této kategorie spadají, jsou často poznamenáni vývojovou opožděností a sociální nepřizpůsobivostí. Žáci se tak často pokoušejí zvýšit vlastní prestiž ve třídě nepřijatelnými prostředky chování, zejména agresí (ta se projevuje více u chlapců než dívek), upozorňováním na sebe či zesměšňováním ostatních. Opak představují žáci, kteří na svou nevýhodnou pozici reagují egocentricky úzkostlivě, např. izolováním se od ostatních spolužáků. Žáci v této pozici své spolužáky sami hodnotí mnohem primitivněji a přehnaně negativně. Zároveň to u nich často značí skutečnost, že je ohrožen jejich zdravý vývoj, a to zejména v sociální oblasti (Hrabal, 2002b).
2. Izolovaný žák. Tito žáci fungují ve třídě v tzv. sociometrickém stínu, protože nejsou vlivní, ale zároveň nejsou nijak výrazně odmítáni či přijímáni. Jsou svými spolužáky určitým způsobem odmítáni a kontakt s nimi je silně omezen. Příčinou izolace je žákova introverze, která je s vyčleňováním takového žaka často spjatá. Žáci v této pozici zasluhují zvýšenou pozornost ze strany vyučujícího, jelikož v mnoha případech se jedná o žaka nově přichozího do již plně rozvinutého třídního kolektivu (Hrabal, 2002b).
3. Vlivný, méně oblíbený žák. Na žácích v těchto pozicích nejvíce závisí celkový stav a postupný vývoj celé třídy i vztahů v ní. Při psychosociální diagnostice je nutné u těchto žáků brát na zřetel především intenzitu vlivu, ale také rozsah rozdílu mezi pozicí vlivu a pozicí obliby, respektive neobliby. Mírná převaha vlivu nad oblibou značí většinou skupinově i individuálně přijatou sociabilitu. Nízkou míru obliby daného žaka většinou

způsobuje jejich potřeba spolužákům ukládat různé úkoly, vyžadovat od nich dodržování jisté normy i organizovat jejich činnost a skupinovou kooperaci. V případě značného rozdílu mezi pozicí vlivu a oblíbenosti, kdy žák je velmi vlivný, ale velmi málo oblíbený, dochází k problematickému působení žáka v třídní skupině. Často mají tito žáci sklony k autokratickému vedení třídy a ostatní žáci jejich požadavky přijímají pouze formálně, nebo jim přímo začínají vzdorovat (Hrabal, 2002b).

4. Oblíbený, méně vlivný žák. Tito žáci fungují ve třídě na jakési centrální pozici, jelikož mají přirozeně pozitivní emocionální ladění, vůči druhým jsou citliví a empatičtí a dobře se s nimi spolupracuje. Svým chováním se spíše nepodílejí na organizaci činnosti skupiny, nebo na utváření skupinových norem a hodnot. Nicméně kontakt s nimi u ostatních jedinců, potažmo i v celém kolektivu, často vyvolává pozitivní atmosféru. Těmto žákům nejčastěji hrozí, že u nich vystoupí do popředí altruistické motivy chování na úkor vlastních a celospolečenských hodnot, což u nich může zbrzdit i vlastní snahu se seberealizovat (Hrabal, 2002b).
5. Žák ve vedoucí pozici. Žáci na této pozici svým způsobem představují jádro školní třídy jako neformální sociální skupiny, jelikož jejich osobní charakteristiky do určité míry odpovídají představám celého třídního kolektivu, zejména jejím hodnotám a normám, které svým působením spoluurčují. Obecně lze říci, že jejich postoje k učitelům, spolužákům a učení ovlivňují i postoj ostatních. Žákova vysoká oblíbenost a vliv ve skupině signalizuje jeho morální vyspělost, tendenci k sociální blízkosti i nezávislosti a schopnost úspěšně řešit konflikty. Za zmínku stojí i fakt, že žák ve vedoucí pozici často nepatří k těm s nejlepší školní výkonností, ačkoliv jeho prospěch je také na velmi dobré úrovni. Jedná se o žáka, jehož výkonnostní úroveň mohou i horší žáci teoreticky dosáhnout. Úskalí dlouhodobého a monopolního držení vedoucí pozice žáka spočívá v nebezpečí nadměrného růstu žákovy sebevědomí, ba dokonce ke vzniku přespříliš pozitivního sebehodnocení (Hrabal, 2002b).
6. Žák v nevýrazné pozici. Jedná se o skupinu žáků, která je ve třídě zastoupena nejpočetněji. Žáci na této pozici jsou většinou hodnoceni slovy „průměrný“, „jako ostatní“, „normální“, „spolužák“. Prostřední příčky zaujímají i na pozicích školní výkonnosti, inteligence a sociability. Od takovýchto žáků tak lze očekávat teoreticky vše, jelikož jejich vývoj není ohrožen ani po sociální, ani po učební stránce (Hrabal, 2002b).

4 Vzdělání ve středních školách – gymnázia s různou dobou délky studia

Jako střední *školsví* označujeme soustavu školských zařízení, které po ukončení povinného základního vzdělání poskytují žákům vzdělání střední. V České republice tvoří soustavu středního školství především gymnázia, konzervatoře, střední odborná učiliště a střední odborné školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Poskytované středoškolské vzdělání se řídí platným školským zákonem z roku 2004, který stanovuje podmínky, za kterých se výchova a vzdělávání uskutečňují, dále stanovuje působnost orgánů, které vykonávají státní správu a samosprávu ve školství a také vymezuje práva a povinnosti osob, které se na vzdělávání podílejí. Podobu přijímacích řízení ke střednímu vzdělávání a podmínky konání závěrečných zkoušek na konci středního vzdělávání upravují dané platné vyhlášky (*Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání*, 2023).

Po roce 1989 došlo k zániku centrálního řízení vzdělávací struktury a přizpůsobení se měnící se poptávce po nových typech středních škol. Postupem času byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jako tehdejším zřizovatelem středního vzdělávání, nastavena postupná optimalizace sítě středních a vyšších odborných škol. Od roku 2000 se zřizovateli většiny středních a vyšších odborných škol staly kraje, které mají podle školského zákona povinnost zajistit podmínky pro naplnění cílů a uskutečňování středního a vyššího odborného školství. Zároveň mohou rušit, nebo zřizovat veřejné střední a vyšší odborné školy. V průběhu let došlo na mnoha místech k rušení či slučování středních škol, nicméně v současné době se celkový počet středních škol ustálil. Dle údaje z roku 2022 činil počet středních škol na území České republiky celkem 1 285. Počet žáků, navštěvujících střední školy, byl zhruba 424 tisíc, přičemž více než 98 % žáků bylo zapsáno v denní formě studia (*Organizace vzdělávání ve středních školách – vyšší sekundární vzdělávání*, 2023).

Zaměříme-li se konkrétně na gymnázium jako typ instituce poskytující vyšší sekundární vzdělání, jedná se pak o typ výběrové střední školy, která svým žákům poskytuje úplné střední všeobecné vzdělání zakončené maturitou. Poměrně stabilní součástí obsahu vzdělání, kterému by se žákům a žákyním gymnázia mělo dostat, tvoří oblast matematická, přírodovědná, společenskovední, jazyková i oblast tělesné výchovy. Zároveň je však většinou žákům gymnázií ještě umožněno si kromě společného základu zvolit formou povinně-volitelných či zcela volitelných předmětů specifitější orientaci zejména v oblasti humanitních a přírodních věd. Gymnázia mají především připravit své žáky na pokračující studium na vysoké škole, případně na pomaturitní studium či povolání, kde je vyžadována vyšší úroveň všeobecného

vzdělání (většinou bez specificky daných kvalifikačních požadavků) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Současná podoba Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia je určena pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Z toho je možné vyvodit, že čtyřletá gymnázia lze považovat za nejvíce rozšířený a dalo by se říci „klasický“ typ gymnaziálního vzdělání, který žáky primárně připravuje na studium na vysoké škole či jiné instituci zajišťující terciální vzdělávání (RVP G, 2021). V případě víceletých gymnázií je pro žáky nižšího stupně sekundárního vzdělávání platný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, přičemž si gymnázia mohou vytvořit vlastní školní vzdělávací program pro žáky osmiletého i šestiletého vzdělávání (*Vyučování a učení ve vyšším sekundárním vzdělávání*, 2023).

Oproti čtyřletým gymnáziím umožňují víceletá gymnázia svým žákům nastoupit na střední školu již po ukončení prvního stupně školy základní (v případě osmiletých gymnázií), nebo o dva roky později v polovině studia na druhém stupni základní školy (v případě šestiletých gymnázií). Nižší stupně víceletých gymnázií nicméně pokrývají úplné vzdělání druhého stupně základních škol, která pak plynule navazuje na středoškolské gymnaziální vzdělávání, které každý žák, stejně jako v případě čtyřletých gymnázií, zakončuje povinnou maturitní zkouškou (Dostálová, 2010).

4.1 Historie gymnaziálního vzdělání

Pro úplné pochopení rozdělení gymnázií podle délky studia je nutné se nejdříve podívat na historický vývoj gymnázií jako takových a zejména pak gymnázií víceletých, na které se tato práce také zaměřuje.

Roku 1849, kdy došlo k vydání tzv. Exner-Bonitzovy reformy, vznikly dva typy tehdejších středních škol, jednalo se o osmileté gymnázium a šestiletou reálku. Na konci studia na gymnáziu se skládala maturitní zkouška, která sloužila jako forma přijímacího řízení na vysokou školu. O pár let později vstoupila v platnost další školská reforma, která definovala tři typy škol na nižší úrovni sekundárního školství, tedy měšťanskou školu, vyšší ročníky obecné školy a nižší stupeň gymnázií, případně reálek. Gymnázia a reálky tak přestaly být přímo napojeny na pátou třídu základních škol. V dalších desítkách let k žádným převratným změnám ve fungování struktury gymnaziálního vzdělání nedošlo, ta si naopak po celou dobu udržovala monopol ke vstupu svých žáků na vysokou školu. Dalo by se říci, že v té době plnila gymnázia také funkci jakéhosi sociálního filtru, jelikož studium na těchto typech škol si mohly dovolit spíše majetnější vrstvy společnosti. V době druhé světové války, s uzavřením všech vysokých

škol, byla zároveň gymnázia dočasně nejvyšším článkem tehdejší školské soustavy (Sucháček, 2014).

Po nastolení komunistického režimu došlo ve středním školství k mnoha překotným změnám. Gymnázia byla dokonce na nějakou dobu zrušena a obnovena byla až po patnácti letech v roce 1968, a to jen ve své čtyřleté podobě. Roku 1984 pak gymnázia přešla z všeobecného na polytechnické zaměření a tím došlo ke snížení hodinové dotace všech humanitních předmětů. Takovouto podobu si gymnázia zachovala až do sametové revoluce (Sucháček, 2014).

I přes četný nesouhlas ze strany odborné veřejnosti byla po revoluci znovu zavedena gymnázia víceletá, jelikož v řadách široké veřejnosti převládalo vysoké mínění o předválečné podobě gymnázií. Nicméně faktem zůstává, že tou dobou neexistoval žádný pořádný strategický dokument, který by udával, jakou cestou se má naše střední školství vydat a co platí v případě víceletých gymnázií. Až roku 1996, na popud examinátorů z OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), kteří upozornili na negativní vliv víceletých gymnázií na vzdělávací soustavu a zároveň tím tehdejší vládě dali podnět ke zrušení víceletých gymnázií, byla tato problematika znovu otevřena a oživena i ve veřejném prostoru (Sucháček, 2014).

Ke zrušení víceletých gymnázií nedošlo, nicméně pár let na to, s vydáním strategického dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, se o tom začalo opětovně uvažovat. V návaznosti na to mělo zároveň dojít k finančnímu i personálnímu posílení druhého stupně základních škol. Na základě toho vypracovaný návrh zákona na zrušení víceletých gymnázií byl však opět zamítnut a tentokrát již na trvalo. Důvody k tomuto rozhodnutí můžeme spatřovat zejména v tehdejší nestabilitě politického vedení a poměrně propracované mediální kampani nejen učitelů a ředitelů víceletých gymnázií, ale také rodičů i akademických pracovníků (Sucháček, 2014).

Zákon z roku 2004 však některé změny do české vzdělávací soustavy jednoznačně přinesl, například víceletá gymnázia i základní školy musely povinně sjednotit školní vzdělávací programy podle jednotného rámce. Nicméně faktem zůstává, že víceletá gymnázia si zachovala svůj status středních škol a výběrová řízení na ně byla zcela ponechána v gesci ředitelů tohoto typu škol (Sucháček, 2014).

4.2 Kontroverze kolem víceletých gymnázií

V souvislosti s existencí víceletých gymnázií se můžeme v současné době poměrně často setkat s kritikou na jejich fungování a zakotvení v českém vzdělávacím systému. Debaty, které se vedly před několika lety, nikdy úplně neutichly, spíše byly upozaděny. Faktem však zůstává, že nad existencí víceletých gymnázií visí značná řada otázek a nesrovnalostí a málokterý typ školského zřízení v České republice budí takové kontroverze v řadách laické i odborné veřejnosti. Do diplomové práce jsem si proto dovolila zařadit některé z nich, zejména ty, které se v diskusích objevují nejčastěji, a právě nad nimi je nejvíce pomyslných otazníků. Zároveň se empirická část práce zabývá výzkumem klimatu i u víceletých gymnázií a některé tyto kontroverze mohou tak sloužit jako teoretické východisko při vyhodnocování výsledků výzkumného šetření.

