

Klíma triedy ako aspekt výchovy dieťaťa

Bc. Jana Ďuranová

Diplomová práca
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Ďuranová**
Osobní číslo: **H140288**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Klima třídy jako jeden z aspektů výchovy žáka**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, osobnosti žáka a pedagogické komunikace.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

EICHORN, CH. 2014. Manažment triedy: Ako môžu učitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektívnosť vyučovania. Bratislava: Vydavateľstvo Raabe, 2014. 187 s. ISBN 9788081401091.

HANULIAKOVÁ, J. 2010. Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2010. 102 s. ISBN 9788089256518.

NELEŠOVSKÁ, A. 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing, 2005. 169 s. ISBN 80-247-0738-1.

PETLÁK, E, 2006. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-8901-897-1.

SABOL, J., ZUBKOVÁ, I. 2006. Tvorba protipredsudkovej klímy v triede. Žilina: Euroformes, 2006. 53 s. ISBN 80-8926-603-7.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Andrea Kubalíková, PhD.

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ...05.09.2016

.....
Dvorník

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práca sa zaoberá klímou triedy, ktorá vplýva na aktivitu a motiváciu žiakov v triede a samotné učebné výsledky. Téma práce sa týka kohézie, súdržnosti na vyučovaní, interakcie v školskej triede, vzťahov medzi spolutvorcami klímy. Praktická časť práce je zameraná na opis súčasného stavu klímy v školských triedach na základnej a strednej škole a to v dimenziách ako podporná klíma triedy, motivácia k negatívnemu školskému výkonu a v dimenzii sebakpresadenia.

Kľúčové slová:

klíma triedy, interakcia v školskej triede, žiak, učiteľ, vzťahy v triede

ABSTRACT

The thesis deals with climate of classroom, which affects to the activity and motivation of students in the classroom and actual learning outcomes. The theme of thesis is oriented to the cohesion, coherence in teaching, interaction in classrooms, relationship between co-creators of climate in the classroom. The practical part is focused on the description of the actual climate in classrooms for primary and secondary school and in dimensions as a supportive climate of classroom, a negative motivation to school achievement and in the dimension of self-assertion.

Keywords:

climate of classroom, interaction in classroom, pupil, teacher, classroom relations

Touto cestou by som chcela poďakovať mojej školiteľke diplomovej práce PaedDr. Andrei Kubalíkovej, Ph.D. za poskytnutie cenných rád a konzultácií, za ochotu a za odborné vedenie pri jej vypracovávaní. V neposlednej rade by som sa chcela poďakovať všetkým žiakom, ktorí sa zúčastnili môjho prieskumu.

Prehlasujem, že odovzdaná verzia diplomovej práce a verzia elektronická nahraná do IS/STAG sú totožné.

„Povedať, že výchova a vzdelávanie je zložitý a náročný proces, je ako ono povestné "nosiť drevo do hory". Povedať však, že výchova a vzdelávanie budú v nastávajúcom 21. storočí zložitejšie a náročnejšie, možno, možno už vzbudí záujem a pozornosť.“

(Erich Petlák)

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČASŤ	10
1 KLÍMA TRIEDY	11
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE KLÍMY TRIEDY	11
1.2 ZNAKY A FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE KLÍMU TRIEDY	12
1.2.1 Typológia klímy triedy.....	15
1.3 KLÍMA NA VYUČOVACEJ HODINE.....	17
1.3.1 Kohézia a tenzia na vyučovaní.....	18
1.3.2 Vyučovacie metódy a ich vplyv na klímu triedy	21
1.4 POZITÍVNA KLÍMA	21
1.4.1 Vytváranie pozitívnej klímy triedy	25
1.5 HODNOTENIE A JEHO VPLYV NA KLÍMU TRIEDY.....	26
1.6 ZEFEKTÍVNENIE KLÍMY TRIEDY	27
2 INTERAKCIA V ŠKOLSKEJ TRIEDE	29
2.1 SPOLUTVORCOVIA KLÍMY – UČITEĽ A ŽIAK.....	30
2.1.1 Rola učiteľa v procese tvorby klímy	31
2.1.2 Žiak ako účastník klímy triedy.....	34
2.1.3 Porovnanie spolutvorcov triednej klímy žiakov na ZŠ/žiakov na SŠ.....	35
2.2 VZŤAHY MEDZI ČINITELMI KLÍMY TRIEDY	37
2.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA	41
2.4 OKRUHY SKÚMANIA KLÍMY TRIEDY	42
2.5 VÝSLEDKY VÝSKUMOV	45
II PRAKTICKÁ ČASŤ	47
3 EMPIRICKÁ ČASŤ	48
3.1 VÝSKUMNÝ PROBLÉM	48
3.2 CIELE VÝSKUMU.....	48
3.3 VÝSKUMNÉ HYPOTÉZY	48
3.4 VÝSKUMNÉ METÓDY A ŠTATISTICKÉ SPRACOVANIE DÁT.....	49
3.5 VÝSKUMNÁ VZORKA	50
4 VÝSLEDKY A OVERENIE HYPOTÉZ	51
5 DISKUSIA A ZHRNUTIE VÝSLEDKOV	75
6 ODPORÚČANIA PRE PRAX	77
ZÁVER	78
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	79
ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK	83
ZOZNAM OBRÁZKOV	84
ZOZNAM TABULIEK	85
ZOZNAM PRÍLOH	87

ÚVOD

Ľudia žijú od narodenia v prítomnosti iných ľudí, môžeme povedať, že žijeme v sociálnom prostredí, ktoré má dôležitý vplyv na našu osobnosť a na všetky jej zložky. Prvé prostredie do ktorého jedinec vstupuje je trieda. Je v nej celý rad faktorov, ktoré dôležito vplyvajú na aktivitu žiakov a ich učebné výsledky, no môžeme vidieť, že v skutočnej výchovno-vzdelávacej práci viaceré nie sú uznané, neraz sa pokladajú za samozrejmé alebo menej významné. Dôležité je poznať podmienky na dosiahnutie zámeru výchovy, za ktorých sa má výchova uskutočňovať. K takýmto oblastiam patrí aj klíma triedy. V súčasnosti sa o klíme triedy hovorí čoraz častejšie. Môžeme povedať, že od toho aká je klíma triedy, značne závisí, či samotný žiak chodí do školy rád alebo naopak školu berie ako nutnosť. V práci sa budeme touto témou zaoberať podrobnejšie. Je dôležité sa zaoberať touto témou, pretože plnenie výchovno-vzdelávacích cieľov v školskej triede závisí najmä od klímy triedy.

Cieľom našej práce je opísanie klímy triedy, klímy na vyučovacej hodiny a s tým súvisiacich otázok. V prvej časti práci, konkrétne v prvej kapitole sa budeme zaoberať klímou, čo ju ovplyvňuje a aké sú jej znaky. Zadefinujeme si klímu na vyučovacej hodine, vyučovacie metódy a kohéziu a tenziu na vyučovaní. Rozoberieme si bližšie pozitívnu klímu a aj to ako môžeme samotnú klímu v triede zefektívniť. V druhej kapitole sa venujeme interakcii v školskej triede, priblížime si typy učiteľov a žiakov, ich vzťahy navzájom, vzťahy žiak – žiak a okruhy skúmania klímy triedy. Naša práca pozostáva z teoretickej časti, praktickej časti a odporúčení pre prax.

Ďalším cieľom našej práce je zistiť stav samotnej klímy triedy vo vybraných triedach na základnej škole a strednej škole. Rozoberieme to v praktickej časti, kde sme ako výskumný nástroj použili dotazník. Praktická časť sa zaoberá uskutočňovaním a opisom prieskumu súčasného stavu klímy v školských triedach v dimenziách ako suportívna (podporná) klíma triedy, motivácia k negatívnemu školskému výkonu a sebaapresadenie.

Na spracovanie práce boli využité odborné knižné publikácie renomovaných autorov ako Petlák Erich, Grecmanová Helena, Čapek Robert, Fontana Dávid, Kačáni Vladislav a mnoho ďalších.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1 KLÍMA TRIEDY

Ak ideme písať o klíme, každý kto vystupoval pred triedou plnou žiakov vie, o čo ide. Na tom čo je to klíma, by sme sa mohli zhodnúť, ale aké má znaky a čo ju ovplyvňuje sú už rôzne názory. Klíma má veľmi významné miesto vo vyučovacom procese, čo dokazuje aj mnoho výskumov.

1.1 Terminologické vymedzenie klímy triedy

Tak ako aj pri iných pedagogických pojmoch tak aj pri vymedzení pojmu klíma sa vyskytujú v odborných literatúrach rôzne mienky. Uvedieme si niekoľko z nich.

Například Čapek uvádza, že: „*triedna klíma je súhrn subjektívnych hodnotení a sebahodnotení vnímania, prežitkov, emócií a vzájomného pôsobenia všetkých účastníkov, ktoré v nich ako v spolutvorcoch a konzumentoch vyvolávajú edukačné a iné činnosti v danom prostredí*“ (Čapek, 2010, s. 13).

Gavora (2007, s. 26) uvádza, že klíma školskej triedy je sociálno-psychologické pomenovanie, ktoré opisuje to, či je v žiak v triede spokojný, či žiaci v triede navzájom medzi sebou spolupracujú, aká je miera ich súťaživosti a konkurencie a aká je kohézia a tenzia v skupine.

Pri interakcii s kolektívom ľudí sa vyskytuje čosi „nehmatateľného“, ale členmi kolektívu intenzívne pociťované, čo môžeme nazvať nálada, ovzdušie, atmosféra, klíma atď. (Průcha, 2002, s. 333).

Môžeme citovať aj Verbovskú, ktorá uvádza, že klíma triedy „*zahŕňa ustálené postupy, vnímanie, prežívanie, hodnotenie a reagovanie všetkých aktérov na to, čo sa v triede stalo, práve deje alebo čo sa má v budúcnosti stať. Dôraz sa kladie na subjektívne aspekty klímy, ako klímu vidia a interpretujú aktéri*“ (Verbovská, 2006, s. 21).

Podľa pedagogického slovníka je klíma triedy sociálnopsychologická premenná, ktorá značí dlhodobjšie sociálnocitové rozpoloženie, všeobecné postoje a samotné vzťahy v triede, ale aj emocionálne správanie triedy na rôzne udalosti v triede, čo sa týka aj výchovného pôsobenia učiteľov (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 100).

Kyriacou uvádza, že učiteľ podnecuje určitú klímu v triede, ktorá významne vplýva na motiváciu žiakov a ich vzťah k učeniu. Preto je veľmi podstatné, aby učiteľ aplikoval

všetky svoje pedagogické schopnosti pri navodzovaní klímy v triede a to podnecovalo k dobrej motivácii žiakov k štúdiu (Kyriacou, 2008, s. 79).

Z dosiaľ uvedených charakteristík možno uviesť, že klíma triedy je v zhrnutí vzájomné pôsobenie všetkých účastníkov triedy, ktorí to sami intenzívne pociťujú.

1.2 Znaký a faktory ovplyvňujúce klímu triedy

Pri definovaní pojmu klíma sme sa stretli u niektorých autorov so stotožnením pojmov klíma, atmosféra, prostredie, no mnoho autorov nesúhlasí s týmto stotožnením. V odbornej literatúre sa stretávame s tromi pojmami: atmosféra triedy, klíma triedy, prostredie triedy. Obsahovo zachytávajú odlišnosti dané podobou javu, mierou premenlivosti, jeho rozsahom a dĺžkou trvania času.

Průcha (2002, s. 66) to chápe takto:

Edukačné prostredie triedy sa delí na dva faktory:

Fyzikálne faktory – priestorové umiestnenie, farby stien, osvetlenie, usporiadanie nábytku.

Psychosociálne faktory

- a) stabilné – trvalejšie sociálne vzťahy medzi účastníkmi edukačného prostredia...klíma triedy
- b) premenlivé – krátkodobé vzťahy medzi účastníkmi edukačného prostredia...atmosféra v triede (Čapek, 2010, s. 12).

Uvádžame aj ďalšie faktory, ktoré pôsobia na študentov a ovplyvňujú klímu triedy. Je to napr. povaha vzťahov medzi učiteľmi a študentmi; povaha vzťahov medzi študentmi; do akej miery má žiak povolenú autonómiu a je v rozhodovacom procese; do akej miery škola poskytuje jasné, konzistentné a spravodlivé pravidlá a predpisy dostupné na portáli: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/newsletter/fall111.pdf>.

Zelina (1996) tieto faktory rozlišuje podobne:

Atmosféra triedy – silne situačne podmienené krátkodobé sociálne vzťahy a javy, ktoré sú značne rýchlo premenlivé, za vyučovaciu hodinu sa môže atmosféra triedy zmeniť viackrát

Prostredie triedy – ekológia triedy, farby, teplo, ovzdušie, osvetlenie, priestor atď.

Klíma triedy – sociálne vzťahy a javy, ktoré majú dlhodobé trvanie, sú menej premenlivé, to znamená, že sa nemenia tak rýchlo ako atmosféra triedy a bežia bez ohľadu na určité sociálne situácie (Sabol, 2003, s. 17).

A naposledy môžeme vymedziť rozdelenie podľa Petláka:

Sociálna klíma – označuje dlhodobé skutočnosti, ktoré sú charakteristické pre určitú triedu a učiteľov niekoľko mesiacov a rokov. Na sociálnu klímu pôsobí aj klíma školy a sociálna klíma učiteľského zboru. No najmä sociálnu klímu vplývajú žiaci, skupinky, ktoré sa v triede nachádzajú, jednotlivci, ale aj učitelia vstupujúci do danej triedy.

Prostredie triedy – netýka sa len sociálno-patologických javov, ale aj iných zreteľov. Môžeme tu zaradiť napríklad architektonické zretele (riešenie učebne, jej tvar, usporiadanie nábytku), hygienické, estetické (vetranie, vykurovanie, osvetlenie), akustické (úroveň hluku a šumu, akustika učebne), ergonomické (usporiadanie pracovných miest učiteľa a žiakov)

Atmosféra triedy – krátke trvanie sociálno-patologických aspektov, má vysokú premenlivosť, atmosféra triedy trvá najviac jednu alebo niekoľko vyučovacích hodín, to znamená, že sa mení veľmi rýchlo a je situačne podmienená (atmosféra v triede po nejakej hádke, atmosféra po prestávke, atmosféra pred písomkou atď.) (Petlák, 2005, s. 121).

Klímu triedy môžeme rozdeliť aj podľa toho na čo sa zameriava. Môžeme hovoriť o týchto triedach:

Trieda zameraná na výsledky. Pri tomto rozdelení už podľa názvu je známe, že trieda je sústredená na výsledky v učebnej činnosti. Učiteľ rozdeľuje žiakov na tých, ktorých učivo zaujíma a ich výsledky sú prijateľné a naopak tých, ktorých výsledky nie sú žiaduce. Učiteľ prvú skupinu žiakov chváli a je k nim povolnejší, no druhú skupinu, žiakov ktorí dosahujú slabšie výsledky, nejako zásadne neodmieta. Pri práci so skupinou žiakov so slabšími výsledkami učiteľ síce pracuje neodmietavo, ale určuje im metódy, usmerňuje ich, zdôrazňuje dôležitosť niektorých častí učiva, atď. Učiteľ sa v princípe správa normálne k týmto žiakom, avšak občas použije neprimeranú kritiku a iróniu.

Trieda zameraná na poriadok. Podľa Petláka sa táto trieda podobá na „vojenský režim“. V tejto triede ide hlavne o to, aby žiak poslúchal a robil len to čo sa od neho vyžaduje. Môžeme povedať, že žiak v tejto triede je „stratený“, dôležitý je dojem aký vytvára trieda.

Učiteľ ma záujem hlavne o to, ako ho prezentuje trieda navonok a či sa správa podľa jeho žiadostí.

Trieda zameraná na spolužitie a spoluprácu. V tejto triede (v triede interpersonálnej zhody) sa učiteľ hlavne usiluje o spoluprácu medzi žiakmi. Toto vyučovanie má podobu najmä skupinovej a kooperatívnej spolupráce. Sociálne vzťahy medzi žiakmi usmerňuje učiteľ v úsilí o dobré spolužitie žiakov. Učiteľ prijíma žiakov takí akí sú, s ich prednosťami aj nedostatkami a pomáha im najviac ako sa z jeho učiteľskej pozície dá. Učiteľ sa stará o to, aby sa žiaci cítili uvoľnene a prirodzene, aby boli objektívne hodnotení. V snahe podporovať žiakov do učebnej činnosti a lepším výsledkom a vytvárať príjemné prostredie v triede povzbudzuje žiakov pri ich odpovediach, má záujem na rozvoji každého žiaka (Petlák, 2006, s. 34, 35).

Klíma školskej triedy je veľmi charakteristická, Mareš uvádza znaky ako:

- je sociálne konštruovaná, čo znamená, že nejedná sa tu len o prežívanie jedinca, či už žiaka alebo učiteľa, ale ide aj o vzájomné konverzovanie medzi učiteľmi, medzi žiakmi, alebo medzi učiteľmi a žiakmi, rodičmi a žiakmi;
- je skupinová, určite nie individuálna záležitosť, určitú mienku na klímu triedy majú všetci tvorcovia klímy danej triedy
- je sociálne zdieľaná, u tvorcov klímy – na základe subjektívnych zážitkov i diskusií s ľuďmi, ktorí majú rovnaké alebo naopak rozdielne mienky – sa charakter klímy v mysliach tvorcov upresňuje, tu môžeme vidieť, ktoré názory sú spoločné u väčšiny tvorcov, ktoré názory patria len nejakej skupine osôb a v ktorých názoroch sa jedinec rozchádza s ostatnými členmi skupiny (Mareš, 2013, s. 592).

Veľmi významné je upozorniť na to, aké je dôležité sa klímou triedy zaoberať a čo všetko môže ovplyvniť a to napríklad to, ako sa žiak v triede cíti, ale aj to ako sa v triede cíti učiteľ. Klíma triedy motivuje žiakov učiť sa a učiteľov v tejto triede vyučovať. Klíma môže ovplyvniť správanie žiakov v triede, ale určite aj mimo nej. Klíma triedy pôsobí aj na výchovné a vzdelávacie výsledky žiakov a výsledky snaženia učiteľov (Mareš, 2013, s. 593).

Jedným z významných činiteľov, ktorý vplýva na klímu triedy je voľba metód vyučovania zodpovedajúca učebným štýlom žiakov. Môžeme povedať, že na klímu triedy vplýva povaha komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, ale aj žiakmi medzi sebou navzájom. Metódy výučby vplývajú na povahu komunikácie pomerne dosť. Klasické metódy

vyučovania tvoria najčastejšie podobu jednosmernej komunikácie od učiteľa k žiakom, metódy aktívneho učenia si žiadajú obojstrannú komunikáciu. Ak je komunikácia kvalitná, priaznivá, zabezpečuje vyhovujúcu citovú klímu vyučovania, optimalizuje vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, žiakmi navzájom, dáva možnosť prirodzene riadiť a využívať sociálnopsychologické procesy v triede v prospech efektívneho učenia. Výsledky výskumov v triede naznačujú, že žiaci kladne vnímajú klímu hlavne z dôvodu či môžu byť dostatočne aktívni, či je v triede uvoľnená atmosféra, súdržnosť a dobrá nálada a či je učenie spojené s hrou (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2010, s. 87, 88).

Napriek uvedenému je dôležité upovedomiť na to, že na klímu triedy vplyva niekoľko činiteľov, preto nemôžeme hovoriť o akejsi univerzálnej klíme, taká popravde neexistuje. Určiť vyslovene, ktorý kľúčový činiteľ vplyva na klímu triedy, je neraz nereálne a komplikované. Mnohí autori pripisujú kľúčovosť učiteľovi, no časť autorov hovorí o žiakoch a zložení triedy.

1.2.1 Typológia klímy triedy

Na jasnejšie a súhrnnejšie porozumenie klímy triedy je podstatné uviesť jej hlavnú rozdielnosť a typológiu ako ucelenú problematiku. Každá trieda je typická svojou vlastnou klímou, ktorá v triede panuje. Koštrnová uvádza nasledovnú diferenciaciu podľa Hanuliakovej (2010, s. 11-14):

1. aktuálna a preferovaná klíma,
2. organizačná klíma,
3. kreatívna klíma,
4. komunikatívna klíma,
5. psychická klíma,
6. mravná klíma nasledujúce charakteristiky klímy budú uvedené len podľa už spomínanej autorky.

1. Aktuálna a preferovaná klíma

Aktuálna podoba klímy triedy sa zvyčajne odlišuje od podoby preferovanej klímy. Príčinou je to, že viacerí aktívni a pasívni aktéri vzdelávacieho procesu nie sú stotožnení s momentálnou klímou. Svoje predstavy a želania vyjadrujú žiaci, učitelia, ale aj rodičia či iní pracovníci školy.

2. Organizačná klíma

Táto klíma sa často vymedzuje ako osobitosť sociálneho systému. Niekedy sa táto klíma označuje aj ako „prevádzková klíma“. Významným faktorom tejto podoby je spôsob správania sa manažmentu. Aspekty psychosociálnej klímy sú napríklad miera osobnej spôsobilosti na tvorivom riadení, stupeň tvorivého riadenia, predpoklady tvorivosti v medziľudských vzťahoch atď.

3. Kreatívna klíma

Tvorivá klíma rešpektuje autonómiu každého jednotlivca. Vytvára priestor pre žiakov, aby mohli tvorivo myslieť a mohli podávať netradičné názory, nápady, postupy. Je to veľké plus pre žiakov, ale aj učiteľov. Direktívny spôsob riadenia má negatívny vplyv na tvorivosť učiteľov, potláčanie osobnosti jedinca, potláčanie samostatnosti, klíma plná napätia, nemožnosť hovoriť otvorene svoje názory atď.

4. Komunikatívna klíma

Učiteľ na všetkých typoch škôl vplyva na žiakov hlavne tým ako sa s nimi rozpráva, resp. komunikuje. Komunikačná klíma vyplýva zo sociálnej, spoločenskej a kultúrnej dimenzie prostredia. Tieto pojmy spolu často súvisia, rôzne sa prelínajú, ale môžeme ich stotožňovať. Komunikačná klíma v triede môže byť suportívneho alebo defenzívneho charakteru.

5. Psychická klíma

Psychická klíma býva často označovaná aj ako sociálno-psychologická atmosféra triedy. Táto klíma sa tvorí hlavne od závislosti od formálnych, ale aj neformálnych vzťahov v triede. Plnenie žiackych povinností zľahčuje alebo naopak sťažuje kvalitu atmosféry. Poznáme klímu priaznivú – úlohy sa plnia dobre a klímu plnú napätia – úlohy sa plnia nie moc dobre, nie je tam kvalita.

6. Mravná klíma

Pomocou mravnej výchovy sa snažia učitelia tvárniť mravné vedomie a správanie žiakov. Mravná výchova je nerozlučiteľnou súčasťou výchovného pôsobenia v škole.

Táto diferenciácia klímy triedy má aspekty vzájomného prekrývania a vzájomného dopĺňovania sa.

1.3 Klíma na vyučovacej hodine

Klíma triedy sa tvorí ako sme už hore uvádzali nie len počas prestávok a výletov, ale hlavne počas vyučovacej triedy. Daný pojem sa pokúsime viac analyzovať. Klíma vyučovacej hodiny sa týka určitého vyučovacieho predmetu a určitého učiteľa, ako činiteľov vyučovacej klímy. Grecmanová uvádza definíciu Dreesmanna (1982): „*Klíma vyučovacej hodiny ako pretrvávajúca kvalita prostredia vo vyučovaní, pre ktorú sú charakteristické určité znaky, ktoré môžu žiaci prežívať a ktoré môžu ovplyvniť ich správanie.*“

K významným znakom patrí napr. či je vyučovanie viac upriamené na žiaka alebo na učiteľa, či je štýl vyučovania dominujúci alebo naopak integrujúci, či žiaci pociťujú konkurenčný tlak, či sú súdržní, či porušujú pravidlá atď. (Grecmanová, 2008, s. 48). Podľa Petláka je klíma vyučovacej hodiny rozmanite podmienená, ku ktorým patrí prostredie školy a triedy, organizačné znaky, učiteľ, žiak. Z toho môžeme usúdiť, že kvalita pôsobenia toho alebo iného faktoru prostredia a ich kombinácia predstavuje charakteristickú atmosféru a spolupracuje na vzniku a charakteristike vyučovacej klímy. V tomto procese teda dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu (Petlák, 2005, s. 129).

Podľa Petláka: „*Vyučovacia klíma je jav, ktorý obklopuje žiakov z vonku a spája ich s ich subjektívnym prežívaním a posudzovaním*“ (Petlák, 2005, s. 128).

Dôležitým činiteľom, ktorý vplýva na vyučovaciu klímu je učiteľ. Napríklad, to že výtvarná výchova patrí medzi obľúbené predmety neznamena, že tam bude vždy dobrá vyučovacia klíma. Učiteľ svojím vystupovaním, svojím prístupom k žiakom a svojimi požiadavkami, ktoré od žiakov vyžaduje môže vyvolať naopak nie dobrú vyučovaciu klímu. A matematika, ktorá patrí medzi neobľúbené predmety, prístupom učiteľa, môže mať naopak veľmi príjemnú vyučovaciu klímu. Na vyučovaciu klímu teda nevlýva len obsah a povaha učiva, ale najmä samotný učiteľ (Petlák, 2005, s. 36).

Klímu vyučovacej hodiny nemôžeme posudzovať ako homogénnu, pretože ju tvoria viac či menej odlišné znaky. Medzi tie napríklad patrí:

- Klíma vyučovacej hodiny sa skúma hlavne kvôli jej dopadom na žiakom.
- Znaky vyučovacej klímy nie sú fixné, ale vyplývajú zo situácie.
- Klíma vyučovacej hodiny vyplňuje predovšetkým životný priestor žiaka, v ktorom dochádza k určitému jednaniu.
- Klíma vyučovacej hodiny má pomerne stálu kvalitu. Jedná sa o proces vzniku, ale aj možností zmien. Stabilita vyučovacej klímy môže byť narušená, len väčšími

zmenami v učebnom prostredí, ktoré môžu pôsobiť na prežívanie žiakov (Grecmanová, 2008, s. 48).

Podľa Grecmanovej z tvrdení žiakov sa mnohokrát stýkame s mienkami, že žiaci majú na vyučovaní malý priestor pre šírku a rôznorodosť aktivít, samostatnosť a preberaní zodpovednosti za dodržiavanie pravidiel. Problémové situácie, ktoré by učiteľ vyvolával vedome a ktoré by žiaci mali riešiť sa vyskytujú ojedinele. V odbornej literatúre sa píše, že žiaci by sa mali aktívne zapájať do vyučovania a tým zefektívniť toto vyučovanie, čo je, ale v nesúlade s tým aká je skutočná angažovanosť žiakov na vyučovaní. Jednotliví žiaci sa na vyučovaní spolupodieľajú nerovnomerne. Môže to byť zapríčinené napríklad vysokým počtom a lokalizáciou žiakov v triede alebo rozdielnym prístupom učiteľa k žiakom (Petlák, 2005, s. 129 podľa: Grecmanová, 2003).

Klímu vyučovacej hodiny teda pokladáme za výsledok percepcie a prežívania sociálnej a kultúrnej reality u žiakov (Grecmanová, 2008, s. 50). Môžeme teda uviesť, že klímu triedy a klímu vyučovacej hodiny nemôžeme od seba oddeľovať. Klíma vyučovacej hodiny vplýva na klímu triedy a naopak.

1.3.1 Kohézia a tenzia na vyučovaní

Zaujímavá je Feldmanova definícia kohézie „*Kohézia je miera, do akej je skupina pre členov atraktívna*“. Môžeme povedať, že na kohéziu skupiny a to či bude zo strany členov skupiny atraktívna vplýva niekoľko činiteľov:

1. veľkosť skupiny, menšie skupiny mávajú väčšiu kohéziu.
2. snaha nevyhnutná na získanie členstva v skupine – čím vyššie náklady na vstup do skupiny tým vyššia kohézia,
3. status v skupine – väčšia kohézia u členov s vyšším statusom
4. jestvovanie vonkajšieho ohrozenia alebo silnej súťaživosti zvyšujú kohéziu v skupine.

Kohézia je najčastejšie spätá s nárastom spokojnosti žiakov, pozitívnej spätnej väzby od ostatných spolužiakov, citovej podpory a s úbytkom stresu, frustrácie a napätia v triede. Kohézia zosilňuje skupinové procesy: vzájomná závislosť členov, tlak ku konformite i akceptácia skupinového vplyvu sú zreteľnejšie sú v kohéznych skupinách. Pri očakávaní, že skupinové normy napomáhajú k vysokému výkonu, kohézii, produktivite a navzájom spolu silne korelujú (Kollárik, 2008, s. 426).

Určitý stupeň tenzie (napätia), ktorá je daná súťaživosťou sústredenou na dosahovanie cieľov, je v triede chcený. Aktivita je veľmi dôležitá, pretože stupňuje skupinu k práci. Nadmerne vysoká hladina tenzie však prácu narúša. Mieru tenzie ovplyvňuje učiteľ, ale aj spolupráca žiakov navzájom, alebo medzi sebou v skupinkách. Tenziu môže napríklad vyvolať učiteľ svojím neprimeraným spôsobom vedenia triedy, ale hlavne nespravodlivým hodnotením žiakov. Učiteľ uplatnením úloh, ktoré potrebujú spoluprácu, môže podporiť kohéziu skupiny, ktorá je významná pre harmonickú spoluprácu v skupine. Môže vyvolať vysokú mieru súdržnosti triedy, ktorá je zameraná proti nemu, ak sa svojím správaním dostane do pozície triedneho učiteľa.

Kohézia často súvisí aj so skupinovou atraktivitou. Môžeme to vysvetliť asi tak, že čím je skupina (trieda) pre žiaka atraktívnejšia, tým je väčšia kohezivita a naopak. Atraktivita triedy je určená tým, do akej miery samotná trieda uspokojuje osobitné (aj skupinové) potreby svojich žiakov. Kohezivita triedy interpretuje jej integráciu. Za dôležitý integrujúci faktor sa považuje pozitívna skupinová činnosť. K triednej kohézii napomáha:

- uspokojovanie osobitných potrieb jednotlivcov skupiny,
- vzájomná náklonnosť medzi jednotlivcami v skupine, priateľsky akceptujúca atmosféra,
- napríklad výskyt devianta v triede, proti ktorému sa ostatní žiaci v triede zjednocujú (Boroš, 2001, s. 90 podľa: Kratochvíl, 1978).

Pre kohéziu žiakov v triede sú významné motívy a motivácia žiakov v triede a postoje, hodnoty, záujmy jednotlivcov a ich zosúladenie v skupine.

V triede vzniká tenzia aj vďaka súťaživosti skupiniek žiakov, súťaživosť je na mieste ak sa jedná o súťaženie v učení alebo v dosahovaní výsledkov. Nie je dobré ak ide o vzdor voči učiteľovi alebo nezdravé správanie sa voči sebe navzájom. Takéto odstránenie tenzie môžeme navodiť tak, že takýchto žiakov od seba oddelíme, môže však nastať, že títo žiaci budú vyrušovať hľadať cesty k sebe a narúšať vyučovanie. Účinnejšie je určite hľadať cestu, ktorá by nás priviedla bližšie k žiakom, ku komunikácii k nim a hľadať cestu zmeny (Oravcová, 2004, s. 254).

Môžeme spomenúť aj členstvo v podskupinách, ktoré značne súvisí s kohéziou. Členstvo v podskupine vychádza od uznávania jej noriem. Samostatne podskupiny vyvíjajú silný tlak na konformné správanie, pretože členstvo v podskupine je pre žiakov nanajvýš významné. Žiaci sa cítia akceptovaní, uznávaní, spolupatriční, bez čoho by sa cítili v triede

sami a opustení. Deti, ktoré sa môžu stotožniť so svojou skupinou alebo podskupinou, majú úplne iný postoj, ako deti, ktoré vnímajú triedu ako „oni“. Deti, ktoré sú podskupinami odmietané ostávajú, osamelé, prenášajú svoju negatívnu skúsenosť aj do ďalšieho života, pričom tento dôsledok sa odzrkadľuje aj na školskej výkonnosti žiakov. Podskupiny v triede sa utvárajú na základe schopností, pohlavia, záujmov, postojov a názoru na život. Podskupiny vznikajú v triedach už od začiatku štúdia, to znamená už od samotnej prvej triedy, ale významné sú až v období dospievania. Mnohokrát sa stáva, že samotný učiteľ napomáha k vytváraniu podskupín. Niekedy svojím neprimeraným správaním napomáha vzniku opozičných podskupín, v ktorých členstvo pomáha žiakom renovovať svoj status na základe nepriateľstva voči učiteľovi. Medzi podskupinami v triede sa často nachádza napätie, rivalita, ktorá sa spolu s inými činiteľmi na miere kohézie a tenzie v triede (Oravcová, 2004, s. 253).

Deti v hornej časti schopnostného rozpätia majú náklonnosť lepšie pracovať v skupinách, ktoré si sami zvolili a kde býva vysoká skupinová súdržnosť. To isté sa týka aj skupín s nižšou úrovňou schopností, ale len vtedy, keď obtiažnosť úlohy nedosiahne takého stupňa, kedy to deti znechutí a keď ich začne zaujímať viac hranie sa a zabávanie. Z toho plynie ak deti sedia spolu s kamarátmi, budú spokojnejší, budú lepšie pracovať a mať lepší vzťah k učiteľovi ako naopak deti, ktoré sú mechanicky rozdelené a sedia s deťmi s ktorými sa majú menej radi (Fontana, 2003, s. 301).

Každá školská trieda prejavuje väčšiu alebo menšiu súdržnosť, zomknutosť, ktorú žiaci prežívajú ako nejaký pocit potrebnosti, ktorá sa navonok ukazuje v podobnom správaní a prežívaní žiakov. Táto súdržnosť sa odráža aj na samotnej klíme triedy. Môžeme povedať, že súdržnosť je súhrn síl, ktoré zapríčiňujú, že skupina sa udržuje. Príslušnosť k súdržnej, zomknutej triede uspokojuje potreby a záujmy žiakov, takto prichádza k splneniu cieľov, ktoré má školská trieda. Súdržnosť školskej triedy sa dá skúmať tromi spôsobmi:

1. Priemernou frekvenciou prejavov súdržnosti, ako je napr. používanie slova „my“, teda naša trieda.
2. Pozorovanie a hodnotenie takých výkonov triedy, ktoré prerastajú možnosti schopnosti a možnosti jednotlivca (mnohé činnosti, pri ktorých žiaci spolupracujú alebo naopak nie)
3. Štúdium postojov, ktoré má skupina na rôzne dôležité otázky. Čím je školská trieda súdržnejšia, tým sa žiaci viac zhodujú vo svojich postojoch. K niektorým hodnotám

majú žiaci rovnako pozitívny alebo negatívny postoj a tak sa prejavuje zhoda v postojoch.

V škole nastávajú aj rôzne situácie, keď súdržnosť školskej triedy je bariérou riešenia, napr. niektorých konfliktov s učiteľmi. Niekedy, keď si je trieda ako celok vedomá svojej sily a to dokonca väčšej ako je autorita učiteľa môže to vyvolať a posilniť odpor. V krajných prípadoch dochádza k tzv. vzbure žiakov, ktorá sa môže prejavovať neposlušnosťou a vyrušovaním. Aj prejavy pokryteckej solidarity, zatajovanie priestupkov žiakov sa vyskytujú častejšie v triedach s veľkou súdržnosťou (Kačáni, 1999, s. 182, 183).

1.3.2 Vyučovacie metódy a ich vplyv na klímu triedy

Stotožňujeme sa s názormi autorov, že veľmi významnou aktivitou učiteľa je výučba, ktorú uskutočňuje rôznymi metódami, spôsobmi a aktivitami. Spôsoby, ktoré si sám vyberie, by mali byť pre žiakov pútavé, osožné a zábavné a takéto pôsobenie by malo navodzovať pozitívnu klímu triedy. Metódy, ktoré využíva učiteľ majú vplyv na klímu triedy v rôznych hľadiskách, napr. v poriadku v triede a jej organizovanosti, môžeme povedať aj prejavom. Ak sa žiak správa neprimerane na „zaujímavej“ vyučovacej hodine, a títo žiaci nechcú byť od aktivít na tejto vyučovacej hodine vyrušovaní a nechcú ani aby im tieto aktivity učiteľ nabudúce odopieral. Takíto žiaci sú na strane učiteľa alebo sami upozorňujú tohto žiaka. Avšak ak sa takýto narušiteľ hodiny nachádza naopak na hodine, ktorá je nudná a kde sa žiaci nevedia dočkať konca, toto nevhodné správanie je vítaným oživením a triedu má už na strane on. Ak učiteľ zareaguje na žiakovo nevhodné správanie, môže sa stať, že tento žiak bude hrdinom triedy a jeho nevhodné správanie sa bude stupňovať, ostatní žiaci ho budú napodobňovať a učiteľ sa stáva dozorcom. Správne vedená hodina, kde sú využívané suportívne/podporujúce/aktivizujúce metódy, využíva energiu žiakov, ktorá by inak bola použitá na nevhodné správanie. Dobrá nálada vďaka zaujímavej aktivite zlepšuje klímu a je prevenciou proti nevhodnému správaniu sa žiakov. Žiaci komunikujú pretože môžu, pracujú pretože chcú, učiteľ sa žiakom venuje a oni cítia jeho pozornosť. Na tejto hodine sú žiaci bez strachu z prejavenia svojho vlastného názoru a je tu dôležité venovať sa svojej práci a robiť ju čo najlepšie (Čapek, 2010, s. 29).

1.4 Pozitívna klíma

Pomenovanie pozitívna klíma vo vzťahu ku škole používame pomerne často, pričom chceme pomenovať, že sa jedná o dobré prostredie, teda dobrú klímu, v ktorom sa dobre

pracuje. Často počujeme hovoriť učiteľov, že v tej či inej triede je dobrá, teda pozitívna alebo potom opačne, že v tej či inej triede je klíma zlá, teda nedobrá. Pokiaľ sa zaoberáme pozitívnou teda dobrou klímou, zvyčajne sa nezaobráme tým, že čím alebo kým je takáto klíma vytváraná. Pokiaľ sa však zaoberáme zlou klímou alebo teda „zlou triedou“, zvyčajne za tým hľadáme pôvodcov, ktorí takúto klímu vyvolávajú. Že sú to väčšinou žiaci, je asi samozrejmé. No môžeme povedať, že na pozitívnu klímu triedy vplývajú všetci, teda celá škola, dokonca aj rodičia. Každý prispieva do klímy triedy svojím podielom, čo si mnohokrát ani neuvedomujeme (Petlák, 2006, s. 63, 64).

Je dôležité predstaviť aj faktory, ktoré podľa Petláka vplývajú na utváranie pozitívnej klímy v triede:

počet žiakov v triede – pri menšom počte žiakov si môže učiteľ dovoliť viackrát využiť individuálny prístup, môže s nimi komunikovať rovnocenne, toto prispieva k zlepšeniu vzťahu medzi učiteľom a žiakom a takisto k lepšiemu zvládaniu učiva,

komunikačné postupy – učiteľ by mal komunikovať so všetkými žiakmi rovnomerne, nemal by uprednostňovať žiakov, ktorí sú aktívni, poprípade tých, ktorí sa vždy hlásia niečo povedať, ale mal by mať záujem o mienku či vtedajšie uvažovanie každého žiaka a nevyvolávať vždy tých istých žiakov,

vyučovacie postupy – učiteľ by mal vyučovanie ako také „zlepšovať“ a meniť organizačné spôsoby práce,

lokalizácia žiakov v triede – podľa Petláka je v triede veľmi dôležitý zasadací poriadok, ktorý výrazne ovplyvňuje učebnú činnosť žiaka a aj jeho výsledky. Ak sa žiak presadí, môže sa zmeniť aj jeho participácia na výučbe či už k lepšiemu alebo horšiemu.

akceptácia – učiteľ by sa mal správať všetkých žiakov rovnako a nijako ich neodcudzovať (Petlák, 2006, s. 32).