Jmenovitě se jedná například o tyto otázky a kontroverze – zda studují na víceletých gymnáziích jen ti nejnadanější žáci, že žáci víceletých gymnázií jsou v testech více úspěšní než žáci běžných čtyřletých gymnázií a (o něco méně častá otázka) že existence víceletých gymnázií nějakým způsobem narušuje fungování českého vzdělávacího systému (Šťastný, 2012).

Z mnohačetných výzkumů (testování PISA, CERMAT, výzkum TIMSS 2007 aj.), které často právě na tyto otázky reagují, vyplývají závěry, že žáci víceletých gymnázií opravdu dopadají v testech lépe než jejich vrstevníci na základních školách. S postupem času sice dochází k propadu výsledků o obou skupin žáků, nicméně u žáků základních škol je tento propad daleko významnější. Pokud bychom se zaměřili tedy pouze na samotné výsledky testování, měli by žáci víceletých gymnázií jednoznačně navrch. Nicméně je nutné brát v potaz, že na víceletých gymnáziích dochází ke koncentraci žáků s výrazně lepším socioekonomickým zázemím (rodinným i školním) a zde se tím pádem kumulují faktory, které mají prokazatelně velmi pozitivní vliv na výsledky žáků (Sucháček, 2014).

Z výzkumů také vyplývá poměrně překvapivá skutečnost, že ačkoliv žáci (a zejména chlapci) víceletých gymnázií dosahují lepších výsledků jako celek, více než třetina žáků druhého stupně s nejlepšími výsledky navštěvuje klasické základní školy a zhruba polovina pak navštěvuje víceletá gymnázia. Souhrnně tak lze říci, že na víceletých gymnáziích nestudují žáci s nejlepšími vzdělávacími výsledky v daném věku (Sucháček, 2014).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Vztahy v kolektivu a třídní klima u maturitních ročníků čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia – výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem empirické části diplomové práce je za pomoci kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat zjistit, jaká je povaha vztahů a zejména třídního klimatu u maturitních ročníků čtyřletého a víceletého gymnázia (šestiletého a osmiletého) na konkrétním gymnáziu v jižních Čechách. Z uvedeného cíle práce jsou odvozeny následující výzkumné otázky, kdy jednotkou zkoumání je vždy školní třída jako celek:

VO1: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti dobrých vztahů u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO2: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti spolupráce se spolužáky u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO3: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblastech zaměřených na vztah s třídním učitelem/třídní učitelkou a jeho/její případné ovlivňování klimatu třídy u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO4: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti preference soutěžení u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO5: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zabývající se děním o přestávkách ve třídách čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO6: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zaměřené na snahu zalíbit se svému okolí u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

VO7: Jsou žáci ve všech třídách soutěživější než žákyně, tedy preferují žákyně naopak spíše vzájemnou spolupráci?

5.2 Sběr a zpracování dat

5.2.1 Dotazníkové šetření u žáků gymnázia

Pro účely diplomové práce byly zvoleny dvě metody sběru dat. První z nich je metoda konkrétního dotazníkového šetření, kdy se jedná o českou verzi dotazníku CES.

Výzkumný nástroj v podobě dotazníkového šetření sloužil jako primární metoda sběru dat a jeho výsledky tak lze považovat za nejvíce relevantní vzhledem k výzkumným záměrům práce. Dotazníkové šetření se zaměřuje na zkoumání klimatu školní třídy. Dotazník nebyl nijak modifikován, byl použit ve standardizované podobě převzaté od Ježka a Mareše (Ježek, Mareš, 2012) a jeho podoba je blíže popsána v druhé kapitole, sedmém oddílu teoretické části práce.

Respondentům bylo předloženo celkem jedenáct oblastí – sedm povinných a čtyři volitelné. Všechny nějakým způsobem reflektují klima a vztahy v třídním kolektivu z různých hledisek. Nicméně pro potřeby této práce a následnou závěrečnou analýzu výsledků bylo použito oblastí pouze sedm. Při analýze byly vynechány oblasti týkající se přenosu naučeného mezi rodinou a školou, možnosti diskutovat během výuky, iniciativy žáků při samostudiu a snahy žáků učit se v podobě plánování si učebních činností, nebo snaze samostatně porozumět danému učivu, neboť tyto oblasti plně neodpovídaly výzkumnému záměru práce.

Dotazník obsahoval celkem padesát tři položek či tvrzení rozdělených do 11 oblastí. Vyhodnocováno tedy bylo nakonec pouze sedm oblastí, z nichž každá obsahovala průměrně pět, nejvíce však sedm položek. K jednotlivým položkám se respondenti vyjadřovali pomocí pětibodové Likertovy škály, přičemž hodnota 1 se rovnala hodnocení „zcela souhlasím“ a hodnota 5 pak hodnocení „zcela nesouhlasím“.

Každý respondent výzkumu vyplňoval dotazník pouze jednou, všichni respondenti měli znění dotazníku zcela stejné. Dotazník byl distribuován osobně v rámci jedné vyučovací hodiny mezi přítomné respondenty, kteří během této doby vyplnili dotazník na základě jasně zadaných instrukcí. Data získaná z dotazníku byla zcela anonymizována. Každému respondentovi bylo přiděleno číslo a příslušnost k dané třídě byla označena písmeny A, B a C.

Při sběru dat byl primárně použit standardizovaný dotazník, který měl jako ověřený evaluační nástroj přesně vymezený postup při vyhodnocování získaných výsledků. Analýza dat tak zcela odpovídá předepsaným požadavkům na jejich zpracování dle Mareše a Ježka (Mareš, Ježek, 2012). Zkoumanou jednotkou v případě dotazníkového šetření byly žáci tří tříd maturitních ročníků gymnázia.

V první řadě byla všechna získaná data z dotazníku za každou skupinu (třidu) respondentů zvlášť přepsána do databáze vytvořené za pomoci Microsoft Excel. Pro jednotlivé

tři třídy byla každá databáze vytvořena zvlášť a třídám bylo navíc přiděleno odlišné barevné schéma pro lepší odlišení a orientaci. Zároveň byl v každé databázi brán ohled na počet respondentů i jejich pohlaví. Databáze každé třídy obsahovala vždy jedenáct listů, počet listů odpovídal počtu zkoumaných oblastí v dotazníkovém šetření.

Pro každého respondenta, žáka maturitního ročníku, byla vypočítána tzv. škálová skóre, a to takovým způsobem, že se spočítal průměr daných hodnocení za položky, které náležely dané škále. Všechna škálová skóre se tak pohybovala na škále položek dotazníkové šetření – od hodnoty 1 do hodnoty 5. Jako nejstěžejnější ukazatel zde sloužil medián hodnot na škálách odpovědí respondentů, který představoval ukazatele pro danou třídu ve zkoumané oblasti (Mareš, Ježek, 2012).

Všechny zmíněné ukazatele dotazníkového šetření graficky shrnují vytvořené krabicové grafy, tzv. boxploty. Každé třídě tak příslušel za danou oblast právě jeden krabicový graf. Finální podoba krabicových grafů je pro zkoumané oblasti popsána v kapitole zaměřující se na analýzu výsledků z dotazníků.

Výše popsaným způsobem došlo k vytvoření dalších skupin krabicových grafů, které vždy zobrazovaly odlišnost mezi hodnocením mužů a žen pro zkoumané oblasti. Výsledky z těchto několika grafů byly souhrnně reflektovány v podkapitole, která se zabývá odlišností odpovědí podle pohlaví v oblastech zaměřujících se na vzájemnou spolupráci a soutěživost mezi žáky a žákyněmi maturitních ročníků.

5.2.2 Strukturované rozhovory s třídními učiteli

Jako další metoda sběru dat byla zvolena podoba strukturovaných rozhovorů konaných na konci školního roku formou osobních setkání s participanty. Participanti rozhovorů byli odlišní jedinci, kteří předtím nevyplňovali výše zmíněný dotazník. Jednalo se o třídní učitele zkoumaných tříd maturitních ročníků.

Rozhovor byl rozdělen do dvou částí. Nejdříve bylo participantům položeno sedm dotazů, které se obecně zaměřovaly na jejich vnímání klimatu třídy a možnost třídního učitele klima nějakým způsobem ovlivňovat. Některé dotazy také zjišťovaly participantovo vnímání dané třídy s ohledem na případné změny v třídním kolektivu, nebo s ohledem na možný výskyt psychopatologických jevů za uplynulou dobu studia. Tyto dotazy byly zvoleny tak, aby lépe přiblížily nejen respondentovo vnímání klimatu třídy v obecné rovině, ale aby také ze získaných odpovědí vznikl zevrubný nástin povahy třídních vztahů v dané třídě.

Po zodpovězení těchto sedmi dotazů byla participantovi předložena zhotovená prezentace v Microsoft PowerPoint, která obsahovala výsledky dotazníkového šetření u všech třech tříd srovnané vedle sebe podle zkoumaných oblastí. Mimo to obsahovala také potřebná vysvětlení k podobě a následnému vyhodnocování dotazníků, která byla zároveň náležitě okomentována a případně dovysvětlena. Participant si poté sám prošel celou prezentací, k veškerým výsledkům se mohl v této fázi rozhovoru kdykoliv zpětně vrátit a případně se doptat. Následovala poslední fáze strukturovaných rozhovorů, kdy participant zodpověděl poslední sérii šesti dotazů, které již konkrétněji odrážely výsledky proběhlého dotazníkového šetření.

Na úplném konci proběhlého rozhovoru byl pak vždy každému participantovi dán prostor na jeho připomínky, námítky či komentáře. Žádný z participantů této možnosti nakonec více nevyužil, všichni participanté pouze projevíli zájem o možnost nahlédnutí do závěrečné podoby práce.

U kvalitativních dat získaných ze strukturovaných rozhovorů proběhlo nejprve otevřené kódování, během kterého byla v jednotlivých transkripcích lokalizována společná témata mající vztah k výzkumným otázkám (Hendl, 2005). Jelikož tazatelské otázky přímo odkazovaly k jednotlivým oblastem standardizovaného dotazníkového šetření, bylo otevřené kódování v podstatě předem určeno. Pokud jde o interpretaci dat, byla využita technika vyložení karet, tedy převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií, přičemž nebylo nutné, aby byly využity všechny kategorie, které za pomoci otevřeného kódování vznikly (Švaříček, Šedřová, 2007).

Zjištěné poznatky byly dále interpretovány jako dokreslující informace v sedmé kapitole, která se zaměřuje na analýzu výsledků a zodpovězení výzkumných otázek práce.

Součástí práce je ukázka transkripce rozhovoru s odborníkem z praxe, třídním učitelem, který byl pro zachování anonymity označen písmenem C (viz příloha E).

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumného šetření byly osloveny dvě skupiny respondentů, kdy každá skupina se zúčastnila jiné části výzkumného šetření. První skupinu představovaly tři třídy respondentů, žáků maturitních ročníků, kteří se zúčastnili kvantitativní části výzkumu. Konkrétně se jednalo o žáky osmiletého, šestiletého a čtyřletého gymnázia. Složení respondentů dotazníkového šetření je prezentováno v Tabulce 1 níže.

Tabulka 1: Respondenti dotazníkového šetření

Třída maturitního ročníku	A = 8.O	B = 6.F	C = 4.B
Délka studia na gymnáziu	8 let	6 let	4 roky
Počet žáků ve třídě	12	6	10
Počet žákyň ve třídě	11	14	18
Počet respondentů (žáků a žákyň dané třídy)	23	20	28

Druhou skupinu participantů, která se účastnila provedených rozhovorů, představovali tři odborníci z praxe, konkrétně se jednalo přímo o třídní učitelé jednotlivých tříd. Jednalo se o dvě ženy a jednoho muže, třídního učitele šestiletého gymnázia. Všichni tři participanti byli třídními učiteli respondentů dotazníkového šetření po celou dobu jejich studia a byli tak s žáky v dlouhodobém dennodenním kontaktu. Každý z vyučujících zároveň učil ještě jiné třídy a již někdy předtím působil jako třídní učitel.

6 Výsledky – analýza oblastí dotazníku

V této části práce budou podrobněji prezentovány výsledky dotazníkového šetření se žáky třech tříd maturitního ročníku gymnázia. Výsledky z dotazníkového šetření budou nadále podloženy, případně konfrontovány s výsledky z rozhovorů s třídními učiteli všech třech tříd, které byly provedeny po vyhodnocení dotazníků a tím pádem vnáší ještě detailnější vhled a novou perspektivu do zjištěných dat. O výsledcích z rozhovorů pojednává další kapitola práce.