Pozitívna klíma v triede a na vyučovaní motivuje žiakov v ich činnosti. Žiaci prejavujú o učenie na vyučovacej hodine väčší záujem, sú aktívnejší a vyučovanie sa stáva efektívnejšie, čo sa prejaví aj na výsledkoch žiakov.

Pozitívna klíma na vyučovaní zlepšuje výkony študentov s nižšou inteligenciou, u ktorých lepšia motivácia môže vyrovnávať aj niektoré inteligenčné deficity. Na vyučovaní s pozitívnou klímou dobré výkony žiakov nezáležia tak na intelektových predpokladoch, ako na vyučovaní s negatívnou klímou. Je dôležité rátať aj s vedľajšími vplyvmi klímy a hodnotiť jej charakteristiku a účinky z viacerých hľadísk. Môže nastať, že vo vyučovacej klíme, na ktorú sme pozerali ako na pozitívnu a v ktorej môžeme nájsť spolupatričnosť

medzi žiakmi a kamarátstvom, je nie úplná orientácia na obsah vyučovania a úlohy. Ak chceme, aby dochádzalo k rozvoji vyučovania, musí sa tvoriť aj pozitívna klíma na vyučovanie. Toto sa môže uskutočňovať len s kvalitnými učiteľmi, ktorí neodmietajú tradičný prístup a činnosti, myšlienky, stratégie a pomôcky, ktoré sa ukážu ako funkčné, ale tieto myšlienky, stratégie a pomôcky prispôsobujú a menia zvláštnym podmienkam a potrebám žiakov.

Dnes sa nemôže učiť tak ako sa učilo pred niekoľkými rokmi. Môžeme vidieť veľkú rozmanitosť nadania, rozvíjajúcu sa mediálnu techniku, ktorou si môžeme zadovážiť informácie, ale ktorá ohraničuje možnosť vytvoriť autentickú, originálnu skúsenosť. Rola učiteľa je a naďalej zrejme aj bude nezastupiteľná (Petlák, 2005, s. 130).

Indikátory pozitívnej klímy

Aj keď každý môže mať iné názory, iné požiadavky a iné vnímanie pozitívnej klímy triedy, avšak môžeme zovšeobecniť isté hľadiská ako indikátory pozitívnej klímy triedy.

Pozitívna klíma z hľadiska žiakov. Je samozrejmé, že klíma triedy má významný vplyv na činnosti žiakov v triede, ale určite aj mimo nej. Žiaci každodenne hodnotia klímu vo svojej triede. Značia spokojnosť alebo nespokojnosť s tým, čo sa v triede deje, s tým ako k ním pristupujú učitelia, ale hodnotia aj svoje správanie. Súhrnom názorov prichádzame k tomu, že pre žiakov je vyhovujúca a motivujúca klíma, kde žiaci oceňujú, že sa v triede neobjavujú stresové situácie, kde majú možnosť vlastnej sebarealizácie, majú pocit, že učiteľom záleží na ich rozvoji, kde prežívajú úspech a radosť zo svojej činnosti, kde je učiteľ ku všetkým spravodlivý, cítia, že sú akceptovaní a žiak vždy vie čo sa od neho očakáva a nie je ničím zaskočený. Samozrejme je ešte mnoho toho, čo žiaci vnímajú ako pozitívnu klímu triedy, mnohokrát sa to preberá aj na triednických hodinách. Radi by sme pripomenuli, že v súvislosti s tvorivosťou vo vyučovaní sa často spomína. „*Tvorivosť učiteľa sa prejavuje v tvorivosti žiakov. Naše skúsenosti sa prihovárajú za to, že vo vzťahu ku klíme triedy možno operatívne povedať: Dôvera učiteľa k žiakom sa prejavuje v dôvere žiakov k učiteľovi a ku škole.*“ Podľa Koštrnovej môžeme uviesť, že ako vyhovujúce a motivujúce aspekty si žiaci cenia napríklad podpora vlastnej sebarealizácie, radosť zo svojich výsledkov, pokojné prostredie, spravodlivosť učiteľa atď. (Koštrnová, 2014, s. 57).

Skutočnosť je taká, že žiaci si cenia učiteľov, ktorí sú prísni, ale vzájomne úprimní a čestní, ale aj učiteľov, ktorí sú nároční, no majú pochopenie pre žiakov. Z tohto vyplýva, že pozitívna klíma sa nevytvára, napr. benevolenciou učiteľa, s nízkymi požiadavkami na žiakov, ale najmä primeranou náročnosťou. Už žiaci druhého stupňa základnej školy

dokážu objektívne ohodnotiť aká je v triede klíma, či pozitívna alebo naopak negatívna, dokonca aj podiel učiteľa a žiakov na klíme samotnej (Petlák, 2006, s. 65).

Pozitívna klíma z hľadiska učiteľov. Takisto ako žiaci aj učitelia potrebujú ku svojej činnosti pozitívnu klímu. Môžeme konštatovať, že v celkových hodnoteniach sa klíma škôl zlepšuje. Podľa Beňa z viacerých činiteľov, ktoré pôsobia na klímu z hľadiska učiteľov môžeme uviesť, napr. klíma v ktorej sa hľadajú nové pedagogicko-didaktické prístupy k žiakom, harmonická a tvorivá klíma školy, demokratické vedenie školy, rešpekt vedenia školy k zamestnancom školy, rešpekt a úcta v medziľudských vzťahoch, spolupráca učiteľského zboru a ich tvorivosť, možnosť seberealizácie, či už sa jedná o štúdium alebo podporu inovatívnych prístupov k výučbe a celkové motivujúce prostredie (Beňo, 2001, s. 79).

Hlavným cieľom je, aby bola klíma pre učiteľa motivujúca. To je jeden z predpokladov vydarenej a tvorivej práce učiteľov.

Pozitívna klíma z hľadiska rodičov. Nie iba žiaci a učitelia pociťujú klímu školy a triedy, ba dokonca aj rodičia. Žiaci a rodičia sú „odberateľmi práce školy“. Rodičia prenechávajú svoje deti škole a očakávajú, že škola pre ich deti vytvorí takú klímu, ktorá ich bude motivovať k učeniu sa a kde sa budú cítiť bezpečne. Výskumy u nás aj v zahraničí hovoria o tom, že rodičia sú so školou celkom spokojní, ale nájdu sa aj iné mienky, napr. že škola by mala byť ľudskejšou a že škola sýti žiakov nepotrebným učivom pre život. Rodičia vidia pozitívnu klímu v nasledovných požiadavkách, napr. ako chcú, aby ich dieťa bolo motivované a podporované v učebnej činnosti, spravodlivé správanie sa k žiakom (rodičia nechcú, aby sa ich dieťa cítilo ukrivdené), žiadajú zodpovedný a individuálny prístup k ich dieťaťu, očakávajú aj pomoc zo strany učiteľa a to či už z hľadiska správania alebo učebnej činnosti. Takisto očakávajú vysokú kvalifikovanosť a využívanie didaktických, ale aj iných kompetencií učiteľa a chcú zodpovedné a objektívne hodnotenie ich dieťaťa. Rodičia oceňujú a častejšie sa aj zaujímajú o didaktické aspekty vyučovania, ale najmä o citovú stránku vyučovania a hlavne majú záujem o neformálnu spoluprácu s učiteľmi (Petlák, 2006, s. 67, 68).

Pozitívna klíma triedy je teda typická tým, že žiaci majú v triede pocit vlastnej seberealizácie, cítia, že učiteľ má záujem o ich rozvoj, majú možnosť prežívať úspech a radosť z vlastnej práce, učiteľ pristupuje k hodnoteniu žiakov spravodlivo a bez predsudkov a žiak je popredu informovaný o požiadavkách, ktoré má dodržať. Na druhej

strane učiteľ vchádza do triedy, v ktorej panuje pozitívna klíma, rád a teší sa na vyučovanie svojich žiakov (Košťrnová, 2014, s. 57).

1.4.1 Vytváranie pozitívnej klímy triedy

Mnohí učitelia nemajú s vytváraním pozitívnej klímy žiadne problémy, no iní problémy majú, veľakrát musia zvládať rôzne disciplinárne priestupky, postoje žiakov k učeniu, atď. Pre vytváranie klímy sa nevzťahujú žiadne všeobecné postupy a návody. Učiteľom a ani žiakom sa nedá nariadiť, aby podľa nejakých presne stanovených pravidiel vytvárali klímu. Ak vychádzame z mienok učiteľov, môžeme hovoriť o týchto postupoch, ktoré vedú k posilneniu pozitívnej klímy triedy.

Všetci členovia pedagogickému kolektívu musia k žiakom pristupovať jednotne, s rovnakými požiadavkami. Žiaci potrebujú, aby mali učitelia na nich rovnaké požiadavky. Žiaci sú potom často nespokojní a citovo nestabilní. Najmä triedny učiteľ sa musí snažiť o zjednotenie prístupov k žiakom, o zjednocovanie požiadaviek na nich.

Na začiatku školského roka stanoviť náročné, ale rozumné požiadavky na správanie žiakov. Učitelia by mali určiť, čo od žiakov žiadajú v priebehu školského roka či už sa jedná o správanie v triedy, vzťahy k učiteľom, vzťahy medzi žiakmi navzájom, postoje k učeniu a pod. Ako budeme prvé požiadavky štylizovať je veľmi významné. Učiteľ musí žiakov informovať aké sú medze v ich správaní.

Požiadavky na žiakov musia byť vyjadrené zreteľne, stručne a s istou dávkou príjemnosti. Odporúča sa určiť najviac päť požiadaviek. Môžeme vidieť rozdiel medzi týmito požiadavkami: „Pracujte vo vašich laviciach ticho!“ a „Pracujte ticho a nevyrušujte ostatných žiakov!“ Prvá požiadavka má univerzálny charakter s ohľadom na iných, pričom druhá má naopak direktívny ráz. Niekedy počas školského roka je dobré pripomenutie rešpektovania požiadaviek.

Usilovať sa poznať žiakov hneď od začiatku práce s nimi. Toto môže učiteľ dosiahnuť rôznymi výskumnými metódami. Učiteľ sa môže zacieliť na to, čo motivuje žiakov do učenia, aké sú ich predstavy o vyučovaní, ako si predstavujú prácu celej triedy a všetky ich aktivity. Tento prístup má dva klady a to, učiteľ poznáva mienky žiakov, postoje jednotlivcov k istým oblastiam a získava návrhy na činnosti, ktoré vychádzajú zo žiakov a ktoré môžu významne ovplyvniť klímu triedy.

Byť pre žiakov vzorom. Učiteľ musí stále myslieť na to, že všetko čo robí je pod stálym drobnohľadom žiakov. Jeho správanie teda musí byť príkladom pre žiakov. Učiteľia by teda mali mať také správanie, ako oni samotní očakávajú od žiakov. Ak v triede platí napríklad požiadavka správať sa úctivo tak rovnako pre žiakov ako učiteľov.

Postupov na vytváranie pozitívnej klímy triedy je určite omnoho viac. Uvedeným sme chceli hlavne zvýrazniť, že osobnosť učiteľa s jeho osobným prístupom k danej oblasti veľmi zreteľne prispieva k vytváraniu, formovaniu a udržaniu klímy (Petlák, 2006, s. 69, 70).

1.5 Hodnotenie a jeho vplyv na klímu triedy

Každý učiteľ pri svojej práci využíva určité spôsoby hodnotenia, ktoré považuje za správne. Pri tom však nesmie zabúdať na dôležitú skutočnosť, že hodnotením vo veľkej miere pôsobí na psychickú odolnosť a sebaúctu svojich žiakov. Svojim hodnotením tiež ovplyvňuje postoj žiakov k škole, k snahe po progrese, zvyšuje, alebo znižuje motiváciu žiakov. Snaha preferencie pozitívneho hodnotenia v praxi znamená predovšetkým uznať výkon žiaka, oceniť pozitívne zlepšenie výsledkov žiakov, či vyjadriť, že žiaci splnili cieľ. Učiteľia by sa mali snažiť o elimináciu skreslenia hodnotenia, ktoré môže byť napríklad dôsledkom sympatie, či antipatie voči žiakom, prípadne voči rodičom žiakov, alebo môže ísť o rôzne ďalšie faktory, ktoré nedôvodne zlepšia, resp. zhoršia výsledky žiakov.

Ak žiak dosahuje zlé výsledky, je potrebné, aby učiteľ zdôvodnil svoje ohodnotenie, aby žiakovi vysvetlil, kde urobil chyby. Pre žiaka je tiež dôležité, aby mu učiteľ zdôraznil, že najdôležitejšia je jeho snaha a záujem na hodinách a až potom jeho samotný výkon (Hanuliaková, s. 38).

Pri práci učiteľa je dôležité svoje pedagogické pôsobenie orientovať na žiaka. Trieda zameraná na žiaka sa podľa Z. Kubaliakovej (2006, s. 135) vyznačuje:

- priebežnou a kumulovanou klasifikáciou a hodnotením,
- rôznymi formami hodnotenia,
- rôznym spôsobom zapisovania záverečného hodnotenia,
- nástroje hodnotenia určujú meradlá,
- do procesu hodnotenia a klasifikácie je zapájaný aj žiak,
- hodnotenie sa orientuje na pokrok,
- úspech je určený činnosťou a spoluprácou v priebehu celého hodnoteného obdobia,
- inteligencia je meraná schopnosťou riešiť problémy reálneho života;

- kvôli pochopeniu aktuálnej žiakovej percepcie sa zisťuje jeho spôsob nazerania, aby výsledok mohol použiť na nasledujúcich hodinách,
- hodnotenie a klasifikácia sú organickou súčasťou vyučovacieho procesu.

Ak má byť hodnotenie učiteľa motivujúce a smerujúce k progresu žiakov, je potrebné, aby učiteľ vytváral u žiakov pocit spoluzodpovednosti za svoje výsledky. Vo veľkej miere sa spolupráca žiakov pri hodnotení vlastných výkonov podieľa na tvorbe klímy triedy (Hanuliaková, 2010, s. 39).

1.6 Zefektívnenie klímy triedy

Chceli by sme upriamiť pozornosť na dôležitú potrebu úmyselne meniť klímu v triede. V školách môžeme nájsť veľa tried v ktorých sa učitelia necítia dobre, zle sa im tam učí a majú celkovo negatívny postoj k týmto triedam. V tejto dobe je podstatné rozmýšľať nad klímou triedy z pohľadu zmenenie, vylepšenia, zefektívnenia, ale predtým musíme dobre poznať učiteľa a žiakov, ktorí sa na samotnej klíme triedy podieľajú.

Z hore uvedeného vyplýva, že dôležitým bodom je aplikovať zhrnuté teoretické východiská v praxi. Zmeny vo vybraných oblastiach klímy triedy, ktoré realizujú učitelia sa môžu odzrkadliť do jej aktuálneho charakteru (Hanuliaková, 2010, s. 42).

Podľa Mareša sa máme pri zlepšení klímy triedy orientovať na tri oblasti vyučovania. Medzi ne patrí zlepšenie vzťahov medzi žiakmi, zvýšenie záujmu žiakov o priebeh vyučovania a zabezpečenie pokoja a poriadku v triede. V prvej oblasti „zlepšiť vzťahy medzi žiakmi“ sa treba usilovať o nárast súdržnosti triedy, vytvárať také situácie, kde by žiaci viac spolupracovali ako súperili, častejšie pracovať vo dvojiciach a malých skupinkách, usporiadať viac akcií v škole a mimo nej, atď. V druhej oblasti „zvýšiť záujem žiakov o priebeh vyučovania“ zadávať viac úloh, ktoré by súviseli s praktickým využitím učiva, viac spolupracovať so špecialistami, uspokojovať u žiakov viaceré potreby, ako sebaurčenia, sebauplatnenia a potrebu kompetencie. V tretej oblasti „zabezpečiť pokoj a poriadok v triede“ sa žiaci môžu cítiť príjemne a veselo, ale je potrebné odbúrať cielené rušenie vyučovania (Grecmanová, 2004, s. 256).

Ak chceme klímu v triede zmeniť a zefektívniť, tak podľa poľského psychológa Mellibrudu treba dodržať určitú postupnosť nasledovné kroky:

- popis skutočného stavu a jeho porovnanie s inými skupinami, z ktorého sa dozvieme, v ktorých charakteristikách daná trieda je lepšia alebo horšia, je to základ pre výchovný plán;

- porovnanie názorov učiteľov, detí a vychovávateľov na klímu v triede – základ pre konfrontáciu stratégie zmien;
- porovnanie aktuálnej preferovanej klímy učiteľmi, deťmi a vychovávateľmi; deti reagujú na otázky ako sa cítia v triede a v druhom stĺpci ako by sa chceli cítiť, teda ako klímu triedy by chceli mať;
- diagnostika klímy triedy sa využíva pri porovnaní výchovných intervencií pred a po ich uskutočnení, ako miera účinnosti vplyvom;
- porovnanie klímy triedy, kde sú „dobrí“ vychovávatelia a „horší“, môže zaviesť stratégiu zmien klímy (Zelina, 2007, s. 156).

Pri zlepšení klímy triedy sú potrebné rôzne metódy ako diskusia učiteľa, rozhovor o individuálnych problémoch žiaka aj mimo skupiny, kritiku sa snaží podať žiakovi zväčša súkromne.

Je dôležité, aby si učitelia pre vlastnú interakciu zodpovedali niekoľko otázok. Podľa Freiberga sú to tieto: „Ktoré priame a nepriame metódy zisťujúce klímu by bolo vhodné zvoliť ako základ pre zmenu klímy?“ „Ktoré zmeny klímy by sme mali urobiť, keď chceme, aby boli viditeľné a súčasne, aby prebiehali v krátkej dobe?“ „Ktoré zmeny dlhodobého charakteru sú potrebné, aby v triede vznikla zdravá psychosociálna klíma, a to pre všetkých aktérov klímy?“ (Hanuliaková, 2010, s. 43).

2 INTERAKCIA V ŠKOLSKEJ TRIEDE

Sociálna interakcia, ktorá prebieha v školskej triede je rozmanitý jav, na ktorého formu vplyvajú jej účastníci, ale aj konkrétna situácia či konkrétne prostredie. Sociálna interakcia v škole je predovšetkým prostriedkom výchovno-vzdelávacieho procesu, preto niekedy hovoríme o nej ako o pedagogickej komunikácii. Interakcia medzi žiakom a učiteľom nie je len o odovzdávaní, prijímaní a kontrolou vedomostí, ide o zložitejšie vzájomné pôsobenie, v ktorom dochádza k rôznym javom. Formu sociálnej interakcie ovplyvňuje najmä vzťah učiteľa a žiaka a keďže sa jedná o asymetrický vzťah, viac moci mať interakcii konkrétnu formu má hlavne teda učiteľ. Na sociálnu interakciu má dozaista vplyv aj symetrický vzťah žiak – žiak, ktorý má svoju autonómiu (Oravcová, 2004, s. 245).

Interakciu podľa Kačániho rozdeľujeme do troch skupín:

Kooperatívne interakcie sa uskutočňujú na základe spolupráce všetkých účastníkov. Účastníci dosahujú spoločný cieľ, ktorý uskutočňujú na základe spoločne zladených činností.

Kompetitívne interakcie jedná sa tu o súperenie medzi účastníkmi. Účastníci majú taktiež spoločný cieľ, avšak ak jeden účastník cieľ dosiahne, pokúsi sa znemožniť druhému, aby cieľ tiež dosiahol. Cieľom je vyhrať nad súperom.