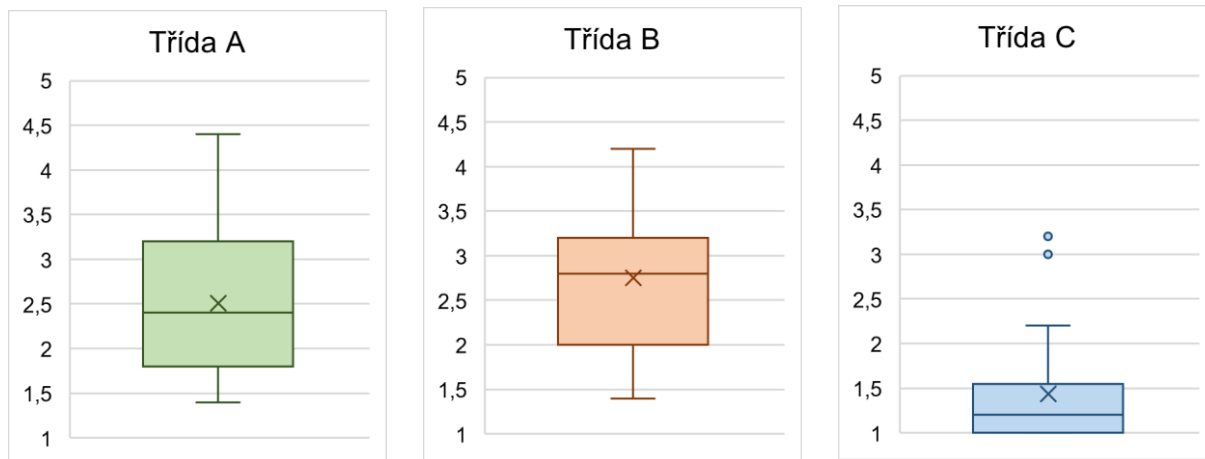
Tato kapitola je rozdělena primárně do šesti podkapitol podle jednotlivých částí (zkoumaných oblastí) dotazníků a sedmé podkapitoly, zabývající se výsledky dotazníkového šetření s ohledem na pohlaví žáků v oblasti spolupráce a preference soutěžení. Těchto sedm hlavních podkapitol bylo vybráno jako relevantních vzhledem k výzkumnému záměru práce a budou následně představeny za pomoci krabicových grafů s přehlednutím zejména k zjištěným mediánům, ale i minimům a maximům dosažených hodnot. O hodnotě vyjádřené mediánem lze říci, že polovina žáků hodnotila třídní klima právě takto nebo hůře a polovina žáků pak hodnotila klima lépe. Minima a maxima jsou určena podle rozvržení škálového skóre jednotlivých položek dotazníku a zachycují extrémní hodnocení žáků a žákyň. Hodnota 1 zpravidla vyjadřuje hodnotu nejvíce kladnou („zcela souhlasím“) a hodnota 5 pak hodnotu nejvíce zápornou („zcela nesouhlasím“). Výjimky představují šestá a sedmá zkoumaná oblast (Děni o přestávkách, Snaha zalíbit se okolí), kdy jsou hodnoty převráceny významově naopak, tedy 1 je nejvíce záporná a 5 nejvíce kladná.

Variabilita názorů žáků na třídní klima je vyjádřena za pomoci jednotlivých kvartilů, které lze označit jako Q1 a Q3, přičemž Q1 odpovídá danému nebo horšímu hodnocení u čtvrtiny žáků a Q3 pak vymezuje čtvrtinu odpovědí žáků, které lze považovat za nejkladnější. Mezi Q1 a Q3 můžeme nalézt Q2, který je v grafu znázorněn jako obdélník ohraničením prvním a třetím kvartilem (Q1 a Q3) a který odpovídá zhruba polovině hodnocení třídy. Na základě doporučení autorů dotazníku při vyhodnocování a interpretaci získaných výsledků, byly zde brány na zřetel vždy všechny hodnoty celkově za danou oblast, tedy po vyhodnocení jednotlivých položek byl vytvořen celkový krabicový graf, zobrazující výsledky každé třídy za danou rozebíranou oblast. V práci bylo tedy použito celkem dvacet jedna grafů, sedm pro každou třídu maturitního ročníku (Mareš, Ježek, 2012).

Za každou zkoumanou a v práci prezentovanou oblast byly tak vedle sebe postaveny tři krabicové grafy, kdy každý odpovídá právě jedné ze zkoumaných tříd maturitního ročníku gymnázia. Jednotlivé krabicové grafy byly pojmenovány jako „Třída A“, „Třída B“ a „Třída C“ a každý odpovídá jednomu třídnímu kolektivu. Jako **Třída A** je označena maturitní třída osmiletého gymnázia, jako **Třída B** maturitní třída šestiletého gymnázia a jako **Třída C** pak

maturitní třída čtyřletého gymnázia. Zároveň jsou od sebe jednotlivé grafy odlišeny také barevně pro lepší orientaci ve zjištěných výsledcích a jejich znázornění.

6.1 VO1: Dobré vztahy se spolužáky



Graf 1: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v první oblasti

Graf 2: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v první oblasti

Graf 3: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v první oblasti

První dvě zkoumané oblasti nejvíce reflektují povahu vztahu mezi žáky jednotlivých tříd. První oblast dotazníkového šetření se konkrétně zaměřuje na hodnocení vztahů se spolužáky v třídním kolektivu. Celkem pět položek dotazníku pro tuto oblast se soustředilo zejména na kamarádské vztahy ve třídě, dostupnost pomoci od spolužáků a vnímání kladných emocí ze strany spolužáků (viz příloha A – první zjišťovaná oblast dotazníku).

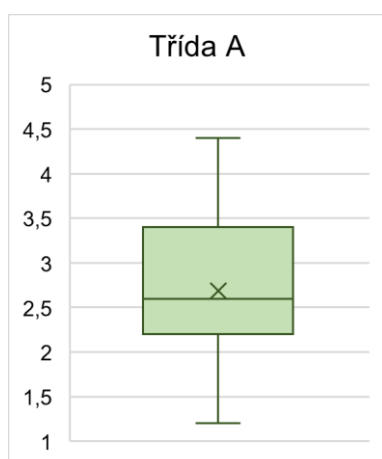
Třída A, která představuje maturitní ročník osmiletého gymnázia, dosahuje v první oblasti, zkoumající dobré vztahy se spolužáky, hodnoty mediánu 2,4, přičemž maximální dosažená hodnota ukazuje 4,4 a minimální pak 1,4. Ze všech tříd má tak Třída A největší variabilitu odpovědí (tzn. krajní hodnoty Q2, který představuje přibližně polovinu hodnocení třídního klima ze strany žáků, udávají 1,8 a 3,2), tedy názory žáků se v této oblasti poměrně různí a jejich odpovědi pro jednotlivé položky obsahují všechny zahrnuté hodnoty na daných škálách.

Třída B, která v grafu reprezentuje maturitní ročník šestiletého gymnázia, má hodnotu mediánu přesně 2,8. Maximum se rovná 4,2 a minimum je stejné jako u Třídy A, tedy 1,4. Variabilita žákovských hodnocení je tu o něco nižší než u Třídy A, jelikož krajní hodnoty Q2 se rovnají hodnotám 3,2.

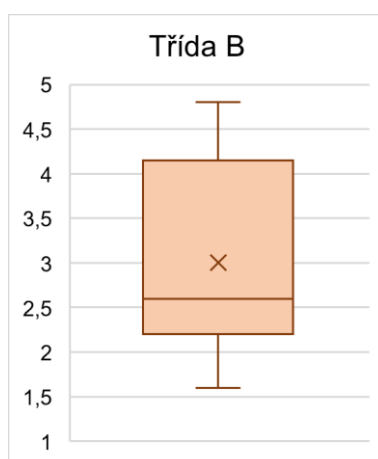
Třídě C, která v grafu představuje maturitní ročník jedné z tříd čtyřletého gymnázia, odpovídá medián 1,2, který je oproti předchozím dvěma třídám značně odlišný. Stejně tak maximum a minimum dosahují hodnot 3,2 a 1. Minimum je tedy zcela shodné s nejnižší možnou dosažitelnou hodnotou. V krabicovém grafu jsou vyjádřeny také dvě odchylky, které

vznikly odlišnými odpověďmi dvou žáků v této zkoumané oblasti. Hodnoty těchto odchylek, tedy hodnoty průměrů z odpovědí žáků za všechny položky pro zkoumanou oblast, jsou si poměrně blízké (3 a 3,2) a lze se domnívat, že se jedná o dva žáky s velmi podobnými názory na zkoumanou oblast, jelikož jejich odpovědi v daných položkách dotazníku se od sebe příliš nelišily. Nicméně i přesto tyto dvě zřejmé odchylky výrazně neovlivnily variabilitu názorů žáků na povahu vztahů ve třídě. Je patrné, že variabilita výsledků je oproti dvěma předchozím třídám zdaleka nejnižší, tedy (až na dva žáky) mají žáci této třídy na zkoumanou oblast, tedy dobré vztahy se spolužáky, obdobný názor.

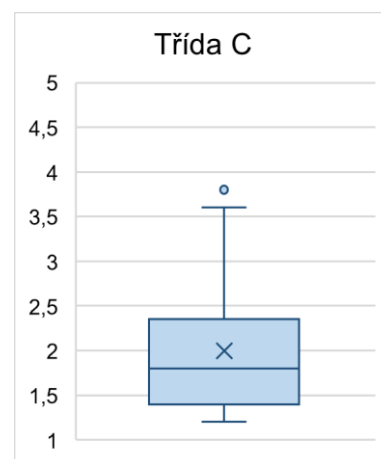
6.2 VO2: Spolupráce se spolužáky



Graf 4: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti



Graf 5: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti



Graf 6: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti

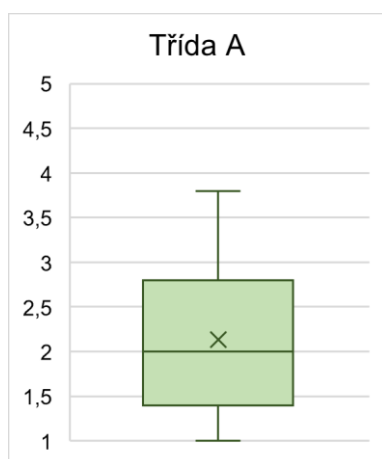
Druhá oblast dotazníkového šetření se zaměřuje na vzájemnou spolupráci mezi žáky a žákyněmi. Skládá se celkem z pěti položky, které se zaměřují na diskusi mezi žáky, vzájemné sdílení názorů i řešení zadaných úkolů, ochotu spolupracovat a pomáhat si (viz příloha A – druhá zjišťovaná oblast dotazníku).

Hodnota mediánu pro **Třídu A** se rovná 2,6. Maximum je 4,4, minimum oproti tomu 1,2. V této oblasti třída vykazuje nižší variabilitu než v oblasti předchozí, krajní hodnoty boxu se pohybují v rozmezí od 2,2 do 3,4.

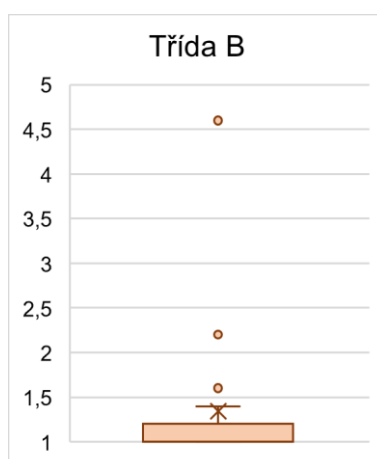
Medián pro **Třídu B** vychází 2,6. Maximální dosažené hodnota je v grafu vyjádřena jako 4,8, minimální jako 1,6. Ve druhé oblasti dotazníkového tato třída vykazuje velmi vysokou variabilitu názorů u více než poloviny žáků třídy, což je na první pohled patrné jen z velikosti samotného boxu, zvláště porovnáme-li jej s boxy s grafech pro zbylé dvě třídy. Hranice boxu odpovídají hodnotám 2,2 a 4,15.

Medián pro **Třídu C** zde odpovídá hodnotě 1,8. Maximum pak odpovídá hodnotě 3,6, minimum je 1,2. Vyskytuje se zde i jedna odchylka v odpovědích jednoho ze žáků, které se nicméně příliš neliší od dosaženého maxima u odpovědí jiných žáků dané třídy, odchylka v průměru skóre u všech odpovědí žáka odpovídá hodnotě 3,8. V této třídě mají žáci a žákyně nejnižší variabilitu názorů. Hodnoty se pohybují spíše v první polovině škály, od „zcela souhlasím“ (1 pro danou položku) po „nevím“ (3 pro danou položku).

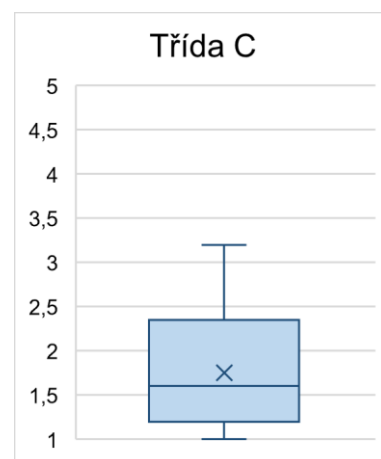
6.3 VO3: Vnímaná opora od učitele



Graf 7: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve třetí oblasti



Graf 8: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve třetí oblasti



Graf 9: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia ve třetí oblasti

Ve třetí a čtvrté oblasti se od samotné povahy vztahů mezi spolužáky ve třídách maturitních ročníků gymnázia přesouváme k většímu zaměření na vyučujícího jako dalšího spolutvůrce třídního klimatu. Položky ve třetí zkoumané oblasti jsou pak zaměřeny na získávání pomoci od učitele, jeho ohled na pocity žáků a jeho celkový zájem o žáky a žákyně (viz příloha A – třetí zjišťovaná oblast dotazníku).

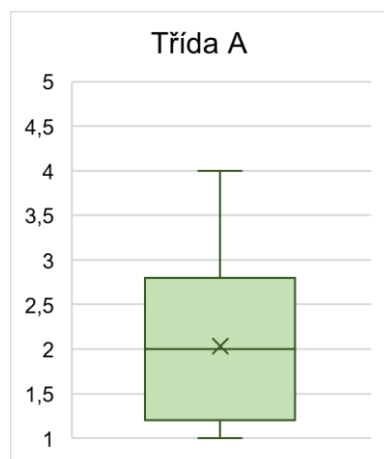
Třída A v této oblasti svými odpověďmi dosáhla na přesný medián 2 a maximální hodnotu odpovídající 3,8, minimální nejnižšímu možnému skóre 1. Stejně jako v případě první zkoumané oblasti i zde můžeme spatřovat určitou variabilitu v hodnocení žáků, nicméně více než polovina hodnocení žáků odpovídá nižším, tedy kladným hodnotám škály.

Medián v podobě hodnoty 1 přináležejí **Třídě B**. Minimum v grafu odpovídá hodnotě 1 a shoduje se tedy s hodnotou mediánu. Variabilita hodnocení žáků v této třídě pro zkoumanou oblast je oproti druhým dvěma třídám značně nejnižší a většina odpovědí žáků se pohybuje v nižších číslech škálového skóre. Maximum u většiny žáků dosahuje hodnoty 1,4. Výjimku zde představuje několik odchylek, kdy se tři žáci svými odpověďmi vymykají třídnímu průměru. Přesto se dva žáci pohybují v kladných hodnotách stejně jako zbytek jejich spolužáků. Za zmínku ovšem stojí jediný žák, který se svým hodnocením zcela vymyká zbytku třídy. V grafu jeho průměr pro hodnocení jednotlivých položek zkoumané oblasti představuje tečka o hodnotě 4,6. Tento žák odpovídal značně negativně i v dalších oblastech, které se nějakým způsobem týkaly osoby třídního učitele – stejně to bude i v další zkoumané oblasti, která se zabývá rovným přístupem učitele k žákům, kde průměr z odpovědí tohoto žáka opět představuje nejvýraznější odchylku.

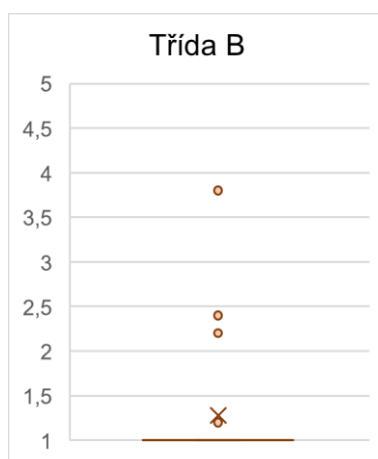
Třída C se svými odpověďmi dostala na medián 1,6, maximum o hodnotě 3,2 minimum pak o hodnotě 1. Třída C vykazuje svým hodnocením nižší variabilitu než Třída A, ale ne tak

nízkou jako Třída B. Průměrné hodnoty žáků a žákyň v jejich odpovědích se přece jen nějakým způsobem různí, ačkoliv většinu jich můžeme nalézt na první polovině škály, tedy mezi kladnými tvrzeními.

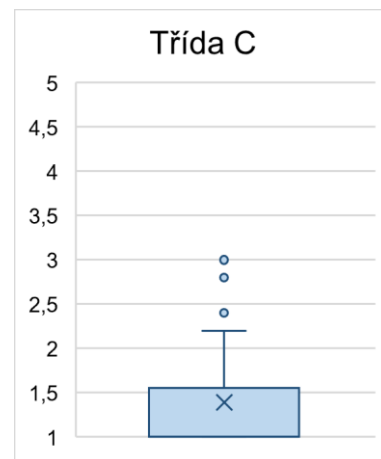
6.4 VO3: Rovný přístup učitele k žákům



Graf 10: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve čtvrté oblasti



Graf 11: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve čtvrté oblasti



Graf 12: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia ve čtvrté oblasti

Stejně jako v předchozí i v této oblasti je kladen větší důraz na zjišťování vztahů mezi žáky a učitelem a jeho celkový vliv na povahu klimatu školní třídy. Pět položek dotazníkového šetření zde proto zjišťuje zejména, zda se vyučující věnuje a zda se chová ke všem žákům stejně a zda mají všichni žáci stejnou možnost se k věcem vyjadřovat (viz příloha A – čtvrtá zjišťovaná oblast dotazníku).

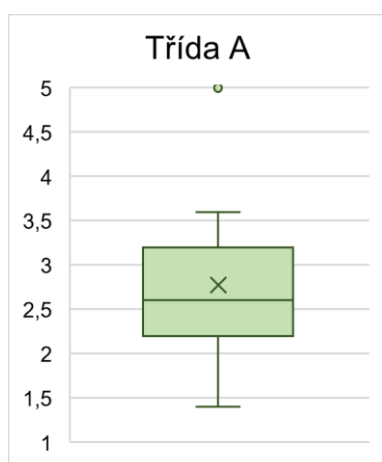
Zjištěný medián pro **Třídu A** odpovídá rovné hodnotě 2. Maximum pak odpovídá hodnotě 4, oproti tomu minimum se pohybuje na nejnižší možné hodnotě škálového skóre 1. Z grafu jasně vyplývá, že oproti ostatním dvěma třídám nevykazuje Třída A v grafickém zobrazení žádné odchylky, tedy ve třídě se v době prováděného dotazníkového šetření nenacházeli žádní žáci, kteří by se svými odpověďmi vymykali zbytku třídního kolektivu. Pravděpodobně i z toho důvodu má Třída A nejvyšší variabilitu hodnocení žáků pro tuto oblast, kdy hranice samotného boxu (Q2) dosahují hodnot 1,2 a 2,8.

Ve **Třídě B** odpovídá medián hodnotě 1. Maximální hodnotu zde opět představují zejména odchylky, konkrétně jedna z odchylek rovnající se průměru 3,8, která odpovídá stejnému žákovi jako v předchozí zkoumané oblasti. Další odchylky sice vypovídají o lehké odlišnosti hodnocení oproti zbytku třídy, nicméně z podoby grafu je patrná velmi nízká variabilita hodnocení žáků v této oblasti – podstatnou část grafu tvoří nejnižší a nejvíce kladná hodnota 1, která odpovídá o minimu jako extrémní hodnotě. Třída B v této oblasti dosahuje

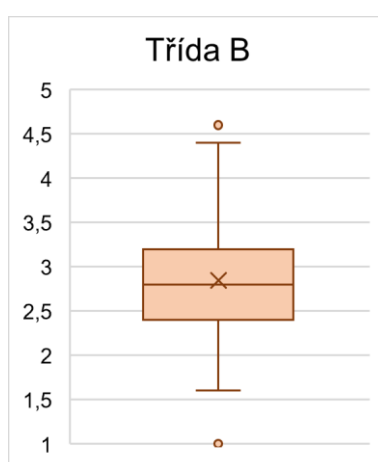
oproti Třídě A a C jednoznačně nekladnějších výsledků, jelikož většina jejich hodnocení dosahuje velmi nízkého škálového skóre.

Třída C dosahuje také hodnoty mediánu 1, nicméně zde jsou jednotlivá hodnocení žáků mnohem variabilnější než u třídy předchozí. Vypovídají o tom nejen odchylky, které se nicméně více přibližují rozložení hodnocení napříč celou třídou, než tomu bylo u Třídy B, ale i maximální hodnota průměru, která, pomineme-li tři odchylky ležící mimo graf, dosahuje hodnoty 2,2. Minimální hodnota odpovídá hodnotě mediánu. I tato třída se tak svým skóre drží spíše ve velmi kladných hodnotách.

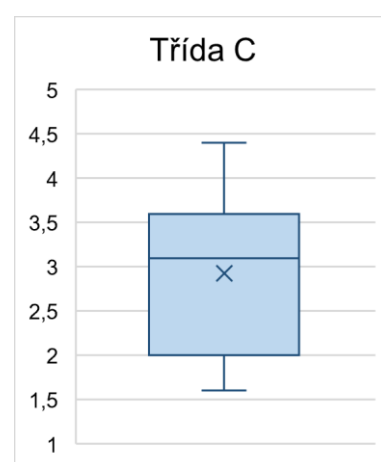
6.5 VO4: Preference soutěžení ze strany žáků



Graf 13: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti



Graf 14: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti



Graf 15: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti

V páté, šesté i sedmé zkoumané oblasti se opět navracíme k hodnocení žáků a žákyň, které se zaměřuje na chod třídního klimatu. Pátá oblast svými pěti položkami zjišťuje, jak se žáci cítí, pracují-li hůře (nebo lépe) než jejich spolužáci a zda preferují soutěžení před spoluprací (viz příloha A – šestá zjišťovaná oblast dotazníku).

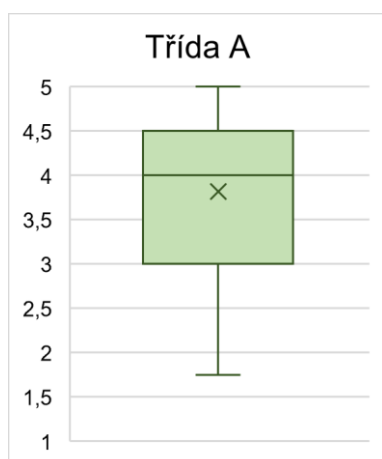
Ve **Třídě A** dosáhl medián na hodnotu 2,6. Zjištěné minimum znázorněné krabicovým grafem odpovídá hodnotě 1,4 a maximum pak hodnotě 3,6. Maximální dosaženou hodnotu však představuje také odchylka v podobě jediného žáka, který všechny položky v této oblasti hodnotil na škále nejvíc záporně, tedy hodnotou 5, které odpovídá i jeho dosaženému průměru u odpovědí pro zkoumanou oblast. Svým hodnocením se tak zcela vymyká rozložení odpovědí zbytku třídy, které se pohybují u poloviny žáků (Q2) v rozmezí od 2,2 do 3,2. Tato odchylka může být vysvětlena individuální povahou a preferencemi konkrétního žáka či nepochopením zadání jednotlivých tvrzení či položek.

Medián **Třídy B** odpovídá hodnotě 2,8. Mimo krabicový graf se nacházejí dvě odchylky oběma směry, tedy do kladných a záporných hodnot, které o něco přesahují většinové maximum

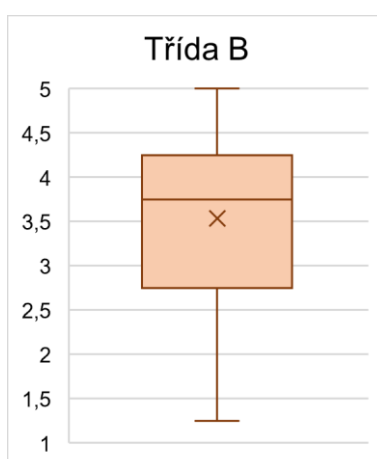
(4,4) a o něco více i většinové minimum (1,6). Nicméně odpovědi právě těchto dvou žáků se v dalších zkoumaných oblastech nijak neliší, můžeme si tento výsledek vysvětlit tedy spíše tím, že tato hodnocení mohou pouze svědčit o přirozené povaze těchto žáků, a ne nutně o jejich vztahu ke spolužákům. Variabilita hodnocení u všech žáků je zde stejná jako ve Třídě C, nicméně velikost Q2 je zde oproti zbylým dvěma třídám nejužší. Vypovídá to o faktu, že více než polovina žáků třídy v této oblasti odpovídala spíše neutrálně a průměr jejich odpovědí se tak držel spíše ve středních hodnotách škálového skóre (od hodnoty 2,4 po hodnotu 3,2).

Ve **Třídě C** vyšel medián 3,1 a oproti dvěma předchozím třídám nejsou zde ve výsledných průměrech pro zkoumanou oblast žádné odchylky. Hodnoty maxima a minima tak pro celou třídu odpovídají průměrům 1,6 a 4,4. Variabilita celkového rozsahu výsledků je zde stejná jako u Třídy B, ačkoliv rozsah druhého kvartilu (Q2) je značně širší, tzn. že u více než poloviny žáků a žákyň této třídy byly výsledky více odlišné, jelikož se pohybovaly v rozmezí od 2 do 3,6.

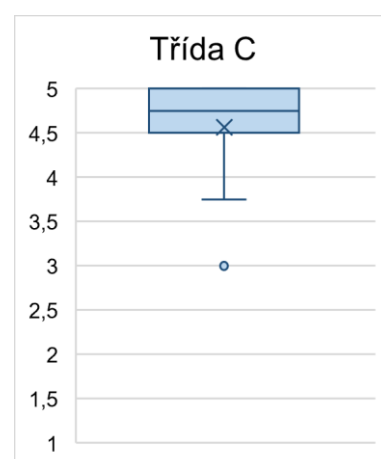
6.6 VO5: Dění o přestávkách



Graf 16: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v šesté oblasti



Graf 17: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v šesté oblasti



Graf 18: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v šesté oblasti

Tato oblast obsahuje pouze čtyři položky a jedná se o jednu ze dvou analyzovaných oblastí, kde kladné a záporné hodnoty na škále fungují opačně, tedy hodnota 5 je nejvíce kladná a hodnota 1 pak nejvíce záporná, tzn. čím nižší číselná hodnota, tím zápornější hodnocení (ve všech předchozích oblastech to dosud bylo naopak). Zkoumané položky v této oblasti obsahují totiž negativní tvrzení, která se týkají zejména toho, jak se žáci a žákyně cítí ohledně podoby a průběhu přestávek u nich ve třídě (viz příloha A – sedmá zjišťovaná oblast dotazníku).