Konfliktné interakcie sa vyskytujú v takých situáciách, v ktorých majú účastníci odlišné ciele a úspech jedného eliminuje úspech druhého.

Kačáni uvádza, že súhlasí s tvrdeniami Křivohlavého, v poslednom čase sa venuje pozornosť najmä sociálnej interakcii typu pomoc druhému človeku, ktorý má nejaké bremeno. Jedná sa o pomoc učiteľa žiakom alebo žiakom medzi sebou navzájom. Aký typ interakcia sa vyskytuje v triede závisí aj od osobnostných vlastností účastníkov interakcie, napr. veku, pohlavia, fyzikálnych faktorov. V triede by boli najlepšie kooperatívne interakcie, pretože kompetitívne a konfliktné interakcie sú prameňom konfliktov a napätí. Vytvorenie klímy školskej triedy nezáleží len od učiteľa, ale ja od žiakov, od toho aké požiadavky u žiakov prevládajú, či chcú pozitívne klímu alebo naopak prestíž. Učiteľ môže v triede produkovať rôzne podmienky, môže pomáhať kooperácii alebo kompetitívnosti a tým môže vyvolávať dobrú klímu v školskej triede. Kompetitívnosť má vlastne klady a zápory. Záporom kompetitívnosti je, že slabší žiaci si v rôznych prípadoch myslia, že nemajú nádej na úspech. Súťaž zas motivuje žiakov, avšak môže viesť k ľahostajnosti,

niekedy možno k radosti z neúspechu iných. Kladná stránka súperiacej atmosféry sa prejavuje vtedy, keď všetci žiaci majú pocit, že šanca úspechu je pre všetkých rovnaká, keď sa súťažiacie aktivity obmieňajú tak, aby sa každý jeden žiak cítil úspešne a veľký dôraz sa stavia na to, aby sa žiak snažil pracovať úspešne, ako to, aby dosiahol lepšie výkony ako ostatní (Kačáni, 1999, s. 184).

Keď sa učiteľ rozpráva so žiakom, dostáva naspäť reakciu, ktorá sa mu pomáha rozhodnúť, čo povie ďalej. Táto reakcia žiakov môže byť verbálna, ale aj nonverbálna, napr. výraz tváre. Myšlienky a city, ktoré takto prenáša, môžu zahŕňať pochopenie alebo nepochopenie, záujem, nezáujem, úzkosť, nepriateľstvo, atď. z nich každá potom vplýva na myšlienky a city učiteľa. Skúmaním dyadických interakcií v triede môže učiteľ nájsť metódy, ako pomôcť deťom rozširovať a rozvíjať ich konverzačnú interakciu. Napríklad zúžitkovaním toho, čo sociálni psychológovia pomenúvajú ako proaktívny štýl konverzácie (kladím otázku a tým podnecujem odpoveď druhej osoby). Učiteľ koordinuje rozhovor tak, aby pokračoval ďalšou výmenou zdieľania. Ak učiteľ nepoužije proaktívny krok, rozhovor sa zabrzdí. Keď učiteľ odpovedá na otázky žiaka, môže na to nadviazať ďalšiu, svoju vlastnú otázku, namiesto toho, aby rozhovor úplne ukončil. Rovnako môže byť učiteľova vytrvalosť odmenená žiadanou odpoveďou žiaka aj vo všeobecnejšom rámci interakcie (Fontana, 2003, s. 280).

V interakcii učiteľ – žiak sa často vzájomne ovplyvňujú integrujúce strany, učiteľ svojim vystupovaním pôsobí na žiaka, v ktorom vyvoláva citové reakcie. Správanie žiaka ovplyvňuje prežívanie učiteľa a to zas pôsobí na jeho ďalšie vystupovanie. Mnohokrát sa môžeme stretnúť s interakciou v kruhu, kde sa žiak vždy necíti dobre vďaka asymetrickému vzťahu. Negatívne prežívanie učiteľa pôsobí aj na správanie žiaka, vyvoláva to u žiaka nepríjemné prežívanie a takisto nepríjemné správanie naspäť voči učiteľovi. Neskôr môže nastať vzájomná antipatia, ktorá má nepríjemný dopad najmä pre žiaka, napr. demotivácia, nezáujem o vyučovanie, nepripravenosť do školy, atď. (Oravcová, 2004, s. 247).

2.1 SPOLUTVORCOVIA KLÍMY – UČITEĽ A ŽIAK

Môžeme konštatovať, že odozvu kvality vzťahu medzi učiteľom a žiakom môžeme vidieť hlavne na vyučovaní, ale aj pri výchove, sebvýchove, správaní sa žiakov medzi sebou navzájom, k iným ľuďom, ale aj učiteľom. Na kvalitu vzťahu medzi učiteľom a žiakom

vplýva predovšetkým zreteľnejšia schopnosť učenia sa žiaka a vyučovania vôbec (Kačáni, 1999, s. 137).

2.1.1 Rola učiteľa v procese tvorby klímy

Dobrý učiteľ, jeho spôsoby, akými vysvetľuje učivo žiakom vnímame ako základ kvalitnej výučby. Dobrého učiteľa tiež možno charakterizovať ako osobu, ktorá sa stáva pre žiakov vzorom a to práve svojim správaním, tzn. snahou rešpektovať všetkých žiakov, snahou zvoliť stratégie blízke žiakom a pod.

Každý učiteľ by mal mať určitý plán ako svojim žiakom sprostredkuje požiadavky na ich správanie sa v triede a rovnako aj dôsledky, v prípade porušenia stanovených pravidiel.

Nemožno zabudnúť ani na vybudovanie príjemného a bezpečného prostredia v triede, vhodného na učenie, kde žiaci nebudú mať strach z reakcií učiteľa na svoje správanie (Hanuliaková, 2010, s. 20).

Súvislosti medzi charakteristikami osobnosti učiteľov a ich pedagogickým pôsobením skúmal Pelikán. Jeho závery hovoria o tom, že úroveň pedagogickej práce učiteľa závisí od

- stupňa a miery sociability učiteľa,
- typu vzdelania,
- obľuby v učiteľskom kolektíve,
- interakcie so žiakmi,
- odbornosti, primeranej kvalifikácie,
- organizačných schopností,
- miery tvorivosti (Kovalčíková, 2001, s. 65 podľa: Pelikána, 1998).

Klusák prišiel na to, že učitelia sú si vedomí toho, že majú vplyv na triednu klímu a takisto Vykopalová uvádza, že učiteľovým hlavným poslaním je samotné utváranie sociálnej klímy (Vykopalová, 1992, s. 6).

Ako sme už spomenuli, učiteľ má veľké možnosti pôsobenia na klímu, ale to v prvom rade nemôže byť v triede v úlohe sudcu, policajta alebo dozorca. V triednej klíme je lepšie pre žiakov, ak učiteľ svoju moc nedáva zvlášť najavo a ak je to mysliteľné ukladá iniciatívu a aktivitu práve im. Na klímu sa musí ísť veľmi opatrne. Funkcia triedneho učiteľa je veľmi dôležitá a musí sa jej venovať veľká pozornosť. Učiteľ najmä vo svojej triede musí vynaložiť, čo najväčšiu snahu. Dôležité je poznať svojich žiakov, vedieť ako na nich, ako rozvíjať ich schopnosti, kedy na nich pritlačiť a kedy zas pribrzdiť. Triedny učiteľ je

motivátorom a sociálnym vzorom pre svojich žiakov, určite aj obhajcom a významný dospelým ich v živote. Je nutné, aby mal triedny učiteľ dostatok hodín vo svojej triede, aby mohol na svoje deti výchovne pôsobiť (Čapek, 2010, s. 17).

Nevyhnutnosťou pre zabezpečenie kvalitnej výučby je, aby učiteľ vytvoril priaznivú klímu, aby sa žiaci nenudili, nemali strach, nerobili stereotypné, či zbytočné činnosti, aby bola skôr preferovaná forma výučby „škola hrou“ a pod.

Učiteľ pri tvorbe klímy významne zastupuje predovšetkým rolu komunikátora, lídra, informátora, metodika a axiológa.

K- učiteľ ako komunikátor

Učiteľ ako komunikátor môže motivovať, ale tiež demotivovať žiakov svojimi výrokmi, ukazuje žiakom spôsob, ako postupovať v rôznych situáciách, umožňuje im rozmýšľať i o iných spôsoboch a metódach práce. Žiaci majú možnosť otvorene povedať ich názory, vyjadriť bez strachu svoje postoje, povzbudzuje žiakov k samostatnosti, tvorivosti. Učítelia majú v triede vytvorené určité komunikačné zóny a často komunikujú len s niektorými žiakmi a s niektorými menej často.

Lašek a Mareš (1998, s. 142) rozlišujú nasledovné dve skupiny učiteľov a to podľa toho, aký typ komunikačnej klímy vytvárajú :

1. suportívni učítelia - tí, ktorí vytvárajú ústretovú klímu, podporujú žiakov
2. defenzívni učítelia - tí, ktorí vytvárajú klímu obranných reakcií, žiaci skrývajú svoje pocity, či názory a navzájom sa nepočúvajú.

Komunikačné kompetencie učiteľa vyjadrujú nielen spôsobilosť a právomoc učiteľa vytvárať dialógy medzi žiakom a ním, ale umožňujú aj komunikáciu medzi žiakmi navzájom. Tým sa vytvára u žiakov kolektív, vznikajú možnosti získať nové skúsenosti, učiť sa jeden od druhého, čo v konečnom dôsledku vedie žiakov k vzájomnej kooperácii a teda učiteľ je v triede tiež kooperátor.

L- učiteľ ako leader edukácie

Ak sa učiteľ stane neformálnym vodcom, znamená to, že ho žiaci vnímajú na jednej strane ako vodcu, ale zároveň na druhej strane ako svojho rovesníka. Funkcie učiteľa, ktoré vyplývajú z jeho postavenia sú napr. sudca, vzor, vychovávateľ, plánovač a pod. Niektoré situácie si vyžadujú tiež riadiace schopnosti. Ak vezmeme do úvahy skutočný priebeh vyučovacej hodiny, môžeme skonštatovať, že učítelia na hodinách nedávajú žiakom dost priestoru a v mnohých prípadoch pretrváva výrazné pôsobenie učiteľa. Potom nedochádza k takému doceňovaniu participácie žiakov počas vyučovania, ako by bolo vhodné.

I – učiteľ ako informátor

Túto rolu chápeme ako sprostredkovateľa informácií. Učiteľ približuje, vysvetľuje poznatky. Na výsledky žiakov výrazne vplýva spôsob, akým učiteľ vysvetľuje učivo.

Základnou požiadavkou pri efektívnom sprostredkovaní učiva je vzájomná interakcia učiteľ – žiak a naopak. Možno skonštatovať, že dnešná spoločnosť potrebuje učiteľov, ktorí sú schopní svojim žiakom interpretovať aj realitu, ktorá učivo spestruje a robí ho zaujímavejším.

M – učiteľ v roli metodika

Atraktivnosť a iniciatívnosť školského života, ale aj povaha triednej klímy sa spája s tým, ako žiaci nadobúdajú v škole informácie, znalosti, ale veľmi dôležité je, akou cestou boli tieto informácie sprostredkované a aká bola ich ďalšia pôsobnosť. Výber metód z hľadiska spoločenského a sociálneho rozsahu vplýva na vzťah medzi učiteľom a žiakom, významné je či bude ich vzťah založený na vzájomnej dôvere a úcte, či bude pomáhať všestrannému vývoju žiaka a nemôžeme zabudnúť na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v škole a na to akú kvalitu bude mať samotná triedna klíma. Zvolené metódy výučby vplývajú na orientáciu učiteľa počas vyučovania na žiaka (dramatizácia, projekt, hry) na seba samého alebo na obsah poznania a to môže byť jednou z príčin aká klíma sa v triede vytvára. Dobrý výber vyučovacích metód a ich nedirektívne uplatnenie podmieňuje vznik takého prostredia, v ktorom sa tak ako učelia aj žiaci cítia príjemne (Hanuliaková, 2010, s. 24 podľa: Fenyvesiová, 2006). Dôležité sú aj kvalitatívne ukazovatele ako odvaha mať svoj vlastný názor, iniciatíva, ktoré chýbali v predtým uvedených charakteristikách a predurčujú progresívnu klímu triedy. Na voľbe, orientácii a uskutočnení vyučovacích metód má určite vyšší podiel osobnosť učiteľa než podiel osobnosti žiakov, no úspešnosť vyučovania bude zabezpečená len prostredníctvom ich vzájomnej spolupráce. Pedagogická prax si vyžaduje pri voľbe metód, aby učiteľ vyberal a integroval metódy pružne s ohľadom na tvorbu klímy v triede (Hanuliaková, 2010, s. 25).

A – učiteľ ako akiológ

Osobnosť učiteľa pokladáme za významnú z hľadiska z vytvorenia takej klímy v triede, ktorá bude podporovať vlastné hodnotenie žiakov. Toto hodnotenie nechápeme ako výsledok, ale ako proces, skutočné situácie, na základe ktorých žiak posudzuje predmety, situácie, javy, hodnotí seba, svoje možnosti a výsledky svojich aktivít (sebahodnotenie). Podľa Gogovej sú významné hodnoty, ktoré sú spojené s psychickou stránkou osobnosti ako, charakternosť, mravnosť, humánnosť, emocionálnosť, vzdelanie, viera, altruizmus,

estetickosť, prosociálnosť. Tieto hodnoty sa vo vyučovaní prejavujú najmä vo vzťahu k deťom, preukazovaním sympatií, je príkladom pre žiakov, so zmyslom pre humor, má schopnosť spolupracovať a výborne komunikovať. Tieto hodnoty nie sú záväzné len pre učiteľa, ale je dôležité rešpektovať ich vo výchovno-vzdelávacom procese.

2.1.2 Žiak ako účastník klímy triedy

Ak sa žiaci stanú spolupracovníkmi, partnermi učiteľa, tak aj vlastná iniciatíva učiteľa na vyučovaní bude efektívnejšia. Existuje viacero oblastí, do ktorej je nevyhnutné zapojiť žiakov. Je potrebné vytvárať u žiakov pocit zodpovednosti za to, ako sa v triede cítia, čo prežívajú. Každý jeden žiak vytvára klímu triedy svojimi vlastnými charakteristikami a špecifikami. Oblasť klímy a jej jednotlivé zložky tvoria šancu pre žiakov prakticky zúčastňovať sa na živote školy. Rôzne javy v školskej triede zreteľne vplývajú na mienku žiakov, ich očakávanie, ale aj školskú úspešnosť. Nie sú to len osobitné zvláštnosti žiakov, ale tiež sociálne vzťahy medzi spolužiakmi, medzi učiteľom a žiakom, medzi učiteľom a triedou, ktorá spoluutvára jej rozvoj. Práca učiteľa je efektívnejšia a žiaci môžu pracovať bez zábran ak je sociálna klíma priaznivá. Naopak ak je na vyučovaní nepriaznivá klíma, učiteľovi sa ťažšie pracuje a žiaci nepracujú efektívne (Hanuliaková, 2010, s. 32).

V našich meraniach je žiak alebo študent častým pôvodcom výpovedí o rôznych kvalitách klímy triedy. Mienka žiaka ako autora, konzumenta a príjemcu vzdelania je smerodatná. Každý výskumník alebo človek, ktorý pracuje s triedou by mal vedieť, že pri meraní klímy sú *„žiaci na jednu stranu vnímaní ako zdroj k zachyteniu školskej klímy, na druhej strane sú členmi triedneho a školského spoločenstva a tiež spolutvorcami klímy a pôsobia tak dvojnásobne na získané výsledky vnímanej klímy. Osobnostné charakteristiky žiakov môžu byť sledované ako individuálne znaky alebo ako kolektívne charakteristiky triedy.“* (Janke, 2006, s. 63). Medzi takéto znaky patrí napr. záujmy a postoje žiakov, kognitívne schopnosti, motivácia k vzdelaniu. Môžeme teda podotknúť, že k meraniu celkovej klímy triedy, potrebujeme skúmať aj výpovede jednotlivých žiakov.

Žiaci v tejto dobe predstavujú pre mnohých učiteľov hlavolam. Viaceré výskumy poukazujú na javy, ktoré ukazujú mladú generáciu v novom svetle. Podľa mnohých prieskumov, ktoré sa zameriavajú na čítanie kníh, hodnotový rebríček, prácu s počítačom, trávenie voľného času môžeme postrehnúť, že súčasné školské generácie vykazujú typické odlišnosti od tých predchádzajúcich. Ale ak sa adaptujeme meniacemu sa svetu nové vzdelávacie obsahy a hľadáme správne spôsoby edukácie našich žiakov, musíme mať na

pozore aj to, že ako sa zmenil svet tak aj samotní žiaci. „Úlohou pedagóga nie je sťažovať si, ale robiť to, čo je potrebné“ (Čapek, 2010, s. 23).

Správanie žiakov je jedným z dôležitých ukazovateľov alebo činiteľov pri budovaní klímy triedy. Podľa Kašparkovej (2003) je dôležitá u žiakov spoluzodpovednosť za samoreguláciu a za svoje správanie. Takéto utváranie rolí u žiakov sa dá zlúčiť s cieľovými predstavami a nariadeniami, ktoré vyžaduje škola, ale aj rodičia. Počas vyučovania sa môže učiteľ stretnúť s dvoma základnými okruhmi. Prvým je podpora sociálneho správania, rozvoj triedneho kolektívu a komunikačných zručností. Druhým je podpora učebnej motivácie. Klímu triedy tvoria obe tieto oblasti školského života. Pri rozvíjaní týchto sfér vo vyučovacom procese sa utužuje klíma triedy. Z takto hodnotného prostredia a postupne klímy triedy má prospech nielen učiteľ, ale hlavne žiaci, ktorí sa do školy tešia a z učenia a zo svojich výsledkoch sa tešia.

Podmienkou celkového rozvoja žiaka je dôležité, aby učiteľ vytváral pre žiakov také situácie, či už vo vyučovacom procese alebo mimo neho na mimoškolských aktivitách, ako napr. výlety, exkurzie, v ktorých sa budú žiaci úmyselne cvičiť v jednotlivých prvkoch sociálnej zručnosti. Tvorba podmienok nezáleží len od učiteľa, ale do značnej miery aj od žiakov, od toho aké potreby prevažujú – buď potreba pozitívnych vzťahov alebo potreba prestíže. Podľa Klimentovej (2005) by mal učiteľ pomáhať a podporovať svojich žiakov pri plnení úloh a to tak, aby mali pocit, že dosiahli úspech. Pre žiakov je dôležité ako sa ich neúspechu stavia učiteľ a do akej miery ho zaujíma ich napredovanie. Učiteľ môže v triede nastavovať také podmienky, že buď podporuje kooperáciu alebo kompetitívnosť, a tým podporuje uspokojenie potrieb jednotlivých žiakov (Hanuliaková, 2010, s. 33).

2.1.3 Porovnanie spolutvorcov triednej klímy žiakov na ZŠ/žiakov na SŠ

Keďže v našej výskumnej časti budeme porovnávať žiakov siedmej triedy základnej školy uvedieme charakteristiku detí pubertálneho obdobia stredného školského veku a postpubertálneho obdobia staršieho školského veku a charakteristiku detí v období adolescencie.

Trieda v období puberty, stredného školského veku. S prepubertálnym a pubertálnym rozvojom osobnosti dieťaťa dochádza k nápadnému pohybu vo vývoji triednej skupiny. Rovnocenné partnerstvo medzi vrstovníkmi v tomto období je viacej v popredí, narastá potreba rešpektovať dospelujúcej osobnosti zo strany dospelých. Ak sa táto potreba naruší a nezachová sa potreba vzájomného rešpektu medzi dospelým a dospelujúcim, môže to

smerovať k obrannej kritike, dokonca k odporu až k agresii a naštrbeniu interpersonálnych vzťahov. Vzájomné zrovnávanie je u žiakov veľmi vnímané, toto obdobie môžeme nazvať aj ako hľadanie „školskej spravodlivosti“. Žiaci si viac všímajú nedostatky u učiteľa, sú schopní poukázať na skutočné či domnelé príkorie a stoja si za vlastným názorom aj proti mienke učiteľa, pričom doteraz jeho názor vždy rešpektovali.