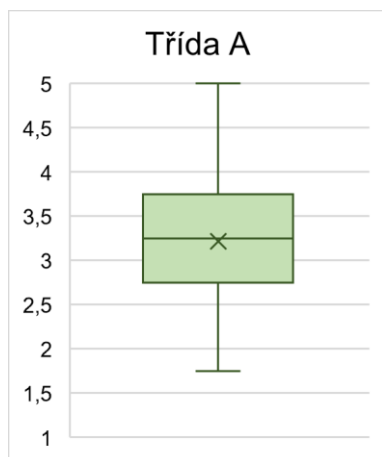
Medián **Třídy A** odpovídá hodnotě 4, maximum 5 (tedy nejvyšší možné skóre na škále a také v případě zkoumané oblasti nejvíce kladné) a minimum pak hodnotě 1,75. Třída A se pohybuje spíše v rozmezí kladnějších odpovědí, ačkoliv variabilita hodnocení žáků je zde poměrně vysoká.

Stejně tomu je i u **Třídy B**, která se však svými výsledky přibližuje více střední a více neutrální hranici výsledků. Svědčí o tom i její medián, který dosáhl hodnoty 3,75 a zejména hodnoty maxima a minima, kdy maximum je stejné jako u Třídy A, nicméně minimální je 1,25, tzn. ve Třídě B hodnotí žáci dění o přestávkách o kus hůře než žáci ve Třídě A.

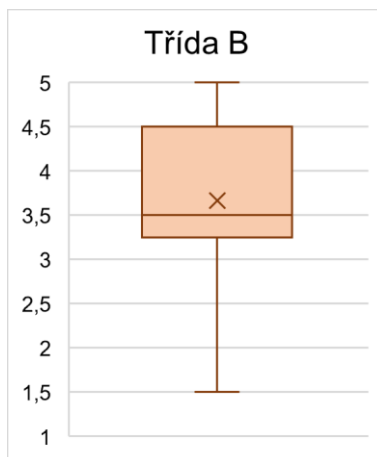
O zcela odlišných hodnotách vypovídá krabicový graf **Třídy C**, ve kterém je medián roven hodnotě 4,75. Maximum i v tomto případě představuje hodnota 5, minimum v rámci grafu představuje hodnota 3,75. V grafu můžeme spatřovat odchylku v podobě hodnoty 3, tedy žáka, který se svými odpověďmi značně lišil od odpovědí svých spolužáků. Na základě tohoto zjištění došlo v porovnání hodnocení žáka ve všech oblastech s hodnoceními jeho spolužáků. V žádné z dalších zkoumaných oblastí se žák svými odpověďmi nijak neodlišoval od odpovědí svých spolužáků, lze tak předpokládat, že možná došlo v pouhém zmatení žáka vzhledem k obrácení významu kladných a záporných hodnot na hodnotících škálách. Kromě této jedné odchylky je jinak celková variabilita hodnocení žáků u Třídy C nejnižší. Většina žáků a žákyně se svým

hodnocením pohybovala na horních hodnotách škály, tedy svými odpověďmi spíše vyjadřovali nesouhlas s negativními tvrzeními v položkách dotazníku.

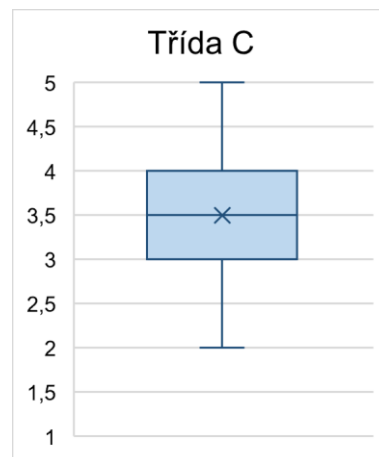
6.7 VO6: Snaha zalíbit se okolí



Graf 19: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v sedmé oblasti



Graf 20: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v sedmé oblasti



Graf 21: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v sedmé oblasti

Poslední rozebíraná oblast v sobě zahrnuje také jen čtyři položky, které se obecně zaměřují na to, jakou váhu žák přičítá svému okolí ve třídě a jak se jím nechá ovlivnit a jak se to případně projevuje v jeho chování během vyučovacích hodin. Tato oblast se též zabývá otevřenými projevy individualismu žáků a žákyň. Zjišťuje se zde zejména míra žákovské konformity v komunikaci s vyučujícím i spolužáky (viz příloha A – jedenáctá zjišťovaná oblast dotazníku).

Stejně jako v předchozí oblasti i zde byla při formování jednotlivých položek využita negativní tvrzení, tedy nejvyšší možná hodnota 5 je hodnotou nejvíce kladnou a u nejnižší možné hodnoty 1 je to přesně naopak.

Zjištěný medián **Třídy A** vyjadřuje hodnota 3,25. Maximum představuje hodnota 5, minimum představuje hodnota 1,75. Z odpovědí žáků nevyplynou žádné odchylky, ani hodnocení žáků v této oblasti nevypovídají o výrazné variabilitě napříč kvartily.

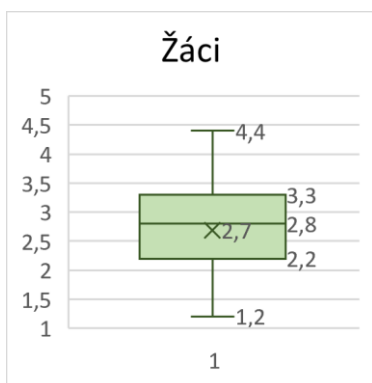
Medián **Třídy B** je hodnota 3,5. Variabilita v této třídě je na základě zjištěných výsledků nejvyšší, a to už jen z toho důvodu, že maximální (5) a minimální (1,5) hodnota jsou od sebe vzdáleny skoro o jeden celý rozsah škály. Rozsah Q2, který představuje v grafu samotné vyobrazení boxu, také vypovídá o určité variabilitě hodnocení žáků, nicméně jeho velká část se nachází v rozmezí vyšších, v tomto případě kladných, hodnot.

Třídě C také odpovídá medián 3,5, nicméně variabilita hodnocení žáků zde není tolik výrazná. Ačkoliv extrémní hodnota v podobě dosaženého maxima je zcela stejná jako u třídy předchozí (5), minimální hodnota se o trochu odlišuje, jelikož nabývá hodnoty 2. Hlavní rozdíl

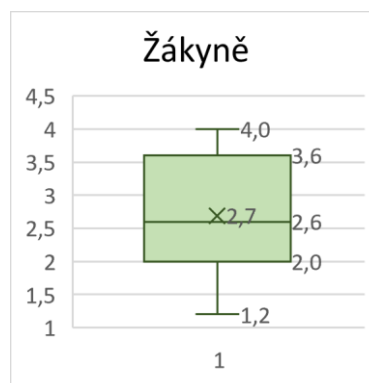
zde představuje rozsah druhého kvartilu (Q2), který se oproti znázornění v grafu Třídy B nachází blíže ke středním, neutrálním, hodnotám škálového skóre.

6.8 VO7: Preference soutěžení a spolupráce s ohledem na pohlaví žáků

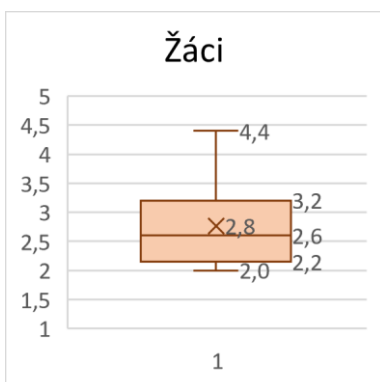
V oblasti zaměřené na spolupráci se výsledky u obou pohlaví velmi shodují – ve všech třech třídách byly zjištěny obdobné hodnoty všech zásadních ukazatelů. Z grafů (grafy 22 až 27) je však patrné, že žákyně se svými odpověďmi více různí, kdežto žáci se se svým hodnocením pohybují spíše v prostřední části grafu, tedy v neutrálních hodnotách. Jen ve **Třídě C** (grafy 26 a 27) se odpovědi žáků i žákyně přibližují spíše dolní, kladné hranici hodnot, přičemž žákyně vítají spolupráci se spolužáky o něco více než žáci.



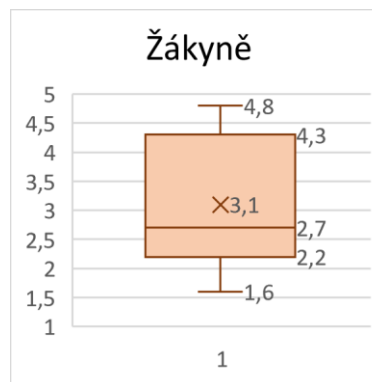
Graf 22: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti



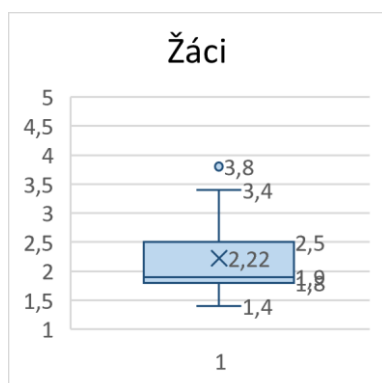
Graf 23: Výsledky žákyně třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti



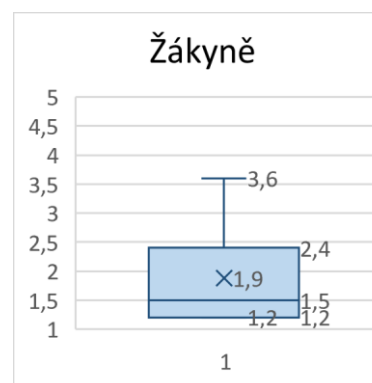
Graf 24: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti



Graf 25: Výsledky žákyně třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti

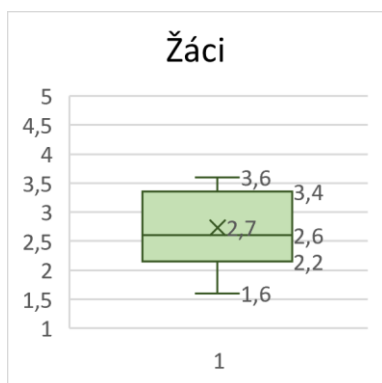


Graf 26: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia ve druhé oblasti

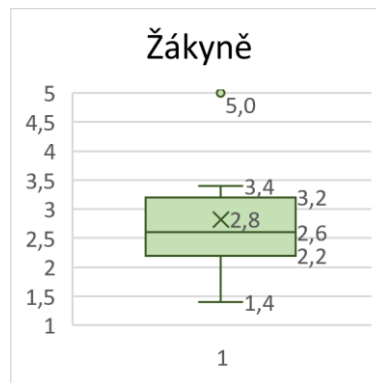


Graf 27: Výsledky žákyně třídy čtyřletého gymnázia ve druhé oblasti

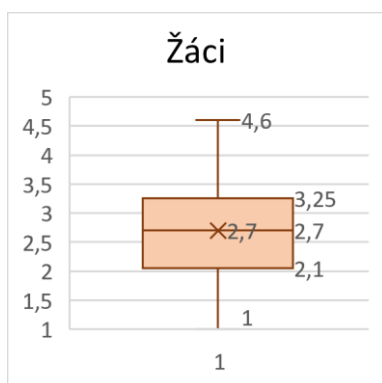
Pátá zkoumaná oblast zjišťovala preferenci soutěžení mezi žáky. Velmi překvapivě zde zjištěné výsledky dosahovaly podobných hodnot jako v oblasti zaměřené na spolupráci mezi spolužáky. **Třídy A a B**, obě třídy víceletého gymnázia, se svými výsledky v obou oblastech víceméně shodovaly (grafy 28 až 31), zatímco **Třída C** dosáhla v oblasti zaměřené na preferenci soutěžení horších hodnocení (grafy 32 a 33) než v oblasti zaměřené na spolupráci jak u žáků, tak u žákyň této třídy – obě pohlaví dosáhla stejné hodnoty mediánu.