Na hierarchiu moci vplyvajú hlavne normy a postoje ostatných členov, vznikajú záujmové skupiny. Čoraz častejšie môžeme vidieť individualizáciu rastu osobnosti, svojráznosti každého žiaka. Mnohé deti sú už v tomto veku uvedoméle a prijímajú normy a hodnoty dospelých, no niektoré ešte zostávajú na úrovni detskej naivity. Menia sa postoje a vzájomné hodnotenie medzi žiakmi v triede. Trieda často nie je tak súdržná a kooperatívna ako neformálne skupiny. Čoraz viac sa formujú skupiny, partie, dvojice a držia pri sebe viac. Veľkú úlohu tu zohráva učiteľ, ako zosoší interpersonálne vzťahy a vlastnú autoritu pri formovaní triedy (Čapek, 2010, s. 21).

Trieda v postpubertálnom období, starší školský vek. V tomto období sa prehľbujú odlišnosti medzi triedami. Tieto zmeny zapríčiňuje rozvoj osobnosti a začlenenie dospievajúceho do spoločenského prostredia. Môžeme sa častejšie stretnúť s potrebou sebaapresadenia, autonómie, nezávislosti. Rozvíja sa logické myslenie a tým narastá kritičnosť k školskému prostrediu. Žiak rýchlejšie spozoruje učiteľove nedostatky a to nie len tie, ktoré sa týkajú riadenia triedy a odborných vecí, ale dokonca aj všeobecne ľudských. Žiaci majú medzi sebou spevnenejšie vzťahy, solidarita s triedou je hlbšia, celá trieda je zdatná spoločného postupu aj proti učiteľovi (Čapek, 2010, s. 21).

Trieda v období adolescencie, stredná škola. Autorita učiteľa je už dávno zastúpená kamarátom. Prestíž v triede už dávno nemajú žiaci, ktorí prospechovo vynikali, ako tomu bolo doposiaľ. Sociálna a morálna vyspelosť žiaka, jeho osobnosť a nezávislosť sú veci, ktoré sú v popredí skupiny. Už sa necítia ako deti a podľa Čápa chcú byť akceptovaní a bráni inak, už viac ako dospelí. No však vo vzťahu k dospelosti majú rozpolný vzťah (Čáp, Mareš, 2001, s. 236). Trieda má stálejší systém noriem a hodnôt a interpersonálne vzťahy sú silnejšie. Trieda býva často súdržnejšia a radikálnejšia. Na jej postoje a hodnoty vplyva študentský slang, rôzne spoločenské názory, ale aj móda. V tomto období sa častejšie môžeme stretnúť s názorovými konfrontáciami, prejavovaním vlastných názorov v interakcii so spolužiakmi (Hrabal, 2002, s. 24).

Mnohé zmeny, ktorými žiak v období adolescencie prechádza so sebou prinášajú rozpory až konfliktné situácie. Rozpor medzi psychickou a fyzickou akceleráciou na jednej strane a oddialovaním dospelosti na strane druhej prináša adolescentom mnoho problémov.

Potrebu akceptácie u žiakov zozačiatku uspokojuje najmä učiteľ, ale neskôr sa stáva dôležitejším hodnotiteľom trieda. Ak je to potrebné, neskôr sa status upevňuje aj vystúpením proti učiteľovi, zatiaľ čo žalovanie alebo donášanie by bolo neprijateľné (Čapek, 2010, s. 23).

2.2 Vzťahy medzi činiteľmi klímy triedy

V školskom prostredí sa môžeme stretnúť s dvoma typmi vzťahov. Označujeme ich ako symetrické a asymetrické vzťahy. Vzťahy medzi rovnocennými partnermi sa nazývajú symetrické. Môžeme to vidieť u žiakov, ktorí sú si v komunikácii rovní. Niekedy môžeme vidieť výnimku, a to vtedy, keď sa žiak stavia do polohy nadriadeného nad kolektívom a potom sa pre ostatných členov triedy stáva asymetrickým.

Asymetrické vzťahy pozostávajú z nadriadeného učiteľa a podriadeného žiaka. Prejavuje sa to najmä príležitosťou rozhodovať o viacerých otázkach vzájomnej komunikácie (Gavora, 2007, s. 34).

Všetky procesy v triedach mávajú povahu integračnú (adaptácia, kooperácia) a tiež opačnú (konkurencia, konflikty, rivalita). Tieto procesy sa odohrávajú na rôznych úrovniach (Kraus, 2001, s. 91). Podľa Kačániho v školskej triede ako sociálnej skupine poznáme dva typy vzťahov, a to formálne a neformálne vzťahy. Formálne vzťahy sú dané organizáciou triedy a udáva ich školský poriadok a predpisy. Vzťahy osobné výberové sa odohrávajú na úrovni žiak – žiak (Kačáni, 1999, s. 182).

Rovina učiteľ – žiak je mnohokrát ohrozovaná nadmernou familiarizáciou a emocionalizáciou a inokedy sa tvorí tlak medzi kontrolou a vlastnou zodpovednosťou žiaka (Kraus, 2001, s. 91 podľa: Skalková, 1994). Pri vstupe do triedy sa žiakom ako prvotný ukazuje proces adaptácie. Ide o skutočnosť veľmi individuálnu a to zo strany učiteľa ako aj žiaka. Tento proces je u žiaka veľmi neľahký a mnohokrát aj dlhodobý. Môže vyústiť v určitú spoluprácu, ale môže sa utvoriť aj kontroverzný vzťah (Kraus, 2001, s. 91).

Podľa Oravcovej učiteľia vnímajú žiakov a tvoria si o nich obrazy. Obraz napríklad o tom aký žiak je, ako sa správa a akým úspešným žiakom bude. Učiteľ si obraz o žiakovi utvára

veľmi rýchlo a tento obraz mu ostáva veľmi dlho a jeho tvorba spadá všetkých chýbam sociálneho vnímania. Ako sme už spomínali učiteľ žiak je vzťah asymetrický a preto má učiteľ omnoho viac moci. Niekedy sa môže stať, že učiteľ zvlášť po dlhoročnej praxi je presvedčený, že na základe svojich skúseností, vie dobre odhadnúť žiaka už na prvý pohľad. Takto si žiaci môžu rýchlo vytvoriť negatívny obraz u učiteľa na základe prvého kontaktu. Ak učiteľ príde do triedy a spozoruje nejaký negatívny čin žiaka alebo žiak vyrušuje na hodine, ba dokonca je nepripravený, môže sa nezvyčajne ľahko zrodiť obraz neprispôsobivého a nevychovaného žiaka, ktorý môže natoľko zapôsobiť na vystupovanie učiteľa voči žiakovi, že svojím vystupovaním z neho takého žiaka utvára. Musíme, ale zdôrazniť, že vôbec nemusí ísť o cieľavedomý prejav zo strany učiteľa. Učiteľ celkom nevedome volí taký typ interakcie, ktorý vyplýva z jeho obrazu o žiakovi a vyvoláva také vystupovanie u žiaka, ktorým tento obraz potvrdzuje (Oravcová, 2004, s. 247).

Koštrnová zas uvádza, že niektorí žiaci berú učiteľa ako kamaráta a očakávajú, že im predá nejakú skúsenosť. Niektorí žiaci ho berú za autoritu, ktorá ich v niečom obmedzuje. Ďalší žiaci majú najprv o učiteľovi veľmi slabú mienku či už o jeho schopnostiach alebo možnostiach. Učitelia zase vedia už so svojich skúseností, že triedy sa počas prestávok, ale aj počas vyučovania správajú rozlične. Každá trieda má iné správanie, môže v nej vyučovať hocikáky učiteľ a tým trieda tvorí osobitnú klímu pre učiteľovu prácu. Klíma, ktorá sa vytvára na hodine, je vlastne vzájomné pôsobenie žiaka a učiteľa môže byť typické napríklad spoluprácou, ale aj spokojnosťou z nových poznatkov, ale žiaci môžu preukazovať aj negatívny postoj, ako napríklad ľahostajnosť k učeniu a poznávaniu. V triede môžeme vidieť aj klímu vzdoru, alebo dokonca klímu nátlaku. Žiak, ktorý má záujem o učivo a rešpektuje učiteľa sa v takejto triede ťažko uplatní. Učitelia sa často so skúsenosťou, ktorú zažijú v triede podelia aj s ostatnými učiteľmi a takto potom vzniká tzv. „povešť triedy“ (Koštrnová, 2014, s. 20).

Žiaci si žiadajú učiteľa ako celého človeka, osobnosť s ľudským vzťahom, s pochopením pre triedu, ale aby aj vedel pochopiť žiaka ako jednotlivca. Žiaci majú radi ak im učiteľ dobre vysvetlí učivo, ale takisto im vie pomôcť s ich starosťami, niekedy môže dokonca učiteľ nahradiť chýbajúci vzor otca (Čáp a Mareš, 2007, s. 265).

Rovnako ako si utvárajú obraz učitelia o žiakoch, tak je to aj naopak. Dôležitý je prvý kontakt, učiteľ vstupom do triedy ponúka žiakom o sebe veľa informácií. Napríklad tým ako vojde do triedy, ako sa pozdraví, ako hovorí, ako sa tvári, ale ako aj gestikuluje. Žiaci si z týchto informácií veľmi rýchlo utvoria už spomínaný obraz, aký teda učiteľ je. Žiaci

veľakrát porovnávajú svoje pocity z učiteľov s informáciami, ktoré už o učiteľoch majú (od kamarátov, súrodencov, z povesti učiteľa na škole). Môžeme poznamenať, že tieto informácie veľmi zreteľne utvárajú popredu obraz jednotlivca a ovplyvňujú naše správanie sa k nemu v aktuálnom kontakte (Oravcová, 2004, s. 248).

V každom prípade túto zmes informácií využívajú žiaci najmä k ustanoveniu určitých pravidiel, alebo spôsobov sociálnej interakcie. Inak povedané, žiaci sami majú záujem stanoviť svoje vlastné pravidlá a samozrejme výhodné pre nich. Skúšajú koľko si toho môžu dovoliť, aké pravidlá komunikácie a aké správanie z nich vyplývajúce učiteľ bude tolerovať. Takto sa postupne uštalujú pravidlá komunikácia v triede (Oravcová, 2004, s. 248).

Ako sme už spomenuli, učiteľ a jeho správanie predstavuje pre žiaka kladný vzor, na základe ktorého si vytvorí pozitívny postoj k nemu a takisto aj k vzdelaniu, ale niekedy to môže byť aj opačne. Učiteľ, aj keď si to mnohokrát neuvedomuje, môže byť aj vzorom pre rolu dospelého. Dobrý učiteľ dáva žiakom príklad dospelého, akým sa môže stať. Žiaci veľmi empaticky vnímajú správanie učiteľa nielen k nim, ale aj k ich rodičom alebo kolegom. Žiaci si mnohokrát všimajú ako učiteľ reaguje na radosti a starosti, úspechy či neúspechy (Kačáni, 1999, s. 176).

Správanie, ktoré riadi aktivitu učiteľa je predpísané aj normami. Vyučovanie je časovo ohraničené rozvrhom hodín, učiteľ musí používať určité gestá, mimiku, slová, pomáhať rozvoju určitých podôb cítenia, myslenia, tak ako to určujú školský poriadok a učebné osnovy. Rovnako sa musí aj žiak podrobovať školskému poriadku. Učiteľ celou svojou osobnosťou prevažuje nad žiakmi a to aj svojou informovanosťou a vzdelaním. Učiteľova činnosť pozostáva zo štepovania určitých vedomostí, návykov, zručností. Žiakovou primárnou úlohou je učenie, ktoré učiteľ motivuje a riadi. Spolupráca učiteľa a žiaka, je tým lepšia, čím sa žiak viac snaží. Petty uvádza, že dobré vzťahy medzi učiteľom a žiakom sú utvorené na vzájomnom rešpekte. Žiaci oceňujú učiteľa pre jeho učiteľské schopnosti, vedomosti a osobné kvality a učiteľ oceňuje zas u každého žiaka jeho individualitu a váži si ako sa pripravuje do školy. Je významné si, ale uvedomiť, že rešpekt pre každého žiaka nie je to isté čo všeobecný rešpekt pre celú triedu ako celok a že učiteľ musí svoj rešpekt prejaviť naozaj každému jednotlivcovi (Petty, 2006, s. 76).

Osobno-výberové vzťahy uľahčujú plnenie cieľov a prispôbiť sa formálnym vzťahom. Tieto vzťahy pomáhajú vzniknúť neformálnym podskupinám v rámci školskej triedy ako

sociálnej skupiny. Viac o týchto vzťahoch sa dozvieme aplikovaním sociometrie (Kačáni, 1999, s. 182).

Vzťahy medzi žiakmi navzájom. Učitelia sa väčšinou nezaoberajú týmito vzťahmi a klíme celkovo venujú málo pozornosti (Kraus, 2001, s. 91).

Takisto ako učitelia aj žiaci sa či už pred vyučovaním, počas vyučovania, cez prestávku a po skončení vyučovania správajú inak. Väčšina detí sa do svojej triedy teší, cítia sa v nej dobre a môžeme počuť, že o nej hovoria ako o „našej“ triede a mnohí sú sklamaní, keď po skončení školskej dochádzky musia zo školy odísť. Môžeme sa však stretnúť aj s takými triedami, ktoré hovoria svojim členom, čo majú a čo nemajú robiť. V takýchto triedach sú niektorí žiaci nespokojní, lebo sa musia vracat' späť do triedy, medzi spolužiakov, kde môžu zažívať výsmech, slovné šikanovanie o ktorom často nevie ani vyučujúci učiteľ, ani triedny učiteľ a ani samotní rodičia, pokiaľ to sám žiak nepovie (Košťrnová, 2014, s. 20).

V triede by žiaci nemali byť ako izolovaní jednotlivci, ale, naopak sú vo vzťahoch. Tieto vzťahy sa uskutočňujú prostredníctvom komunikácie. Komunikácia je nástroj na uskutočňovanie medziľudských vzťahov v triede (Gavora, 2007). *„Triedny kolektív je sociálna skupina žiakov, ktorá je organizovaná a riadená sociálno-psychologickými zákonitostami. Je určitým spôsobom rozvrstvená na konkrétne vzťahy medzi jednotlivými žiakmi a spôsob ich vlastnej komunikácie. Vo svojom čase predstavuje pre žiakov najvýznamnejší sociálnovýchovný útvar“* (Košťrnová, 2014, s. 21).

Môžeme to zhodnotiť tak, že vznik neformálnych vzťahov, vzťahov kamarátstva má dôležitý význam pre súdržnosť a integráciu školskej triedy ako skupiny detí.

Napríklad podľa Fontanu sa niektoré deti v triede stávajú takými jedincami, ktoré vedú a udávajú smer v triede, iné deti bývajú tými, ktorí nasledujú alebo deti, ktoré bývajú izolované. Mnohé deti si utvoria úzko spriatelene dvojice, iné si zas utvárajú podskupiny, kde býva členstvo založené na nepísaných pravidlách správania alebo na základe socioekonomického postavenia. Trieda si môže vytvoriť určité klovacie poradie so skupinami, ktoré sú všeobecne obdivované, ale aj so skupinami, ktoré sú všeobecne ignorované alebo bývajú často dokonca predmetom výsmechu. Môžeme tu vidieť rivalitu, podpichovanie, možno šikanovanie, spoluprácu alebo vzájomnú pomoc, niekedy zážitok spoločného cieľa a niekedy roztrieštenosť triedy. Pôsobením týchto síl si žiaci medzi sebou vytvoria zvláštnu sociálnu povahu, ktorou sa budú odlišovať od ostatných tried, ktoré sú si možno v jednotlivých veciach podobné (Fontana, 2003, s. 275).

2.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

Pedagogickú komunikáciu môžeme definovať ako vzájomnú výmenu informácií, uskutočňovanú medzi účastníkmi na vyučovacej hodine, ale aj mimo nej. Ide o prostriedok výchovy a vzdelávania, slúži na realizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov. Výchovný a vzdelávací cieľ býva vopred určený, no komunikačný cieľ závisí od konkrétnej situácie. Pedagogická komunikácia je špecifická funkciou a rolami komunikujúcich a tiež prostredím, v ktorom sa realizuje, resp. odohráva. Netvorí ju len učivo, ale i sociálne skúsenosti, organizačné otázky, medzil'udské vzťahy, postoje, či emocionálne stavy. Môžeme podľa uvedeného povedať, že pedagogická klíma značne ovplyvňuje klímu na vyučovacej hodine.

Komunikáciu v škole chápeme ako najprirodzenejší spôsob a prostriedok na rozvoj osobnosti žiakov, avšak výchovno-vzdelávacie pôsobenie prebieha aj v rodine, či mimoškolských zariadeniach. Účastníci takejto komunikácie sú rozdelení do dvoch skupín a to; Účastníci komunikácie, ktorí riadia a ovplyvňujú jej priebeh, teda učitelia, rodičia, vychovávateľia, či autori učebníc. Účastníci, ktorí takouto komunikáciou získavajú poznatky, skúsenosti, rozvíjajú osobnosť a teda ide o žiakov, študentov, poslucháčov.

Priebeh komunikácie je daný pravidlami, ktoré v triede určuje učiteľ. Pedagogická komunikácia je prepájaná s pojmami interakcia a percepcia (Haláková, 2012, s. 26).

Pedagogickú interakciu definujeme ako vzájomné pôsobenie dvoch alebo viacerých subjektov v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej zmyslom je hľadať zhodu v chápaní, názore, pri zachovaní individuálnej rôznorodosti a vzájomného rešpektu.

Pri percepcii ide o to, ako učiteľ vníma triedu alebo žiaci učiteľský zbor, prípadne ako učiteľ vníma rodičov. Osobitné pravidlá pedagogickej komunikácie určujú právomoci jej účastníkov. Pedagogická komunikácia má svoje priestorové a časové dimenzie, to znamená, že prebieha v priestoroch na tento účel, napr. v učebni, triede, či telocvični a vo vymedzenom čase, tzn. počas vyučovacej hodiny (Haláková, 2012, s. 27).

Podľa Gavoru a kol. (1988) pedagogická komunikácia plní nasledovné primárne funkcie. Prvá funkcia, ide o nástroj uskutočnenia výchovy a vzdelávania. Hlavne kvôli pedagogickej komunikácii sú žiaci vychovávaní a vzdelávaní, pretože výchovno-vzdelávací cieľ, obsah aj metódy nevystupujú vo vyučovacom procese jednoznačne, ale pomocou verbálnych a neverbálnych prejavov učiteľov a žiakov. Druhá funkcia, sa stáva sprostredkovateľom medzi komunikujúcimi a ich vzťahmi (učiteľom a žiakmi, medzi

žiakmi navzájom). Tieto vzťahy sú dané rolami, ktoré činitelia reprezentujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Sú ohraničené sociálnymi normami, ktoré majú v komunikácii podobu komunikačných pravidiel. Týmito pravidlami sú vymedzené práva a povinnosti komunikujúcich. Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ako aj žiakmi navzájom sa vytvárajú, formujú a posilňujú (Haláková, 2012, s. 30).

Mareš a Křivohlavý (1990) uvádzajú šesť základných funkcií pedagogickej komunikácie:

- sprostredkovanie spoločnej aktivity činiteľov,
- sprostredkovávanie obojstranného pôsobenia činiteľov v najširšom zmysle,
- sprostredkovávanie osobných i neosobných vzťahov,
- formovanie všetkých činiteľov pedagogického procesu, predovšetkým osobností žiakov,
- prostriedok realizácie výchovy a vzdelávania,
- vytvorenie a zabezpečenie fungovania a dynamiky vyučovacieho procesu.

Ďalšie funkcie komunikácie uviedol Vybírala (2000): informatívna (poskytnúť informácie), inštruktážna (naviesť žiaka na odpoveď), persuzívna (presvedčiť niekoho), zábavná (uvoľniť napätú atmosféru), vzťahová (vytváranie vzťahov na rôznych úrovniach). Avšak veľmi dôležitou funkciou pedagogickej komunikácie je poskytovanie spätnej väzby a to učiteľovi, teda, či žiaci porozumeli učivu, ale aj žiakom, aby boli motivovaní, mali možnosť sebakontroly a pod.

Spätná väzba zohráva v pedagogickej komunikácii dôležitú úlohu. Priama komunikácia zabezpečuje, že učiteľ vie, či sa žiak niečo naučil. V pedagogickej komunikácii rozlišujeme niekoľko typov spätnej väzby:

1. Regulatívna – riadenie žiakovej činnosti.
2. Sociálna – ujasnenie postojov, vzťahov, očakávaní učiteľa ako aj žiakov.
3. Poznávacia – lepšie poznanie učiteľa, učiva zo strany žiakov.
4. Rozvojová – využitie komunikácie na svoj rozvoj.
5. Informatívna – sprostredkovanie informácií.
6. Kontrolná –dohľadanie na rôzne aspekty výučby.
7. Motivačná – aktivizovanie žiakov k ďalšej činnosti (Haláková, 2012, s. 30).

2.4 Okruhy skúmania klímy triedy

Pri skúmaní triedy sa môžeme zamerať na rôzne oblasti. Autori ako Grecmanová, Mareš, Petlák, Čáp uvádzajú viaceré okruhy, ktoré patria do daných oblastí. Mnohé z nich sú

známe, ale je nutné ich priblížiť, pretože sú veľmi dôležité pre prácu žiakov a aj učiteľov. Skúmanie klímy môže byť teda zamerané (Petlák, 2006, s. 83).

Sociometrický prístup. Objektom tohto prístupu je školská trieda ako sociálna skupina, určite nie bádateľ. Bádatelia pozerajú na štrukturovanie a neštrukturovanie, vývoj sociálnych vzťahov a ich vplyv na ďalší rozvoj dispozícií žiakov. Najznámejšou diagnostickou metódou je sociometricko-ratingový dotazník, skrátene SORAD. Predstaviteľom tejto štúdie je Hrabal st. Túto metódu by mal najmä ovládať učiteľ. V tomto prípade bude nezávisle premennou kohézia triedy, integrovanosť triedy, sympatie žiakov v triede a vplyv žiakov v triede. Závisle premennou býva školská úspešnosť žiakov, správanie žiakov, ale aj správanie cele triedy, školská výkonnosť jednotlivcov i triedy ako celku (Mareš, 2010, s. 94).

Interakčný prístup. Objektom prístupu je školská trieda a učiteľ. Bádatelia skúmajú interakčné vzťahy medzi žiakmi a učiteľom. Často môže skúmať tieto vzťahy sám učiteľ. Predstaviteľom tejto štúdie sú N. A. Flanders, H. H. Anderson. Diagnostickými metódami sú napr. štandardizované pozorovanie, počítačové metódy, audiovizuálne nahrávky interakcie, ich popis a rozbor, metódy interakčnej analýzy typu pero-papier. Ako nezávislé premennú môžeme určiť priame a nepriame pôsobenie učiteľa. Závisle premennou býva postoj žiakov, efektívnosť učiteľovej práce, výkonnosť jednotlivých žiakov.

Organizačne-sociologický prístup. Objektom prístupu je školská trieda ako organizačná jednotka a učiteľ ako riadiaci pracovník. Pôjde o prehľad toho, ako žiaci v triede žijú, aké majú medzi sebou vzťahy, ako spolupracujú, či komunikujú. Predstaviteľom tejto štúdie je E. G. Cohenová spolu so svojimi spolupracovníkmi. Diagnostickou metódou je štandardizované pozorovanie priebehu pedagogickej interakcie. Nezávisle premennou býva miera používaných technologických vyučovacích postupov, priestor pre komunikáciu medzi žiakmi navzájom. Závisle premennou býva výkonnosť triedy ako celku, prírastok výkonu žiakov v konkrétnych vyučovacích predmetoch.

Sociálno-psychologický a enviromentalistický prístup. Objektom tohto prístupu je školská trieda ponímaná ako prostredie pre učenie, žiaci v danej triede a vyučujúci, ktorí v tejto triede pôsobia, ale aj na to akú triedu, resp. klímu by chceli mať žiaci (Petlák, 2006, s. 86). Predstaviteľmi tejto štúdie sú napr. H. J. Walberg, R. M. Moos, B. J. Fraser. Bádatelia pozerajú najmä na kvalitu klímy, jej štruktúru, súčasnú podobu klímy, ale aj preferovanú, akú klímu by si žiaci žiadali. Diagnostickou metódou sú posudzovacie škály, ktoré vyplňajú samotní žiaci. Nezávisle premenou bývajú vzájomné vzťahy medzi žiakmi,

možnosť individuálneho rozvoja, udržiavanie daného systému. Závisle premennou budú školská výkonnosť triedy ako celku i jednotlivých žiakov, postoje žiakov k učeniu (Mareš, 2010, s. 95).

Pedagogicko-psychologický prístup. Objektom prístupu je školská trieda a učiteľ. Bádatelia sa zameriavajú na dva smery, pedagogické a psychologické aspekty. Medzi pedagogické aspekty patrí napr. to ako sa žiak učí, ako kooperuje, ako si spolužiaci navzájom pomáhajú, či sa na hodinách aktívni, atď. Medzi psychologické aspekty môžeme zaradiť, ako sa žiaci k sebe správajú, ako sa navzájom vnímajú a hodnotia (Petlák, 2006, s. 85). Predstaviteľom tejto štúdie je P. C. Abrami so spolupracovníkmi. Diagnostickou metódou sú posudzovacie škály, najznámejšia CLI. Nezávisle premennou je sociálna podpora žiakov, žiacke sebapoňatie, vzájomná sociálna závislosť žiakov. K nezávisle premennej môžeme zaradiť výkonnosť celej triedy, ale aj jednotlivcov, žiacke pripisovanie dôvodov v prípade úspechu či neúspechu (Mareš, 2010, s. 94).

Školsko-etnografický prístup. Objektom prístupu je školská trieda, učiteľ a celý prirodzený život školy. Môžeme to nazvať aj tak, že všetko so všetkým súvisí. Bádatelia skúmajú, ako klíma funguje a ako ju vnímajú a hodnotia samotní účastníci. Zaujímajú sa o sociokultúrne zostrojenie klímy triedy. Predstaviteľmi tejto štúdie sú napr. M. Klusák, L. Griswoldová, C. Pierceová. Diagnostickou metódou je zúčastnené pozorovanie, pričom výskumník musí v triede stráviť mesiace či dokonca roky. Výskumník robí rozhovory s učiteľmi a žiakmi, prepisuje ich a nakoniec ich aj analyzuje. Pri tomto type výskumu sa nedajú určiť závisle a nezávisle premenné, etnograf nevstupuje do výskumu z dopredu predpísanými premennými a preto sú mnohokrát tieto výsledky veľmi zaujímavé a podnetné (Mareš, 2010, s. 94).

Vývinovo-psychologický prístup. Predmetom tohto prístupu je školská trieda ako sociálne prostredie, v ktorom sa má žiak rozvíjať a celkovo žiak ako osobnosť. Zameriava sa na psychologické aspekty v triede, a to ako učiteľ berie žiakov, ako presadzuje individuálny prístup k žiakom (Petlák, 2006, s. 85). Bádatelia sa tu zaoberajú ontogenezou žiakov v období prepuberty a puberty. Predstaviteľom tejto štúdie je J. S. Ecclesová so spolupracovníkmi. Diagnostické metódy sú v tomto prístupe rôzne. Medzi nezávisle premenné môžeme zaradiť napr. učiteľovo vedenie vyučovacej hodiny, učiteľov individuálny prístup k žiakovi, učiteľov spôsob hodnotenia, priestor pre žiakovu autoreguláciu, žiakova potreba autonómie a sebarozvíjania, morálna autorita učiteľa. Medzi závisle premenné patrí napr. nezáujem žiakov o školu, negatívna vnútorná

motivácia o školu, školská neúspešnosť, naučená bezmocnosť, žiakovo znížené sebapoňatie (Mareš, 2010, s. 95).

2.5 Výsledky výskumov

V domácej (v slovenskej a v českej) literatúre oproti zahraničnej literatúre existuje menej prehľadových štúdií o klíme školskej triedy. Ak ideme hovoriť o výskumoch získaných v našich podmienkach, môžeme ich rozdeliť do niekoľko problémových oblastí: rozdiely v pohľade chlapcov a dievčat, rozdiely v aktuálnej a preferovanej klíme, rozdiely medzi malými a veľkými triedami, rozdiely medzi stupňami škôl, rozdiely v pohľade učiteľov a žiakov.

M. Klusák a A. Škaloudová robili výskum na 2. stupni pražských základných škôl. Zistili, že žiaci sú v sledovaných triedach skôr spokojní, školské práce nehodnotia ako príliš obtiažne. Odhalili však vysokú súťaživosť, vysokú mieru hádok a naopak nižšiu súdržnosť triedy. Objavili aj to, že žiaci si myslia, že majú málo priestoru pre samostatnosť a prijímanie zodpovednosti za dodržiavanie pravidiel.

Významné je, že žiaci mali rozdielne názory na vyučovacie postupy, s ktorými by boli spokojní. Asi 40-60% sa prikláňalo k názoru, že by im vyhovovalo tradičné hromadné vyučovanie. Naopak individualizovať výučbu si žiada 20-30% žiakov. Autori sondy zaznamenali veľkú zhodu v názore, že žiaci by chceli jasné a nemenné pravidlá, výučba by mala byť jasne organizovaná a mali by mať pokoj pri práci. Žiaci si želajú, aby mali možnosť na hodinách viac diskutovať a vyjadrovať svoje názory dostupné na portáli: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

Laškove porovnanie klímy triedy na základných a stredných školách ukázalo veľmi zaujímavé výsledky. Žiaci základných škôl opisujú svoje vzťahy v triede ako nadpriemerné. Ako priemerná sa ukázala učiteľov podpora a pomoc. Orientáciu na úlohy, poriadok a organizovanosť výučby zo strany učiteľa vnímajú mierne pod priemerom. Relatívne nízko hodnotia žiaci svoju zaangažovanosť v školskej práci. U stredoškolákov vyšli všetky premenné významne nižšie, ako u žiakov základnej školy dostupné na portáli: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

Kašparková skúmala klímu tried na stredoškolských školách v Olomouci prostredníctvom aj nami použitého dotazníku KLIT, ktorý bol prvý krát použitý v roku 2002 Laškom a Zemanovou. V tomto výskume porovnávala tri oblasti klímy triedy a to suportívna klíma triedy, motivácia k negatívnemu školskému výkonu a sebaapresadenie. Prišla na niekoľko

zaujímavých výsledkov. Autorka napríklad pozorovala aj rozdiely vnímania medzi chlapcami a dievčatami v daných troch oblastiach klímy triedy. Zistila napríklad, že dievčatá mierne nesúhlasia s tým, že sa väčšinou cítia dosť výkonné, majú pocit, že dosiahnu dobrý výsledok naopak chlapci s touto položkou mierne súhlasia dostupné na portáli: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/39/39.pdf>.

Výskum spracovala Špringelová v zastúpení NÚCEM (Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania). Ako výskumnú metódu zvolili dotazník CFK. Skúmali žiakov druhého ročníka stredných škôl po celom území Slovenskej republiky. V tomto výskume napríklad zistili, že chlapci boli pri hodnotení všeobecných klimatických faktorov medzi, ktoré patrí súdržnosť, vzájomný rešpekt, starostlivosť, vzťah ku škole, dôvera, osobný rast, prínos školy, inovácia a adaptácia kritickejšia a spomínané faktory hodnotia negatívnejšie. Programové činitele, medzi ktoré zaradujeme odmeny, podporu, aktívne sebavzdelávania, pravidlá, individuálny prístup hodnotili chlapci a dievčatá približne rovnako. Podľa pohlavia sa ukázalo, že chlapci boli pri posúdení hodnotenia činiteľov ako efektívna komunikácia, konflikty, schopnosť riešiť problémy, efektívna stratégia vyučovania, schopnosť plánovať budúcnosť a zodpovednosť kritickejšia ako dievčatá. Celkovo posudzovali klímu pozitívnejšie dievčatá ako chlapci dostupné na portáli: file:///C:/Users/Jana/Downloads/sprava_Klima_skoly.pdf.

O dimenzii sebaapresadenia hovorí Kašpárková, ktorá uvádza, že v školskej triede sa mnohokrát u žiakov prejavuje pocit neistoty a z neho potom pochádza absencia sebadôvery vo vlastné schopnosti a presadenie sa. Viaceré výskumy ukazujú na skutočnosť, že týmto spôsobom sa prejavujú častejšie dievčatá ako chlapci (Kašpárková, 2009. s. 59 podľa Řezáč, 1998).

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

3 EMPIRICKÁ ČASŤ

3.1 Výskumný problém

Predmetom nášho výskumu bolo zistiť a porovnať klímu triedy na vybranej základnej škole oproti klíme triedy na vybranej strednej škole. Zamerali sme sa hlavne na podpornú klímu triedy, kde žiaci popisovali vzťahy v triede a medzi spolužiakmi, mieru súdržnosti a kooperácie. Zisťovali sme motiváciu k negatívnemu školskému výkonu, kde žiaci uvádzali mieru svojho záujmu resp. nezájmu o školu. Skúmali sme mieru presadenia sa žiakov, ktoré predstavuje tendenciu pre istú individualizáciu výkonu. Prieskumná vzorka respondentov tiež vyjadrovala mieru túžby vynikať.

3.2 Ciele výskumu

- zistiť ako bude hodnotiť celý výskumný súbor jednotlivé dimenzie klímy triedy
- určiť ako budú hodnotiť jednotlivé dimenzie klímy triedy dievčatá
- vyskúmať ako budú hodnotiť jednotlivé dimenzie klímy triedy chlapci
- porovnať či bude medzi chlapcami a dievčatami v hodnotení jednotlivých dimenzií klímy triedy rozdiel
- zhodnotiť ako vnímajú jednotlivé dimenzie klímy žiaci ISCED2
- zistiť ako vnímajú jednotlivé dimenzie klímy žiaci ISCED3
- porovnať či medzi žiakmi ISCED2 a ISCED3 bude rozdiel v hodnotení jednotlivých dimenzií klímy triedy

3.3 Výskumné hypotézy

Nevyhnutnou súčasťou výskumnej práce je formulovanie hypotéz pred realizovaním výskumu. Výskumný problém a ciele výskumu sa bližšie špecifikovali hypotézami aby sa následne mohli dôkladne overiť. Pre overenie cieľov praktickej časti diplomovej práce boli stanovené nasledujúce hypotézy:

H1 Predpokladáme, že dievčatá budú vnímať dimenziu suportívnej (podpornej) klímy pozitívnejšie ako chlapci.

H2 Predpokladáme, že žiaci ISCED3 budú posudzovať dimenziu motivácie k negatívnemu školskému výkonu kritickejšie ako žiaci ISCED2.

H3 Predpokladáme, že výsledky žiakov v hodnotení dimenzie sebpresadenia budú pod stanovenými normami.

3.4 Výskumné metódy a štatistické spracovanie dát

Na získanie výskumných informácií sme zvolili zber dát prostredníctvom dotazníkovej metódy, ktorá je súčasťou prílohy. Dotazník obsahoval 27 výrokov, ktoré objasňujú tri dimenzie (oblasti) tvoriacej klímy triedy. Respondenti odpovedali na jednotlivé výroky podľa toho, do akej miery s výroky súhlasili či nesúhlasili na štvorbodovej Likertovej škále od silne súhlasím (4), mierne nesúhlasím (3), 2 mierne súhlasím (2) a silne nesúhlasím (1). Stredná hodnota tohto dotazníka bola úmyselne vypustená, aby sa respondent musel vyhnúť priemernej (strednej) hodnote. Dotazník bol anonymný. Za účelom štatistickej analýzy a spracovania zozbieraných dát sme použili program SPSS for Windows verzia 21.0.

Získané údaje sme na úrovni štatistickej deskripcie analyzovali pomocou početností (N), relatívnych početností (N_r), mediánu (Mdn), aritmetického priemeru (AM), štandardnej odchýlky (SD), priemerného poradia (MR), koeficientu šikmosti, koeficientu špicatosti atď.

Na rovine štatistickej inferencie sme pri analýze kategorických dát sme použili chí-kvadrát testy dobrej zhody, resp. chí-kvadrát testy nezávislosti nasledované analýzou štandardizovaných reziduálov.

V prípade kontinuálnych premenných sme pred uskutočnením voľby adekvátnych štatistických testov zisťovali splnenie podmienky normality distribúcie jednotlivých závislých premenných, a to na základe koeficientov šikmosti a špicatosti, resp. ich z-skóre¹ (Field, 2013).

Keďže sa predpoklad normality v prípade všetkých troch kontinuálnych premenných potvrdil, uprednostnili sme parametrické Studentove t-testy pre dva nezávislé výbery a Pearsonovu korelačnú analýzu.

V úsilí o analýzu dát na vyššej prediktívnej úrovni sme realizovali tiež hierarchickú lineárnu regresnú analýzu. Návratnosť vyplnených dotazníkov bola 100%.

¹ Z-skóre koeficientov šikmosti a špicatosti sa ráta ako podiel hodnoty koeficientu a jeho štandardnej chyby odhadu. Predpoklad normality distribúcie dát možno podporiť, ak je hodnota z-skóre < 1.96, t.j. $p < .05$ v prípade malých výskumných súborov ($N < 30$), ak je hodnota z-skóre < 2.59, t.j. $p < .01$ v prípade stredne veľkých výskumných súborov ($30 < N < 200$) a ak je hodnota z-skóre < 3.24, t.j. $p < .001$ v prípade veľkých výskumných súborov ($N > 200$) (Field, 2013).

[Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th edition). London: Sage].

3.5 Výskumná vzorka

Ako výskumnú vzorku sme si zvolili žiakov základnej školy (ISCED2) v obci Belá a žiakov zo strednej školy (ISCED3) v Žiline. Respondenti boli vo veku od 11 do 19, to znamená žiaci 6.-9. ročníka na ZŠ a žiaci 4. ročníka na SŠ. Z toho 74 dievčat a 26 chlapcov. Rozdelenie podľa stupňa školy pozostávalo z 50 žiakov zo základnej školy ISCED2 a z 50 žiakov zo strednej školy ISCED3.

4 VÝSLEDKY A OVERENIE HYPOTÉZ

Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne skúmaných premenných (dimenzie klímy školskej triedy, t.j. suportívna klíma triedy, motivácia k negatívnemu školskému výkonu a sebakpresadenie) v našom výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl sú zhrnuté v tabuľkách 1-3.