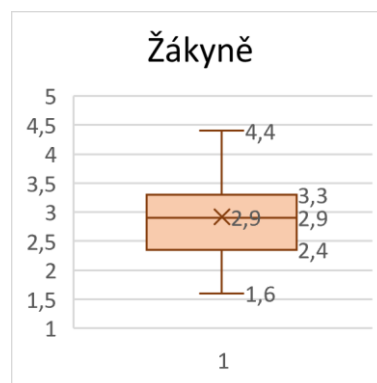
Graf 28: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti



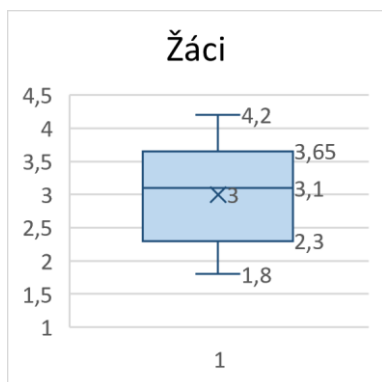
Graf 29: Výsledky žákyň třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti



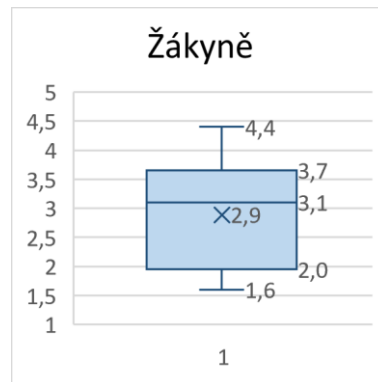
Graf 30: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti



Graf 31: Výsledky žákyň třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti



Graf 32: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti



Graf 33: Výsledky žákyň třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti

7 Závěry výzkumu

7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Cílem výzkumu bylo zjistit odlišnosti ve vztazích a fungování klimatu u maturitních tříd čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím zodpovězení všech stanovených výzkumných otázek, přičemž některé byly doplněny o kvalitativní data získaná ze strukturovaných rozhovorů s odborníky z pedagogické praxe, konkrétně s třídními učiteli. K analyzování rozhovorů byla zvolena metoda otevřeného kódování. Výsledky otevřeného kódování jsou níže prezentovány s využitím postupu tzv. vyložení karet podle Švaříčka a Šedřové (2007). Bylo pracováno s odpověďmi třech odborníků z praxe, kteří z důvodu zajištění etiky výzkumu, byli označeni jako „odborník z praxe A-C“.

VO1: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti dobrých vztahů u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

První oblast dotazníkového šetření se zaměřovala na dobré vztahy v rámci třídy. Jednoznačně nejpozitivnějších hodnot výsledků – konkrétně se jedná o medián 1,2 (graf 3), dosáhla Třída C, tedy třída čtyřletého gymnázia. Dosažené hodnoty značí dobrou kvalitu vztahů mezi spolužáky a příjemné fungování v rámci jednoho třídního kolektivu.

Zbylé dvě třídy se svými výsledky pohybovaly blíže ke středním hodnotám (k vidění na grafu 1 a 2), nicméně medián výsledků žádné z tříd nepřesáhl neutrální hranici hodnoty 3 a lze tedy vypovědět, že u všech třech zkoumaných tříd došlo za celou dobu jejich studia k ustálení spíše kladných vztahů, které dále nemusejí býti nutně předmětem bližší pozornosti ze strany třídních učitelů. Klima a vztahy ve třídě hodnotil každý z participantů rozhovorů odlišně, což vypovídá specifičnosti vztahů v rámci kolektivu každé třídy.

„Klima této třídy prošlo vývojem a během studia se taky měnilo, souvisí to taky s odchodem některých žáků. Nebylo to ve třídě vždy ideální, třída byla dlouho rozdělena na skupinky, které spolu vždycky nevycházely úplně dobře. No, ke konci studia se situace ale stabilizovala.“
(odborník z praxe A)

„Vztahy se v naší třídě rozhodně vyvíjely a proměňovaly se. Atmosféru ve škole ovlivňují pak i interakce starší a jiné než jen třídní kolektiv, a naopak mnohé bilaterální i multilaterální interakce přežijí zánik třídy. Je to takový život před životem a po životě. Těžko takhle na místě vymyslet konkrétnější odpověď.“ (odborník z praxe B)

„Příznivě.“ (odborník z praxe C)

VO2: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti spolupráce se spolužáky u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

V oblasti spolupráce dosáhla nejkladnějších výsledků Třída C, třída maturitního ročníku čtyřletého gymnázia, jelikož zjištěné vysoké hodnoty – hodnota mediánu je 1,8 (graf 6), indikují vysokou míru spolupráce v této třídě. Oblast spolupráce většinou úzce souvisí s předchozí oblastí dobrých vztahů, je tedy na místě, že v obou těchto oblastech dosáhla třída čtyřletého gymnázia kladných hodnot zjištěných výsledků.

I přes mnohé změny, které nastaly zejména ve třídách víceletých gymnázií a které dozajista poznamenalo období pandemie, hodnotili participanti v posledních letech fungování ve třídě a případnou spoluprací mezi studenty jako ustálenou.

„Třída se jevila zpočátku jako bezproblémová, problémy a konflikty se vyhrotily až v 5.0, poté se situace opět zklidnila.“ (odborník z praxe A)

„Protože moje třída studovala 6 let, vnímám vývoj vztahů v takových školních dvouletkách – 1.F a 2.F označuju za počáteční fázi, pak 3.F a 4.F za covidové roky a poslední dva roky, tedy 5.F a 6.F za předmaturitní období.“ (odborník z praxe B)

„Myslím, že období koronaviru mohlo ovlivnit vztahy žáků ve třídě. Ale zvládali to – chodili společně na procházky, byli jsme online, spolupracovali spolu na úkolech.“ (odborník z praxe C)

VO3: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblastech zaměřených na vztah s třídním učitelem/třídní učitelkou a jeho/její případné ovlivňování klimatu třídy u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

V těchto dvou zkoumaných oblastech, které se obě určitým způsobem dotýkají vztahu mezi žáky a třídním učitelem, vyšly nejkladněji výsledky hodnocení žáků Třídy B, třídy maturitního ročníku šestiletého gymnázia. Medián u této třídy v obou zkoumaných oblastech dosáhl hodnoty 1, což blíže dokládají grafy 8 a 11. Vnímaná opora od třídního učitele zde indikuje vysokou kvalitu vztahu mezi žáky třídy a vyučujícím a zároveň je ve třídě vnímám zcela rovný přístup třídního učitelem ke všem žákům třídy. Kladně je vnímám přístup třídního učitele i u třídy čtyřletého gymnázia a o trochu méně kladně pak u třídy osmiletého gymnázia (viz grafy 7, 9 a 10, 12). Ve všech třech třídách však dosáhl medián vždy kladné hodnoty, i přes výskyt několika odchylek u Třídy B a C – odchylky jsou k vidění na grafech 8 a 9 pro třetí oblast a pro čtvrtou zkoumanou oblast pak na grafech 11 a 12.

Všichni odborníci, kteří se zúčastnili jako participanti strukturovaných rozhovorů, se nezávisle na sobě shodli, že třídní učitel má zajisté možnost třídní klima ovlivňovat nejrůznějšími způsoby – a to jak vědomě, tak nevědomě.

„Rozhodně ano... V dobrém, ve zlém, pasivitou i aktivitou.“ (odborník z praxe B)

Zkoumanou oblast dokresluje i vlastní vnímání třídních učitelů těchto tříd, a to jak se jim se třídou během let spolupracovala. Nejkladněji třídní učitelé hodnotili spolupráci s žáky v momentech organizace společných akcí a výletů. Za pro spolupráci problematické bylo označeno období covidu a distanční výuky.

„Dělali jsme mnoho společných i vícedenních akcí mimo školu, natáčeli film, připravovali maturitní ples, sjížděli jsme dva dny řeku Otavu, byli jsme 5 dní na škole v přírodě. Sbližovala nás hudba, někteří hráli na hudební nástroje.“ (odborník z praxe C)

„S většinou studentů se mi spolupracovalo velmi dobře, s několika pak o něco hůře. Jednalo se často o silné individuality nebo problémové žáky.“ (odborník z praxe A)

Nicméně ze zjištěného šetření vyplývá najevo, že i přes velmi kladné hodnocení vtažů s třídním učitelem a jeho přístupem, nemělo toto hodnocení jednoznačný dopad na vzájemné vztahy uvnitř zkoumaných tříd, jelikož žáci stejných tříd odpovídali v těchto oblastech odlišně oproti oblastem, které se zaměřovali přímo na vztahy a jejich fungování ve třídě.

VO4: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti preference soutěžení u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

Tato zkoumaná oblast vypovídá spíše o individuálním nastavení žáků ve třídě než přímo o dobré či špatné povaze třídního klimatu. Všechny třídy se svým hodnocením pohybují ve středních hodnotách – vypovídají o tom zjištěné hodnoty mediánů a variabilita výsledků v grafech 13 až 15, nicméně z rozhovorů s třídními učiteli vyplývá spíše preference spolupráce a její podpora ze strany žáků. Ve třídách je tak obecně nastavena zdařilá míra spolupráce, která koresponduje se všemi žáky přijatelnou mírou soutěžení.

VO5: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zabývající se děním o přestávkách ve třídách čtyřletého a víceletého gymnázia?

V této zkoumané oblasti hodnotily třídy víceletých gymnázií dění o přestávkách o něco hůře než třída gymnázia čtyřletého – medián Třídy C je 4,75 (přičemž hodnota 5 byla na škále v této oblasti hodnotu nejvíce kladnou), mediány zbylých dvou tříd odpovídají hodnotám 4 a 3,75 (grafy 16 a 17). Studenti maturitní třídy čtyřletého gymnázia tak spíše vnímají přestávky jako prostor pro žádoucí odpočinek a jsou spokojeni s chováním svých spolužáků a atmosférou ve třídě během těchto časových rozmezí školního dne – blíže je to k vidění na grafu 18.

VO6: Odlišují se výsledky dotazníkového šetření v oblasti zaměřené na snahu zalíbit se svému okolí u tříd čtyřletého a víceletého gymnázia?

Tato výzkumná otázka se zaměřovala na zjištěné výsledky z šesté zkoumané oblasti, která se týkala zejména žákovské konformity v rámci třídního kolektivu a při jednání s vyučujícím a také případného přizpůsobování se dění ve třídě. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci všech tříd vnímají tuto oblast obdobně, tedy v rozmezí středních hodnot škály a výsledky dotazníkového šetření se tak příliš neodlišovaly – mediány tříd dosahovaly obdobných hodnot 3,25 a 3,5 (viz grafy 19 až 21). Za dobu společného studia v jednom třídním kolektivu došlo pravděpodobně k ustálení fungování jednotlivých žáků uvnitř třídy i k jejich individuálnímu nastavení sebeprosazení se. O stabilizaci a ustálení vypovídají i zjištěné skutečnosti z rozhovorů s třídními učiteli (viz přepis výše).

VO7: Jsou žáci ve všech třídách soutěživější než žákyně, tedy preferují žákyně naopak spíše vzájemnou spolupráci?

Na základě realizovaného dotazníkového šetření a výše zvláště analyzovaných získaných výsledků nebylo zjištěno příliš odlišností mezi hodnocením žáků a žákyně jednotlivých tříd v oblastech preference soutěživosti a spolupráce (k vidění jsou výsledné hodnoty pro jednotlivé třídy v grafech 22 až 27 pro oblast zjišťující spolupráci a pro oblast zjišťující preferenci soutěžení pak v grafech 28 až 33), na které se zaměřovala sedmá výzkumná otázka. Žáky ani žákyně tedy nelze jednoznačně označit za soutěživější či preferující spolupráci více než opačné pohlaví. Jednotliví účastníci rozhovorů vnímali odlišné fungování žáků a žákyně v rámci jednoho třídního kolektivu zejména na začátku studia žáků, v případě osmiletého gymnázia pak ve třetím a čtvrtém roce studia, tedy v době, kdy se žáci a žákyně stávají adolescenty a procházejí řadou vývojových změn.

„Rozdíly jsem vnímal především v prvních dvou dvouletkách, ale podle mě přirozeně přetrvaly i v posledních dvou letech“ (odborník z praxe B)

„Hoši byli zpočátku pasivnější a submisivnější než dívky. Dívky přece jen více zařizovaly a taky řídily akce.“ (odborník z práce C)

8 Diskuse

V předchozích dvou kapitolách byly představeny výsledky z dotazníkového šetření s žáky maturitních ročníků a následné vyhodnocení výzkumných otázek doplněných o odpovědi participantů strukturovaných rozhovorů.

Výsledky dotazníkového šetření vypovídají o nejvyšší spokojenosti s klimatem a vztahy uvnitř třídy v maturitním ročníku čtyřletého gymnázia, jelikož v pěti ze sedmi zkoumaných oblastí dosahovala hodnocení žáků nekladnějších hodnot i přes výskyt několika odchylek, které však ve většině případech nebyly zcela výrazné. Všechna tato zjištění jsou obsažena v prezentované analýze v kapitole 6, tato tvrzení dokládají grafy 3, 6, 15, 18 a 21.

Výsledky této třídy (Třída C) zároveň dosahovaly nejnižší variability, tedy žáci této třídy si byly svými odpověďmi na jednotlivá tvrzení v dotazníku nejvíce podobní. Toto zjištění o třídním klimatu maturitního ročníku čtyřletého gymnázia vychází nejen z analyzovaných výsledků standardizovaného dotazníku (viz kapitola 6 a výše zmíněné grafy), ale i z rozhovoru s třídní učitelkou. Na místě je nicméně podotknout, že třídy víceletých gymnázií prošly za dobu svého studia mnohem větším vývojem (což ostatně vyplývá z rozhovorů s třídními učiteli těchto tříd). Vývojem je zde myšleno nejen zrání a dospívání samotných žáků, ale i několikeré změny v rámci třídy, které se zajisté za šest či osm let nutně odehrály.