Tabuľka 1 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl (N=100)

Žiaci ZŠ a SŠ (celý výskumný súbor)	Dimenzie klímy školskej triedy		
	Suportívna klíma triedy	Motivácia k negatívnemu školskému výkonu	Sebakpresadenie
<i>Priemer</i>	32,59	21,94	15,62
<i>Štand.chyba</i>	,762	,477	,289
<i>Medián</i>	33,50	22,00	16,00
<i>Modus</i>	35	24	16
<i>Štand.odchýlka</i>	7,620	4,771	2,891
<i>Výb.rozptyl</i>	58,063	22,764	8,359
<i>Šikmosť</i>	-,302	,032	,266
<i>Špicatosť</i>	-,638	-,243	,005
<i>Rozsah</i>	30	23	16
<i>Minimum</i>	16	11	8
<i>Maximum</i>	46	34	24

Tabuľka 2 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl (N=100)

Žiaci ZŠ a SŠ	Dimenzie klímy školskej triedy					
	Dievčatá			Chlapci		
	SUPKT	MONŠV	SEPRES	SUPKT	MONŠV	SEPRES
<i>Priemer</i>	34,46	22,12	15,19	31,93	21,88	15,77
<i>Štand.chyba</i>	1,156	,900	,544	,938	,565	,341
<i>Medián</i>	34,50	21,50	14,50	33,00	22,00	16,00
<i>Modus</i>	33 ^b	19 ^b	14 ^b	22 ^b	22	15
<i>Štand.odchýlka</i>	5,894	4,590	2,772	8,072	4,862	2,936
<i>Výb.rozptyl</i>	34,738	21,066	7,682	65,160	23,643	8,618
<i>Šikmosť</i>	,163	,280	,871	-,251	-,030	,089
<i>Špicatosť</i>	-,618	-,326	,618	-,872	-,196	,048
<i>Rozsah</i>	22	17	11	30	23	16
<i>Minimum</i>	24	14	11	16	11	8
<i>Maximum</i>	46	31	22	46	34	24

ZŠ – základná škola, SŠ – stredná škola, SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebaapresadenie

Tabuľka 3 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl (N=100)

Žiaci ZŠ a SŠ	Dimenzie klímy školskej triedy					
	ZŠ			SŠ		
	SUPKT	MONŠV	SEPRES	SUPKT	MONŠV	SEPRES
<i>Priemer</i>	37,28	22,26	15,22	27,90	21,62	16,02
<i>Štand.chyba</i>	,722	,690	,443	,963	,663	,368
<i>Medián</i>	37,00	22,00	15,00	27,00	22,00	16,00
<i>Modus</i>	35	24	16	22	22	18
<i>Štand.odchýlka</i>	5,103	4,881	3,132	6,810	4,686	2,599
<i>Výb.rozptyl</i>	26,042	23,829	9,808	46,378	21,955	6,755
<i>Šikmost'</i>	-,116	,234	,411	,119	-,212	,253
<i>Špicatost'</i>	-,705	-,044	,488	-,749	-,524	-,838
<i>Rozsah</i>	19	23	16	28	19	9
<i>Minimum</i>	27	11	8	16	11	12
<i>Maximum</i>	46	34	24	44	30	21

ZŠ – základná škola, SŠ – stredná škola, SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebahodnotenie

Za účelom identifikovania potenciálnych deviácií v hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy, ktoré by sa významne odlišovali od očakávaných hodnôt sme realizovali sériu chí-kvadrát testov dobrej zhody nasledovaných analýzou štandardizovaných reziduálov. Pomocou nich sme porovnávali celkový počet žiakov udávajúcich vo vzťahu k jednotlivým dimenziám klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnotenia. Keďže sme skúmané tri kategórie hodnotenia definovali na základe stenových noriem, v prípade normálneho rozloženia odpovedí by sa dalo očakávať, že 38% žiakov bude hodnotiť jednotlivé dimenzie klímy školskej triedy v rámci normy, 31% žiakov ich bude hodnotiť podpriemerne a 31% žiakov s nimi bude nadpriemerne spokojných.

Výsledky analýz v rámci celého výskumného súboru žiakov, t.j. bez ohľadu na ich pohlavie a stupeň školy preukázali, že hodnotenia jednotlivých prvkov klímy školskej

triedy sa významne neodlišujú od očakávaných hodnôt ($p > .05$). Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 4 a graficky znázornené na obrázku 1.

K rovnakým zisteniam sme dospeli na základe analýzy hodnotenia dimenzií klímy školskej triedy zvlášť v skupine dievčat a v skupine chlapcov. Inými slovami, odpovede žiakov sa významne neodlišovali od očakávaných hodnôt ani vzhľadom na pohlavie ($p > .05$). Výsledky sú zhrnuté v tabuľkách 5-6 a graficky znázornené na obrázku 2.

Naopak, po zohľadnení typu školy sa ukázalo, že v hodnoteniach suportívnej klímy školskej triedy zo strany žiakov základnej školy boli významné odchýlky od normy, $\chi^2(2) = 19.772$, $p < .001$. Zistili sme, že so suportívnou klímou triedy boli podpriemerne spokojní významne menej často, ako by sa dalo očakávať. Len 2% všetkých žiakov základnej školy hodnotilo suportívnu klímu triedy negatívnejšie ako by sa dalo očakávať. Navyše sme zistili, že až 46% žiakov základnej školy uvádzalo nadpriemerné hodnotenia suportívnej klímy triedy.

V prípade žiakov strednej školy výsledky analýz preukázali, že aj v ich hodnoteniach suportívnej klímy školskej triedy boli významné odchýlky od normy, $\chi^2(2) = 17.404$, $p < .001$. Dospeli sme však k opačným zisteniam. Ukázalo sa, že žiaci strednej školy boli so suportívnou klímou triedy podpriemerne spokojní významne častejšie, ako by sa dalo očakávať. Až 52% všetkých žiakov strednej školy hodnotilo suportívnu klímu triedy negatívnejšie ako by sa dalo očakávať. Okrem toho sme zistili, že len 6% žiakov strednej školy uvádzalo nadpriemerné hodnotenia suportívnej klímy triedy.

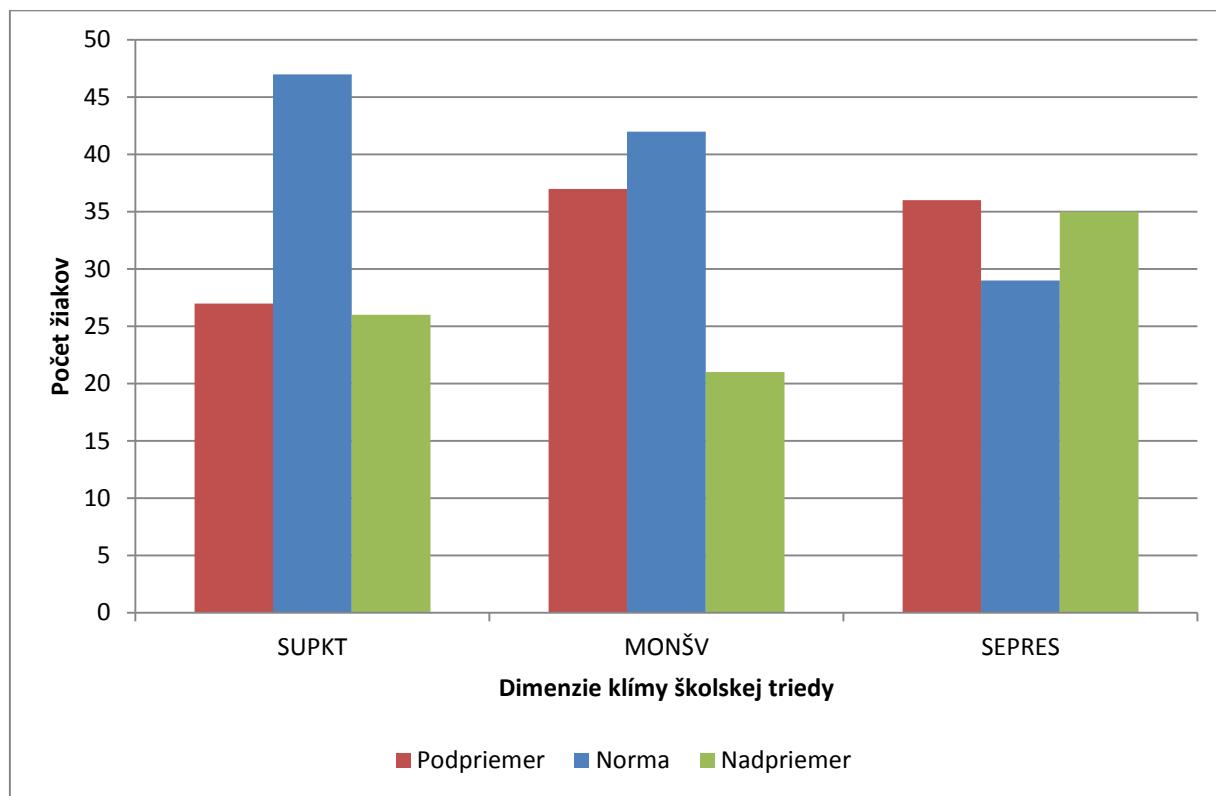
Výsledky sú zhrnuté v tabuľkách 7-8 a graficky znázornené na obrázku 3.

Tabuľka 4 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty (N=100)

Celý výskumný súbor		<i>NP</i>	<i>N_{Pr}</i>	<i>N_O</i>	<i>N_{Or}</i>	χ^2	<i>R</i>	<i>SR</i>
<i>Supportívna klíma triedy</i>	<i>Podpriemer</i>	27	27,0%	31,0	31,0%	0,52	-4,0	-0,72
	<i>Norma</i>	47	47,0%	38,0	38,0%	2,13	9,0	1,46
	<i>Nadpriemer</i>	26	26,0%	31,0	31,0%	0,81	-5,0	-0,90
	<i>SPOLU</i>	100	100,0%	100,0	100,0%	$\chi^2(2) = 3.454, p = .178$		
<i>Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	<i>Podpriemer</i>	37	37,0%	31,0	31,0%	1,16	6,0	1,08
	<i>Norma</i>	42	42,0%	38,0	38,0%	0,42	4,0	0,65
	<i>Nadpriemer</i>	21	21,0%	31,0	31,0%	3,23	-10,0	-1,80
	<i>SPOLU</i>	100	100,0%	100,0	100,0%	$\chi^2(2) = 4.808, p = .090$		
<i>Sebapresadenie</i>	<i>Podpriemer</i>	36	36,0%	31,0	31,0%	0,81	5,0	0,90
	<i>Norma</i>	29	29,0%	38,0	38,0%	2,13	-9,0	-1,46
	<i>Nadpriemer</i>	35	35,0%	31,0	31,0%	0,52	4,0	0,72
	<i>SPOLU</i>	100	100,0%	100,0	100,0%	$\chi^2(2) = 3.454, p = .178$		

N_P – pozorovaná početnosť, *N_{Pr}* – relatívna pozorovaná početnosť, *N_O* – očakávaná početnosť, *N_{Or}* – relatívna očakávaná početnosť, χ^2 - chí kvadrát dobrej zhody, *R* – reziduály *SR* – štandardizované reziduály

Obrázok 1 Porovnanie celkového počtu žiakov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty



SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebahodnotenie

Tabuľka 5 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov chlapcov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty (N=26)

<i>Chlapci</i>		NP	N _{Pr}	No	N _{Or}	χ^2	R	SR
<i>Supportívna klíma triedy</i>	<i>Podpriemer</i>	4	15,4%	8,06	31,0%	2,05	-4,1	-1,43
	<i>Norma</i>	15	57,7%	9,88	38,0%	2,65	5,1	1,63
	<i>Nadpriemer</i>	7	26,9%	8,06	31,0%	0,14	-1,1	-0,37
	<i>SPOLU</i>	26	100,0%	26,0	100,0%	$\chi^2(2) = 4.838, p = .089$		
<i>Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	<i>Podpriemer</i>	11	42,3%	8,06	31,0%	1,07	2,9	1,04
	<i>Norma</i>	10	38,5%	9,88	38,0%	0,00	0,1	0,04
	<i>Nadpriemer</i>	5	19,2%	8,06	31,0%	1,16	-3,1	-1,08
	<i>SPOLU</i>	26	100,0%	26,0	100,0%	$\chi^2(2) = 2.236, p = .327$		
<i>Sebapresadenie</i>	<i>Podpriemer</i>	13	50,0%	8,06	31,0%	3,03	4,9	1,74
	<i>Norma</i>	8	30,8%	9,88	38,0%	0,36	-1,9	-0,60
	<i>Nadpriemer</i>	5	19,2%	8,06	31,0%	1,16	-3,1	-1,08
	<i>SPOLU</i>	26	100,0%	26,0	100,0%	$\chi^2(2) = 4.547, p = .103$		

NP – pozorovaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, No – očakávaná početnosť, N_{Or} – relatívna očakávaná početnosť, χ^2 - chí kvadrát dobrej zhody, R – reziduály SR – štandardizované reziduály

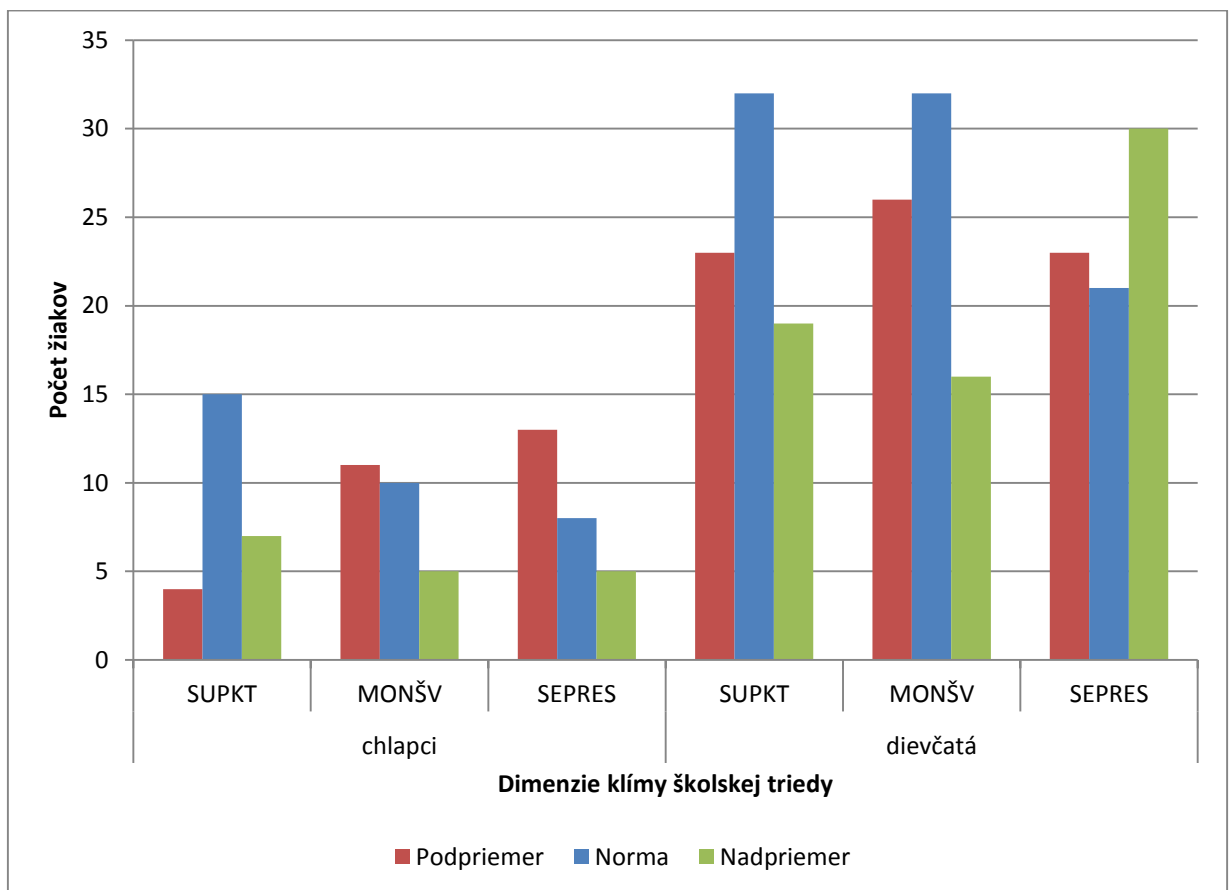
Tabuľka 6 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiačok dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty (N=74)

<i>Dievčatá</i>		NP	N _{Pr}	No	N _{Or}	χ^2	R	SR
<i>Supportívna klíma triedy</i>	<i>Podpriemer</i>	23	31,1%	22,94	31,0%	0,00	0,1	0,01
	<i>Norma</i>	32	43,2%	28,12	38,0%	0,54	3,9	0,73
	<i>Nadpriemer</i>	19	25,7%	22,94	31,0%	0,68	-3,9	-0,82
	<i>SPOLU</i>	74	100,0%	74,0	100,0%	$\chi^2(2) = 1.212, p = .545$		
<i>Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	<i>Podpriemer</i>	26	35,1%	22,94	31,0%	0,41	3,1	0,64
	<i>Norma</i>	32	43,2%	28,12	38,0%	0,54	3,9	0,73
	<i>Nadpriemer</i>	16	21,6%	22,94	31,0%	2,10	-6,9	-1,45
	<i>SPOLU</i>	74	100,0%	74,0	100,0%	$\chi^2(2) = 3.043, p = .218$		

Sebapresadenie	<i>Podpriemer</i>	23	31,1%	22,94	31,0%	0,00	0,1	0,01
	<i>Norma</i>	21	28,4%	28,12	38,0%	1,80	-7,1	-1,34
	<i>Nadpriemer</i>	30	40,5%	22,94	31,0%	2,17	7,1	1,47
	<i>SPOLU</i>	74	100,0%	74,0	100,0%	$\chi^2(2) = 3.976, p = .137$		

N_p – pozorovaná početnosť, N_{pr} – relatívna pozorovaná početnosť, N_o – očakávaná početnosť, N_{or} – relatívna očakávaná početnosť, χ^2 - chí kvadrát dobrej zhody, R – reziduály SR – štandardizované reziduály

Obrázok 2 Porovnanie celkového počtu chlapcov a dievčat dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty



SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebapresadenie

Tabuľka 7 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov základnej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty (N=50)

Základná škola		NP	N _{Pr}	No	N _{Or}	χ^2	R	SR
<i>Supportívna klíma triedy</i>	<i>Podpriemer</i>	1	2,0%	15,50	31,0%	13,56	-14,5	-3,68
	<i>Norma</i>	26	52,0%	19,00	38,0%	2,58	7,0	1,61
	<i>Nadpriemer</i>	23	46,0%	15,50	31,0%	3,63	7,5	1,91
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 19.772, p < .001$		
<i>Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	<i>Podpriemer</i>	20	40,0%	15,50	31,0%	1,31	4,5	1,14
	<i>Norma</i>	19	38,0%	19,00	38,0%	0,00	0,0	0,00
	<i>Nadpriemer</i>	11	22,0%	15,50	31,0%	1,31	-4,5	-1,14
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 2.613, p = .271$		
<i>Sebapresadenie</i>	<i>Podpriemer</i>	19	38,0%	15,50	31,0%	0,79	3,5	0,89
	<i>Norma</i>	17	34,0%	19,00	38,0%	0,21	-2,0	-0,46
	<i>Nadpriemer</i>	14	28,0%	15,50	31,0%	0,15	-1,5	-0,38
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 1.146, p = .564$		

NP – pozorovaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, No – očakávaná početnosť, N_{Or} – relatívna očakávaná početnosť, χ^2 - chí kvadrát dobrej zhody, R – reziduály SR – štandardizované reziduály