Ačkoliv se odborná literatura, ze které bylo v teoretické části práce čerpáno, shoduje na vlivu třídního učitele jako hlavního aktéra na klima školní třídy, z proběhlého šetření tento vliv nevyplývá, tedy kladný vztah k třídnímu učiteli/třídní učitelce neměl vliv na vnímání spolužáků v žádné ze zkoumaných tříd (zjištěné výsledky v oblastech zaměřujících se více na vztahy a fungování žáků ve třídě – zejména grafy 1 až 6, nekorespondují s výsledky z oblastí, které se zaměřují na vztah a vnímání třídního učitele – grafy 7 až 12). Přestože většina žáků a žákyň všech třech tříd hodnotila své třídní učitele velmi kladně, do ostatních oblastí, které se zaměřovaly více na vztahy mezi žáky a žákyněmi, se to příliš nepromítlo. Potvrzují to například i výsledky Třídy B (šestileté gymnázium), kdy byl třídní učitel hodnocen velmi kladně (viz 7.3: *„Medián v podobě hodnoty 1 přináležejí Třídě B. Minimum v grafu odpovídá hodnotě 1 a shoduje se tedy s hodnotou mediánu. Variabilita hodnocení žáků v této třídě pro zkoumanou oblast je oproti druhým dvěma třídám značně nejnižší a většina odpovědí žáků se pohybuje v nižších číslech škálového skóre. Maximum u většiny žáků dosahuje hodnoty 1,4...“*, dále viz 7.4: *„Ve Třídě B odpovídá medián hodnotě 1. Maximální hodnotu zde opět představují zejména odchylky, konkrétně jedna odchylka rovnající se průměru 3,8, která odpovídá stejnému žákovi jako v předchozí zkoumané oblasti. Další odchylky sice vypovídají o lehké odlišnosti hodnocení oproti zbytku třídy, nicméně z podoby grafu je patrná velmi nízká variabilita hodnocení žáků*

v této oblasti – podstatnou část grafu tvoří nejnižší a nejvíce kladná hodnota 1, která odpovídá o minimu jako extrémní hodnotě. Třída B v této oblasti dosahuje oproti Třídě A a C jednoznačně nekladnějších výsledků, jelikož většina jejich hodnocení dosahuje velmi nízkého škálového skóre.“), nicméně v několika dalších oblastech dosahuje tahle třída nejzápornějších hodnot – k vidění na grafech 2, 5 a 17.

Odlišnost tohoto zjištění oproti odborné literatuře lze pravděpodobně vysvětlit tím, že odborná literatura a případné výzkumy se zaměřují na vztahy a klima u mladších žáků, zejména u žáků druhého stupně základních škol. Lze tedy předpokládat, že u takto vyspělých a studijně pokročilých žáků nehraje osoba třídního učitele vliv nejen na jejich vnímání vlastních spolužáků, ale jejich fungování i mimo školu.

Z dotazníkového šetření vyplynulo ve všech zkoumaných a následně analyzovaných oblastech dotazníkového šetření celkem patnáct odchylek, přičemž osm jich náleželo třídě šestiletého gymnázia (Třída B) – k vidění na grafech 8, 11 a 14, a sedm třídě čtyřletého gymnázia (Třída C) – taktéž k vidění na grafech 3, 6, 12 a 18. Ve výsledcích maturitní třídy osmiletého gymnázia nebyla zjištěna žádná odchylka (grafy 1, 4, 7, 10, 13, 16 a 19). Rozdíl mezi dvěma třídami je tedy poměrně malý, zároveň odchylky nenabývají nevysvětlitelně extrémních hodnot. Výjimku můžeme spatřovat jen ve třetí a čtvrté hodnocené oblasti u žáka Třídy B (viz 7.3: „...*Výjimku zde představuje několik odchylek, kdy se tři žáci svými odpověďmi vymykají třídnímu průměru. Přesto se dva žáci pohybují v kladných hodnotách stejně jako zbytek jejich spolužáků. Za zmínku ovšem stojí jediný žák, který se svým hodnocením zcela vymyká zbytku třídy. V grafu jeho průměr pro hodnocení jednotlivých položek zkoumané oblasti představuje tečka o hodnotě 4,6. Tento žák odpovídal značně negativně i v dalších oblastech, které se nějakým způsobem týkaly osoby třídního učitele – stejně to bude i v další zkoumané oblasti, která se zabývá rovným přístupem učitele k žákům, kde průměr z odpovědí tohoto žáka opět představuje nejvýraznější odchylku.*“). I toto však lze vysvětlit osobními preferencemi a názorem na třídního učitele. Tento výsledek však nijak zvlášť nenarušuje celkové hodnocení celé třídy.

Dále bylo zjištěno, že ani pohlaví jako nezávislá proměnná, nemá vliv na rozdílnost odpovědí v oblastech zjišťujících spolupráci mezi žáky a případnou preferenci soutěžení u žáků všech zkoumaných maturitních ročníků gymnázia, jelikož zjištěné výsledky u obou pohlaví se často shodovaly a případné rozdíly byly spíše zanedbatelné (grafy 22 až 33 v podkapitole 6.8), ačkoliv participanti rozhovorů se jednoznačně shodli, že zaznamenali u všech tříd odlišné fungování žáků a žákyň především na začátku studia, v nižších ročnících.

Realizované rozhovory pomohly dokreslit celkový obraz dané třídy a zároveň umožnily lépe porozumět získaným výsledkům z dotazníkového šetření. Za důležitá zjištění, vyplývající z rozhovorů, lze považovat, že i sami třídní učitelé jsou si vědomi svého alespoň částečného vlivu na klima třídy, nicméně nejsou si jisti, zda vždy dobře dokážou odhadnout povahu vztahů, které se ve třídě utvářejí a které se zároveň vyvíjí přímo úměrně k délce studia v kolektivu. Zároveň fungování ve třídách značně poznamenalo i dvouleté období pandemie a poměrně vysoký výskyt psychických problémů u žáků. Z rozhovorů také vyplynulo, že čím kladnější pocit třídní učitel z klimatu třídy má, tím kladněji fungování třídy hodnotí. Obecně se třídní učitelé poměrně shodovali s jednotlivým hodnocením svých žáků. Na základě realizovaných rozhovorů vyšlo najevo, že třídní učitelé vnímali klima vlastní třídy obdobně jako více než nadpoloviční většina žáků dané třídy a sami si dobře uvědomovali, pokud se ve třídě vyskytly nějaké problémy u jednotlivých žáků či při fungování třídy jako celku.

Ačkoliv standardizovaný dotazník *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012) byl využit ve výzkumných pracích několikrát, žádná z prací se nevztahuje k délce studia na gymnáziu, ani přímému výzkumu vztahů u maturitních ročníků. Není tedy možné poskytnout srovnání s jinými pracemi, zkoumajícími obdobnou problematiku. Autoři těchto prací se většinou zaměřovali na výzkum klimatu na druhém stupni základních škol, případně dotazník srovnávali s jinými metodami sběru dat v problematice klimatu školních tříd, nebo nedošlo k využití smíšeného designu výzkumu, tedy využití dotazníkového šetření i strukturovaných rozhovorů, jak tomu bylo v případě této práce.

Při vytyčeném zpracovávání empirické části práce se nevyskytly žádné závažnější překážky. Při distribuci i zpracovávání dotazníků byl přesně dodržen postup, kterým měl být dotazník jako standardizovaný výzkumný nástroj zpracován. Vzhledem k tématu práce by bylo při dalším podobně zaměřeném výzkumu vhodnější využít namísto strukturovaných rozhovorů hovory polostrukturované, které by dovolily možnost doptávání se a poskytly by tedy hlubší vhled a zdůvodnění odpovědí třídních učitelů. Zároveň by také pomohly ještě lépe objasnit výskyt případných odchylek v hodnocení žáků. Nicméně vzhledem k časovým důvodům a zaneprázdněnosti třídních učitelů na konci školního roku byly pro zjednodušení použity strukturované rozhovory, které i tak dokázaly zjištěné výsledky z dotazníkového šetření obohatit a zasadit do širšího rámce.

ZÁVĚR

V úvodu této diplomové práce s názvem *Klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu u maturitních ročníků čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia* byl jasně stanoven cíl, kterým mělo být zodpovězení několika výzkumných otázek zaměřených zejména na zjištění odlišností vzájemných vztahů a klimatu v maturitních třídách čtyř, šesti a osmiletého gymnázia za pomoci využití metod kvantitativně-kvalitativního výzkumného šetření.

K naplnění vytyčeného cíle sloužila již samotná struktura práce, která nejdříve ve své první části představila základní charakteristiky a pojmy s problematikou spojené, které sloužily jako odborný podklad empirické části práce. Ve druhé části práce bylo jako hlavní metoda sběru dat použito standardizované dotazníkové šetření a dále pak strukturovaný rozhovor. Výsledná data byla analyzována podle předepsaných postupů v použité odborné literatuře.

Z provedeného výzkumného šetření vyšlo najevo, že klima a vztahy ve maturitních třídách s odlišnou délkou studia na gymnáziu se od sebe odlišují zejména v samotném vnímání přátelských vztahů v rámci třídního kolektivu, podpory a přijímání spolupráce se spolužáky i pozitivního prosazení se ve třídě, přičemž ve všech těchto jmenovaných oblastech prokázaly výsledky nejkladnější hodnocení žáků maturitní třídy čtyřletého gymnázia. Z výzkumu zároveň vyplynulo, že ačkoliv odborná literatura označuje třídního učitele na jednoho z hlavních aktérů třídního klimatu, který třídu bezesporu ovlivňuje, podle provedeného dotazníkového šetření neovlivňovala osoba třídního učitele klima zdaleka tolik. I sami třídní učitelé z konaných rozhovorech potvrdili, že přestože má třídní učitel na třídu alespoň částečný vliv a občas i dokáže klima třídy odtužit, klima a vztahy ve třídě se stále proměňují a sám učitel tak nad tím často nemá žádnou kontrolu. Zvláště se to potvrdilo u ročníků víceletých gymnázií, které dle výpovědí z realizovaných rozhovorů prošly značným vývojem.

Celkově tak došlo k naplnění vytyčeného cíle práce, protože se podařilo zjistit povahu vztahů a klimatu u maturitních ročníků tříd s odlišnou délkou studia a případné odlišnosti, které se u jednotlivých tříd vyskytly. Bylo tak zodpovězeno všech sedm vytyčených výzkumných otázek.

Práci by bylo možné dozajista rozšířit o další gymnázia, nebo střední školy odborné či s konkrétním zaměřením. Zjištěné výsledky by tak mohly být mnohem lépe zobecnitelné na celou populaci, případně na širší vzorek respondentů. Zajímavé by také mohlo být porovnat výsledky maturitních ročníků gymnázia v menším městě s například možnými výsledky dotazníkového šetření u žáků maturitních ročníků gymnázia v hlavním městě. Provedenou studii by zajisté obohatilo provedení stejného dotazníkového šetření i například u prvních

ročníků gymnázií. Jako lákavá, však časově velmi náročná možnost se jeví longitudinální výzkum, který by byl zvláště plodný u tříd víceletých gymnázií.

Zjištěné výsledky z provedeného výzkumného šetření lze v pedagogické praxi využít několika způsoby. U maturitních ročníků slouží zjištěné výsledky zejména jako zpětná vazba pro třídního učitele pro budoucí práci s klimatem jiných tříd, které bude novým třídním učitelem. Také to pro něj může být dobré seznámení se s tímto nástrojem, které může zařadit do své běžné učitelské praxe. Pro žáky to naopak může sloužit jako reflexe jejich několika let strávených ve stejném třídním kolektivu a ohlédnutí se za vztahy, které si ve třídě vybudovali nejen se svými spolužáky, ale i s třídním učitelem či učitelkou. Na obecné rovině poskytují zjištěné výsledky z takového typu výzkumu přehled o paletě názorů žáků a žákyň na třídní klima, nebo přinášejí porovnání pohledu na klima třídy ze strany žáků a učitele – je-li třídní učitel s žáky alespoň v částečné shodě, v čem se naopak zcela rozchází a je na tom patrně nutné pracovat. Toto výzkumné šetření by také v nižších ročnících umožnilo poskytnout přehled o aktuální povaze třídního klimatu před plánovanou intervencí a po jejím případném zavedení, případně by pomohlo zjistit souvislost mezi klimatem třídy a možnými problémy s prospěchem některých žáků.

Diplomová práce poskytla hlubší vhled do problematiky povahy vztahů a třídního klimatu u žáků a žákyň maturitního ročníků s různou délkou studia a na základě práce s odbornou literaturou a provedení výzkumného šetření dokázala zjistit, jak a zdali se od sebe klima jednotlivých tříd odlišuje a jak na tuto problematiku nahlíží sami žáci a žákyně a třídní učitelé zkoumaných tříd gymnázia.

Seznam použité literatury

BRAUN, Richard. Dotazníky B-3 a B-4: představení metody a vyhodnocování. In: *DocPlayer* [online]. Olomouc, neuveden [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5147656-Dotazniky-b-3-a-b-4-predstaveni-metody-a-vyhodnocovani.html>

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOSTÁLOVÁ, Jarmila. *Vstup na víceleté gymnázium očima rodičů*. Brno, 2010. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Vedoucí práce Mgr. Klára Šedřová, Ph.D.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 8. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1850-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. Praha: Karolinum, 2002a. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: Vybraná témata*. 2. Praha: Karolinum, 2002b. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, Milan a kol. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj 2003.

Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ). In: *Open Textbook Network* [online]. USA: BYU, neuveden [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://open.byu.edu/wellbeing/ICEQ>

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST A KOL. *Školní didaktika*. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

LAŠEK, Jan. *Klima školní třídy a možnosti jeho měření* [online]. Hradec Králové, neuveden [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/18238195-Klima-skolni-tridy-a-moznosti-jeho-mereni.html>. Příspěvek. Univerzita Hradec Králové.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

POLÁŠKOVÁ, Dagmar. *Zjišťování vztahů ve třídě různými diagnostickými metodami* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/ld1uen/Bakalarska_prace-Zjistovani_vztahu_ve_tride_ruznymi_diagn.txt](https://theses.cz/id/ld1uen/Bakalarska_prace_Zjistovani_vztahu_ve_tride_ruznymi_diagn.txt). Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela a kol. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: MŠMT, 2021.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367_778-7.

SUCHÁČEK, Petr. Spor o víceletá gymnázia: Historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, **19** (3), 139-154.

ŠŤASTNÝ, Richard. *Víceletá gymnázia a jejich místo v české vzdělávací soustavě*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce PhDr. Václav Trojan Ph.D.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání). *Eurydice* [online]. Evropská komise, 2023, 3. května 2023 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/vyssi-sekundarni-vzdelavani-postsekundarni-neterciarni>

Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání): Organizace vzdělávání ve středních školách – vyšší sekundární vzdělávání. *Eurydice* [online]. Evropská komise, 2023, 27. dubna 2023 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/organizace-vzdelavani-ve-strednich-skolach-vyssi>

Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciární vzdělávání (Střední vzdělávání): Vyučování a učení ve vyšším sekundárním vzdělávání. *Eurydice* [online]. Evropská komise, 2023, 30. května 2023 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/vyucovani-uceni-ve-vyssim-sekundarnim-vzdelavani>

WALBERG, Herbert J. a Rebecca C. GREENBERG. Using the Learning Environment Inventory. *ASCD* [online]. 1997, 1997, **54** (8), neuveden [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://www.ascd.org/el/articles/using-the-learning-environment-inventory>

Seznam grafů, tabulek

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Respondenti dotazníkového šetření

Seznam grafů:

Graf 1: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v první oblasti

Graf 2: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v první oblasti

Graf 3: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v první oblasti

Graf 4: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 5: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 6: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 7: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve třetí oblasti

Graf 8: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve třetí oblasti

Graf 9: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia ve třetí oblasti

Graf 10: Výsledky třídy osmiletého gymnázia ve čtvrté oblasti

Graf 11: Výsledky třídy šestiletého gymnázia ve čtvrté oblasti

Graf 12: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia ve čtvrté oblasti

Graf 13: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 14: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 15: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti

Graf 16: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v šesté oblasti

Graf 17: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v šesté oblasti

Graf 18: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v šesté oblasti

Graf 19: Výsledky třídy osmiletého gymnázia v sedmé oblasti

Graf 20: Výsledky třídy šestiletého gymnázia v sedmé oblasti

Graf 21: Výsledky třídy čtyřletého gymnázia v sedmé oblasti

Graf 22: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 23: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 24: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 25: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 26: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 27: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia ve druhé oblasti

Graf 28: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 29: Výsledky žáků třídy osmiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 30: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 31: Výsledky žáků třídy šestiletého gymnázia v páté oblasti

Graf 32: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti

Graf 33: Výsledky žáků třídy čtyřletého gymnázia v páté oblasti

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník pro žáky: Klima školní třídy

Příloha B – Informovaný souhlas pro dotazníkové šetření

Příloha C – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Příloha D – Znění strukturovaného rozhovoru

Příloha E – Ukázka transkripce rozhovoru s odborníkem z praxe C

Přílohy

Příloha A

Dotazník pro žáky: Klima školní třídy

Vyplněním tohoto dotazníku dávám souhlas k využití získaných dat při vypracování diplomové práce pod záštitou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a potvrzuji, že jsem byl/a předem seznámen/a s výzkumnými cíli práce.

Zároveň беру на vědomí, že mé osobní údaje nebudou nikde zveřejněny, pro výzkumné účely práce budou zpracovány pouze pod číselným označením a bude tak zcela zachována jejich anonymita.

Podpis respondenta

Třída:

Pohlaví:

Délka studia v tomto třídním kolektivu:

Jméno třídního učitele/učitelky:

Předmět, který vyučuje:

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

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

Vnímaná opora od učitele

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

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5

4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel mě pochválí stejně, jako spolužáky	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

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

Preference soutěžení ze strany žáků

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

Dění o přestávkách

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

4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Možnost diskutovat během výuky

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

Iniciativa žáků

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

Snaha žáků učit se

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

Snaha zalíbit se okolí

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

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

Příloha B

Informovaný souhlas pro dotazníkové šetření

Vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s žádostí o účast Vaší školy Gymnázium Písek (IČ: 60869020, Komenského 89, 397 01 Písek) ve výzkumné studii v rámci diplomové práce, která vzniká pod záštitou Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, a která nese název:

Klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu u maturitních ročníků čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia

Jejím cílem je získat údaje o podobě klimatu ve třídě třech maturitních ročníků s odlišnou délkou studia.

Účast žáků třech tříd maturitního ročníku bude spočívat ve vyplnění standardizovaného dotazníku *Klima školní třídy*, které by žákům nemělo zabrat více než 20 minut.

Dotazník je zcela anonymní, proto osobní údaje žádného ze žáků nebudou nikde zveřejněny. Veškeré odpovědi slouží pouze pro výzkumné účely a zjištěné údaje, které budou v práci prezentovány, budou pro potřeby vypracování práce označeny pouze číselnými kódy.

Účast Vaší školy v tomto dotazníkovém šetření přispěje k rozšíření poznatků ve zkoumané oblasti.

Za to Vám děkuji.

Potvrzuji svým podpisem, že jsem byl nejdříve ústně informován o cílech diplomové práce a podobě dotazníkového šetření. Proto souhlasím s distribucí dotazníku mezi žáky a následným anonymním zpracováním získaných dat.

Podpis řešitelky

Podpis ředitele školy

Příloha C

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu u maturitních ročníků čtyřletého, šestiletého a osmiletého gymnázia

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a příjmení:

E-mail:

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či pro účely evidence a archivace;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat řešitelku dotazníkového šetření o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že zároveň mohu požádat o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha D

ROZHOVOR

- 1) Před shlédnutím výsledků z dotazníkového šetření, zodpovězte, prosím, následující dotazy.

Co si představíte pod pojmem klima školní třídy?

Jak byste na základě vaší představy ohodnotil/a klima ve třídě?

Myslíte si, že jako třídní učitel/učitelka máte možnost třídní klima ovlivňovat?

Myslíte si, že třídní učitel/učitelka dokáže dobře odhadnout povahu vztahů v třídním kolektivu?

Jak se vám se třídou během doby, kdy jste byl/a jejich třídním učitelem/třídní učitelkou spolupracovalo?

Došlo k nějakým zásadním změnám v třídním kolektivu za uplynulou dobu studia?

Musel/a jste někdy v této třídě řešit nějaké závažné problémy, případně psychopatologické jevy (např. šikanu, kyberšikanu, užívání návykových látek)?

- 2) Nyní se prosím podívejte se grafy a popisy výsledků z dotazníkového šetření, které jsou spolu s dalšími informacemi obsahem přiložené prezentace.

Jednotlivé třídy jsou od sebe odlišeny barevně, nicméně výsledky za každou třídu jsou anonymizovány. Pokuste se, prosím, na základě toho, co v prezentaci na jednotlivých slidech spatříte, zodpovědět následující dotazy, případně se jen nad zjištěnými výsledky zamyslet a samostatně je okomentovat.

Po prohlédnutí výsledků za všech sedm oblastí – zkusil/a byste odhadnout, které výsledky (popřípadě grafy) přináležejí právě vaší třídě?

Proč si to myslíte?

Vnímáte po seznámení s výsledky všech tříd nějak odlišně svoji roli jako třídního učitele/učitelky? Resp. přikládáte jí jinou váhu vzhledem k fungování klimatu uvnitř třídy?

Jak si vysvětlujete vzniklé odchylky ve zkoumaných oblastech?

Vnímáte nějakým způsobem jako odlišné fungování chlapců či dívek v rámci třídního kolektivu? Myslíte si, že se případné odlišné fungování i nějakým způsobem promítlo do zjištěných výsledků?

Příloha E

Ukázka transkripce rozhovoru s odborníkem z praxe C

V = výzkumník

P = participant, třídní učitel

1) Před shlédnutím výsledků z dotazníkového šetření, zodpovězte, prosím, následující dotazy.

V: Co si představíte pod pojmem klima školní třídy?

P: *„Napadá mě, vztah mezi prospěchem žáků a klimatem třídy.“*

V: Jak byste na základě vaší představy ohodnotila klima ve třídě?

P: *„Příznivě.“*

V: Myslíte si, že jako třídní učitelka máte možnost třídní klima ovlivňovat?

P: *„No, určitě ano. Tak například skupinovou intervizi, školou v přírodě, nějakými exkurzemi, nebo máme na škole školní psychologku, tak spoluprací s ní.“*

V: Myslíte si, že třídní učitel/učitelka dokáže dobře odhadnout povahu vztahů v třídním kolektivu?

P: *„Asi ano, přijde mi to tak. Mám to totiž dlouhodobě odpozorované.“*

V: Jak se vám se třídou během doby, kdy jste byla jejich třídní učitelkou spolupracovalo?

P: *„Výborně. Akce jsme plánovali společně, vždy jsem se hodně jsme nasmáli. Dělali jsme mnoho společných i vícedenních akcí mimo školu, taky jsme natáčeli film, připravovali maturitní ples. Jo a sjížděli jsme dva dny řeku Otavu, nebo jsme byli pět na škole v přírodě. Většinou nás docela sbližovala hudba, někteří ze třídy hráli na hudební nástroje.“*

V: Došlo k nějakým zásadním změnám v třídním kolektivu za uplynulou dobu studia?

P: *„Myslím, že období koronaviru mohlo ovlivnit vztahy žáků ve třídě, ale zvládali to – chodili společně na procházky, byli jsme online, spolupracovali spolu na úkolech.“*

V: Musela jste někdy v této třídě řešit nějaké závažné problémy, případně psychopatologické jevy (např. šikanu, kyberšikanu, užívání návykových látek)?

P: *„Ne, neřešila jsem psychopatologické jevy. Studenti si naopak dost pomáhali. Pomáhali slabším, potřebným. Ale teď mě napadá, že jsem řešila psychické potíže (jednou to byly deprese se studentem, a pak úzkosti s jednou studentkou), chronické zdravotní potíže (měla jsem tam studenta se sníženou imunitou) a taky jeden student byl opakovaně operován, dostal individuální plán. Řešili jsme pak taky nevhodné výroky jedné paní učitelky, která jim teda zpočátku moc nerozuměla. Nějak s ní nebyli naladěni na stejnou notu a byli k ní kritičtí. Chtěli zpočátku vyměnit vyučující. Nicméně jsme společně pracovali na vztazích a paní kolegyně jim*

pak vyšla vstříc. Naslouchala mi. Nakonec si na sebe zvykli a velmi pěkně u ní teď odmaturovali.“

- 2) Nyní se, prosím, podívejte se grafy a popisy výsledků z dotazníkového šetření, které jsou spolu s dalšími informacemi obsahem přiložené prezentace.

Jednotlivé třídy jsou od sebe odlišeny barevně, nicméně výsledky za každou třídu jsou anonymizovány. Pokuste se, prosím, na základě toho, co v prezentaci na jednotlivých slidech spatříte, zodpovědět následující dotazy, případně se jen nad zjištěnými výsledky zamyslet a samostatně je okomentovat.

V: Po prohlédnutí výsledků za všech sedm oblastí – zkusila byste odhadnout, které výsledky (popřípadě grafy) přináležejí právě vaší třídě?

P: *„Myslím, že to bude B.“*

V: Proč si to myslíte?

P: *„Výsledky mi přijdou docela vyrovnané, kladné.“*

V: Vnímáte po seznámení s výsledky všech tříd nějak odlišně svoji roli jako třídního učitele/učitelky? Resp. přikládáte jí jinou váhu vzhledem k fungování klimatu uvnitř třídy?

P: *„Asi ne. Nevím, jestli tomu dostatečně rozumím.“*

V: Jak si vysvětľujete vzniklé odchylky ve zkoumaných oblastech?

P: *„Moc nevysvětľuju.“*

V: Vnímáte nějakým způsobem jako odlišné fungování chlapců či dívek v rámci třídního kolektivu? Myslíte si, že se případné odlišné fungování i nějakým způsobem promítlo do zjištěných výsledků?

P: *„Hoši byli zpočátku pasivnějším a submisivnější než dívky. Dívky přece jen více zařizovaly a řídily taky akce.“*

V: Máte teď na mě nějaké případné otázky, námítky, nebo připomínky?

P: *„Jenom by mě zajímaly výsledky mojí třídy a co jste teda nakonec zjistila.“*