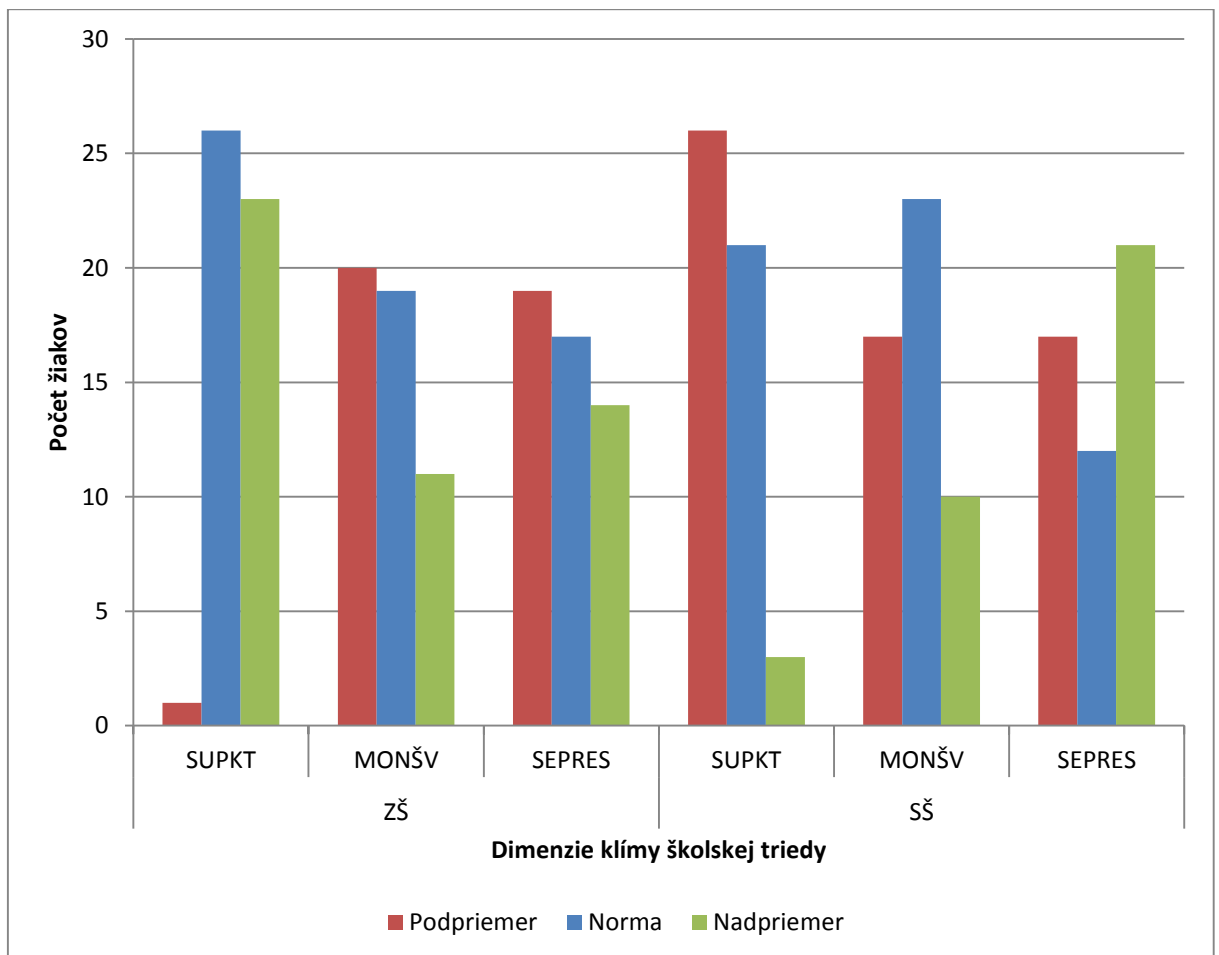
Tabuľka 8 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov strednej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty (N=50)

Stredná škola		NP	N _{Pr}	No	N _{Or}	χ^2	R	SR
<i>Supportívna klíma triedy</i>	<i>Podpriemer</i>	26	52,0%	15,50	31,0%	7,11	10,5	2,67
	<i>Norma</i>	21	42,0%	19,00	38,0%	0,21	2,0	0,46
	<i>Nadpriemer</i>	3	6,0%	15,50	31,0%	10,08	-12,5	-3,18
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 17.404, p < .001$		
<i>Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	<i>Podpriemer</i>	17	34,0%	15,50	31,0%	0,15	1,5	0,38
	<i>Norma</i>	23	46,0%	19,00	38,0%	0,84	4,0	0,92
	<i>Nadpriemer</i>	10	20,0%	15,50	31,0%	1,95	-5,5	-1,40
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 2.939, p = .230$		

Sebapresadenie	<i>Podpriemer</i>	17	34,0%	15,50	31,0%	0,15	1,5	0,38
	<i>Norma</i>	12	24,0%	19,00	38,0%	2,58	-7,0	-1,61
	<i>Nadpriemer</i>	21	42,0%	15,50	31,0%	1,95	5,5	1,40
	<i>SPOLU</i>	50	100,0%	50,0	100,0%	$\chi^2(2) = 4.676, p = .097$		

N_p – pozorovaná početnosť, N_{pr} – relatívna pozorovaná početnosť, N_o – očakávaná početnosť, N_{or} – relatívna očakávaná početnosť, χ^2 - chí kvadrát dobrej zhody, R – reziduály SR – štandardizované reziduály

Obrázok 3 Porovnanie celkového počtu žiakov základnej a strednej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty



ZŠ – základná škola, SŠ – stredná škola, SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebapresadenie

Za účelom priameho identifikovania potenciálnych rozdielov medzi žiakmi základnej a strednej školy v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy v závislosti od ich pohlavia a stupňa školy sme realizovali sériu chí-kvadrát testov nezávislosti a následnej analýzy štandardizovaných reziduálov. Na základe ich výsledkov sme dospeli iba k jednému štatisticky významnému zisteniu.

V súlade s predchádzajúcimi zisteniami sa potvrdili štatisticky významné rozdiely v hodnotení suportívnej klímy triedy žiakmi základných a stredných škôl, $\chi^2(2) = 20.441$, $p < .001$.

Analýza štandardizovaných reziduálov znova preukázala, že podstata rozdielov spočívala, v tom, že žiaci strednej školy vnímali suportívnu klímu iba podpriemerne významne častejšie ako žiaci základnej školy. Až 96,3% všetkých hodnotení suportívnej klímy triedy, ktoré boli podpriemerné, sa objavilo vo výpovediach žiakov strednej školy. Okrem toho, v prípade žiakov strednej školy predstavovali negatívne hodnotenia suportívnej klímy triedy viac ako polovicu (52,0%) všetkých ich odpovedí, pričom žiaci základnej školy sa o suportívnej klíme triedy vyjadrovali negatívne len v 2% prípadov.

K opačnému záveru sme dospeli v prípade nadpriemerných hodnotení suportívnej klímy triedy. Opätovne sa ukázalo, že žiaci základnej školy vnímali suportívnu klímu nadpriemerne významne častejšie ako žiaci strednej školy. Až 88,5% všetkých hodnotení suportívnej klímy triedy, ktoré boli nadpriemerné, sa objavilo vo výpovediach žiakov základnej školy. Okrem toho, v prípade žiakov základnej školy predstavovali pozitívne hodnotenia suportívnej klímy triedy takmer polovicu (46,0%) všetkých ich odpovedí, pričom žiaci strednej školy sa o suportívnej klíme triedy vyjadrovali pozitívne len v 6% prípadov.

Popísané rozdiely boli nielen štatisticky signifikantné, ale dosahovali tiež vysokú úroveň vecnej významnosti, Cramer $V = .625$ (tabuľka 12).

Všetky ostatné rozdiely medzi žiakmi základnej a strednej školy v hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy v závislosti od ich pohlavia a typu školy nedosahovali požadovanú kritickú hodnotu štatistickej významnosti ($p < .05$).

Výsledky štatistických analýz testujúcich rozdiely medzi žiakmi základnej a strednej školy v hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy z hľadiska všetkých skúmaných faktorov (pohlavie, stupeň školy) sú zhrnuté v tabuľkách 9-14.

Tabuľka 9 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahu júcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy

Suportívna klíma triedy		Pohlavie		Spolu
		Chlapec	Dievča	
Podpriemer	N_P	4	23	27
	N_O	7,0	20,0	27,0
	N_{Pr} (úroveň)	14,8%	85,2%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	15,4%	31,1%	27,0%
	SR	-1,1	,7	
Norma	N_P	15	32	47
	N_O	12,2	34,8	47,0
	N_{Pr} (úroveň)	31,9%	68,1%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	57,7%	43,2%	47,0%
	SR	,8	-,5	
Nadpriemer	N_P	7	19	26
	N_O	6,8	19,2	26,0
	N_{Pr} (úroveň)	26,9%	73,1%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	26,9%	25,7%	26,0%
	SR	,1	-,1	
Spolu	N_P	26	74	100
	N_O	26,0	74,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	26,0%	74,0%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = 2.622$		
		Cramer V = .162		
		p = .270		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

1.96 ≤ SR < 2.58 (p < .05); 2.58 ≤ SR < 3.29 (p < .01), SR > 3.29 (p < .001)

Tabuľka 10 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahu júcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň motivácie k negatívnemu školskému výkonu

Motivácia k negatívnemu školskému výkonu		Pohlavie		Spolu
		Chlapec	Dievča	
Podpriemer	N_P	11	26	37
	N_O	9,6	27,4	37,0
	N_{Pr} (úroveň)	29,7%	70,3%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	42,3%	35,1%	37,0%
	SR	,4	-,3	
Norma	N_P	10	32	42
	N_O	10,9	31,1	42,0
	N_{Pr} (úroveň)	23,8%	76,2%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	38,5%	43,2%	42,0%
	SR	-,3	,2	
Nadpriemer	N_P	5	16	21
	N_O	5,5	15,5	21,0
	N_{Pr} (úroveň)	23,8%	76,2%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	19,2%	21,6%	21,0%
	SR	-,2	,1	
Spolu	N_P	26	74	100
	N_O	26,0	74,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	26,0%	74,0%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = .425$		
		Cramer V = .065		
		p = .809		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

1.96 ≤ SR < 2.58 (p < .05); 2.58 ≤ SR < 3.29 (p < .01), SR > 3.29 (p < .001)

Tabuľka 11 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň sebaapresadenia

Sebaapresadenie		Pohlavie		Spolu
		Chlapec	Dievča	
Podpriemer	N_P	13	23	36
	N_O	9,4	26,6	36,0
	N_{Pr} (úroveň)	36,1%	63,9%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	50,0%	31,1%	36,0%
	SR	1,2	-,7	
Norma	N_P	8	21	29
	N_O	7,5	21,5	29,0
	N_{Pr} (úroveň)	27,6%	72,4%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	30,8%	28,4%	29,0%
	SR	,2	-,1	
Nadpriemer	N_P	5	30	35
	N_O	9,1	25,9	35,0
	N_{Pr} (úroveň)	14,3%	85,7%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	19,2%	40,5%	35,0%
	SR	-1,4	,8	
Spolu	N_P	26	74	100
	N_O	26,0	74,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	26,0%	74,0%	100,0%
	N_{Pr} (pohlavie)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = 4.447$		
		Cramer V = .211		
		p = .108		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

$1.96 \leq SR < 2.58$ ($p < .05$); $2.58 \leq SR < 3.29$ ($p < .01$), $SR > 3.29$ ($p < .001$)

Tabuľka 12 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy

Suportívna klíma triedy		Škola		Spolu
		základná	stredná	
Podpriemer	N_P	1	26	27
	N_O	13,5	13,5	27,0
	N_{Pr} (úroveň)	3,7%	96,3%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	2,0%	52,0%	27,0%
	SR	-3,4	3,4	
Norma	N_P	26	21	47
	N_O	23,5	23,5	47,0
	N_{Pr} (úroveň)	55,3%	44,7%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	52,0%	42,0%	47,0%
	SR	,5	-,5	
Nadpriemer	N_P	23	3	26
	N_O	13,0	13,0	26,0
	N_{Pr} (úroveň)	88,5%	11,5%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	46,0%	6,0%	26,0%
	SR	2,8	-2,8	
Spolu	N_P	50	50	100
	N_O	50,0	50,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	50,0%	50,0%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = 39.065$		
		Cramer V = .625		
		p < .001		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

1.96 ≤ SR < 2.58 (p < .05); 2.58 ≤ SR < 3.29 (p < .01), SR > 3.29 (p < .001)

Tabuľka 13 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň motivácie k negatívnemu školskému výkonu

Motivácia k negatívnemu školskému výkonu		Škola		Spolu
		základná	základná	
Podpriemer	N_P	20	17	37
	N_O	18,5	18,5	37,0
	N_{Pr} (úroveň)	54,1%	45,9%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	40,0%	34,0%	37,0%
	SR	,3	-,3	
Norma	N_P	19	23	42
	N_O	21,0	21,0	42,0
	N_{Pr} (úroveň)	45,2%	54,8%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	38,0%	46,0%	42,0%
	SR	-,4	,4	
Nadpriemer	N_P	11	10	21
	N_O	10,5	10,5	21,0
	N_{Pr} (úroveň)	52,4%	47,6%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	22,0%	20,0%	21,0%
	SR	,2	-,2	
Spolu	N_P	50	50	100
	N_O	50,0	50,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	50,0%	50,0%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = .672$		
		Cramer V = .082		
		p = .715		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

1.96 \leq SR < 2.58 (p < .05); 2.58 \leq SR < 3.29 (p < .01), SR > 3.29 (p < .001)

Tabuľka 14 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň sebakpresadenia

Sebakpresadenie		Škola		Spolu
		základná	základná	
Podpriemer	N_P	19	17	36
	N_O	18,0	18,0	36,0
	N_{Pr} (úroveň)	52,8%	47,2%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	38,0%	34,0%	36,0%
	SR	,2	-,2	
Norma	N_P	17	12	29
	N_O	14,5	14,5	29,0
	N_{Pr} (úroveň)	58,6%	41,4%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	34,0%	24,0%	29,0%
	SR	,7	-,7	
Nadpriemer	N_P	14	21	35
	N_O	17,5	17,5	35,0
	N_{Pr} (úroveň)	40,0%	60,0%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	28,0%	42,0%	35,0%
	SR	-,8	,8	
Spolu	N_P	50	50	100
	N_O	50,0	50,0	100,0
	N_{Pr} (úroveň)	50,0%	50,0%	100,0%
	N_{Pr} (škola)	100,0%	100,0%	100,0%
		$\chi^2(2) = 2.373$		
		Cramer V = .154		
		p = .305		

N_P – pozorovaná početnosť, N_O – očakávaná početnosť, N_{Pr} – relatívna pozorovaná početnosť, χ^2 - chí-kvadrát test nezávislosti, SR – štandardizované reziduály, Cramer V – ukazovateľ sily vzťahu medzi skúmanými premennými, p – hladina významnosti

1.96 \leq SR < 2.58 (p < .05); 2.58 \leq SR < 3.29 (p < .01), SR > 3.29 (p < .001)

Potenciálne rozdiely medzi žiakmi základnej a strednej školy v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy v závislosti od ich pohlavia a stupňa školy sme testovali nielen na základe klasifikovania ich odpovedí do troch kategórií (podpriemer, norma, nadpriemer), ale tiež z hľadiska ich celkového priemerného hodnotenia týchto dimenzií. Za týmto účelom sme uskutočnili Studentovet-testy pre dva nezávislé výbery.

V súlade s predchádzajúcimi zisteniami sa potvrdilo, že vzhľadom na pohlavie neexistujú medzi žiakmi základnej a strednej školy štatisticky významné rozdiely v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy, $t(98) < 1.464$, $p > .05$. Inými slovami, chlapci a dievčatá hodnotili suportívnu klímu triedy, motiváciu k negatívnemu školskému výkonu aj sebaapresadenie na porovnateľnej úrovni.

Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 15 a graficky znázornené na obrázku 5.

Na druhej strane, po zohľadnení stupňa školy sme tak ako v prípade predchádzajúcich analýz zistili, že medzi žiakmi základnej a strednej školy existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní suportívnej klímy školskej triedy aj z hľadiska jej celkového priemerného hodnotenia, $t(98) = 7.794$, $p < .001$. Opätovne sa potvrdilo, že žiaci základnej školy hodnotia suportívnu klímu školskej triedy významne pozitívnejšie ($AM=37.28$, $SD=5.103$) ako žiaci strednej školy ($AM=27.90$, $SD=6.810$). Uvedené zistenie bolo nielen štatisticky signifikantné, ale dosahovalo tiež vysokú úroveň vecnej významnosti, $r=.62$.

Rozdiely medzi žiakmi základnej a strednej školy v ich hodnotení motivácie negatívneho školského výkonu či sebaapresadenia nedosiahli požadovanú kritickú úroveň štatistickej významnosti ($p > .05$).

Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 16 a graficky znázornené na obrázku 6.

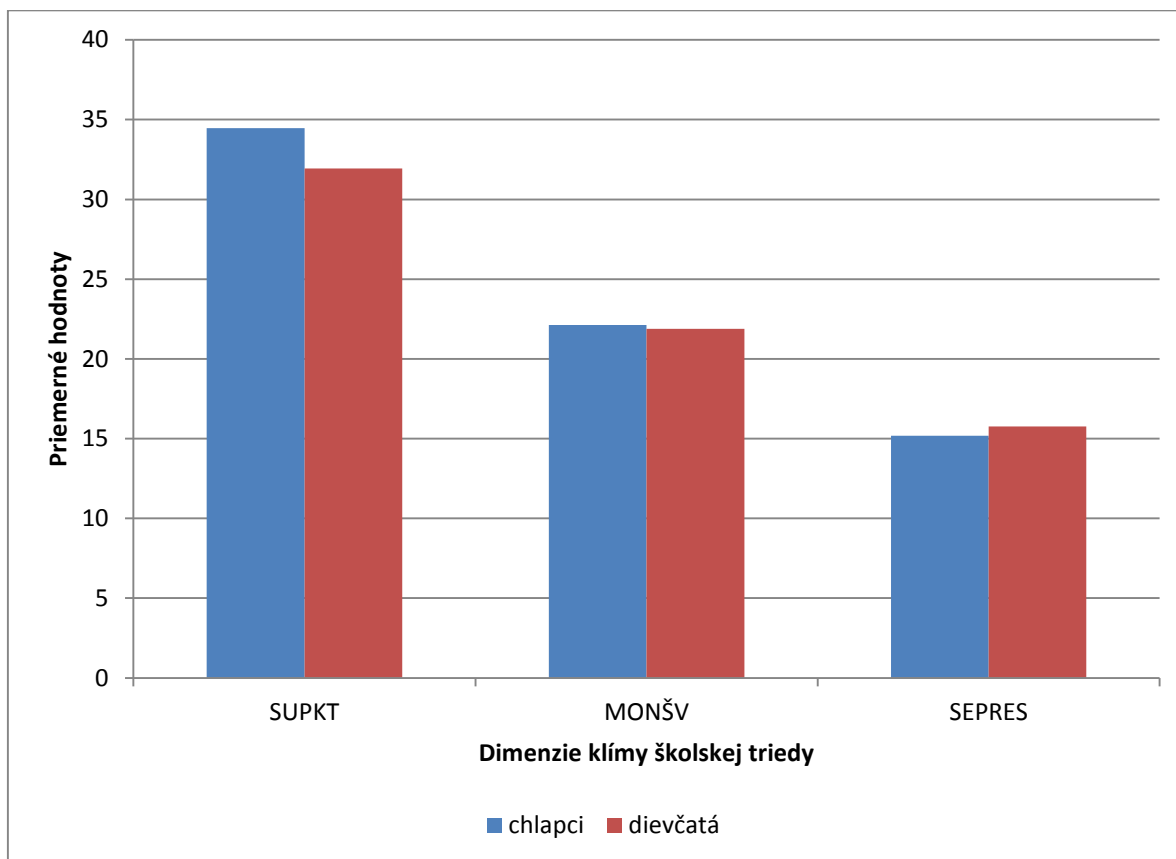
Tabuľka 15 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery – rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy

Prvky školskej klímy	Chlapci			Dievčatá			Studentov t-test			
	N_1	AM_1	SD_1	N_2	AM_2	SD_2	t	df	p	r
SUPKT	2 6	34,4 6	5,89 4	7 4	31,9 3	8,07 2	1,464	98	,146	,15
MONŠV	2 6	22,1 2	4,59 0	7 4	21,8 8	4,86 2	,217	98	,829	,02
SEPRES	2 6	15,1 9	2,77 2	7 4	15,7 7	2,93 6	-,876	98	,383	,09

SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebakpresadenie

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – hladina významnosti, r – veľkosť efektu pre Studentov t-test

Obrázok 5 Rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy



SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebahodnotenie

Tabuľka 16 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery – rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy

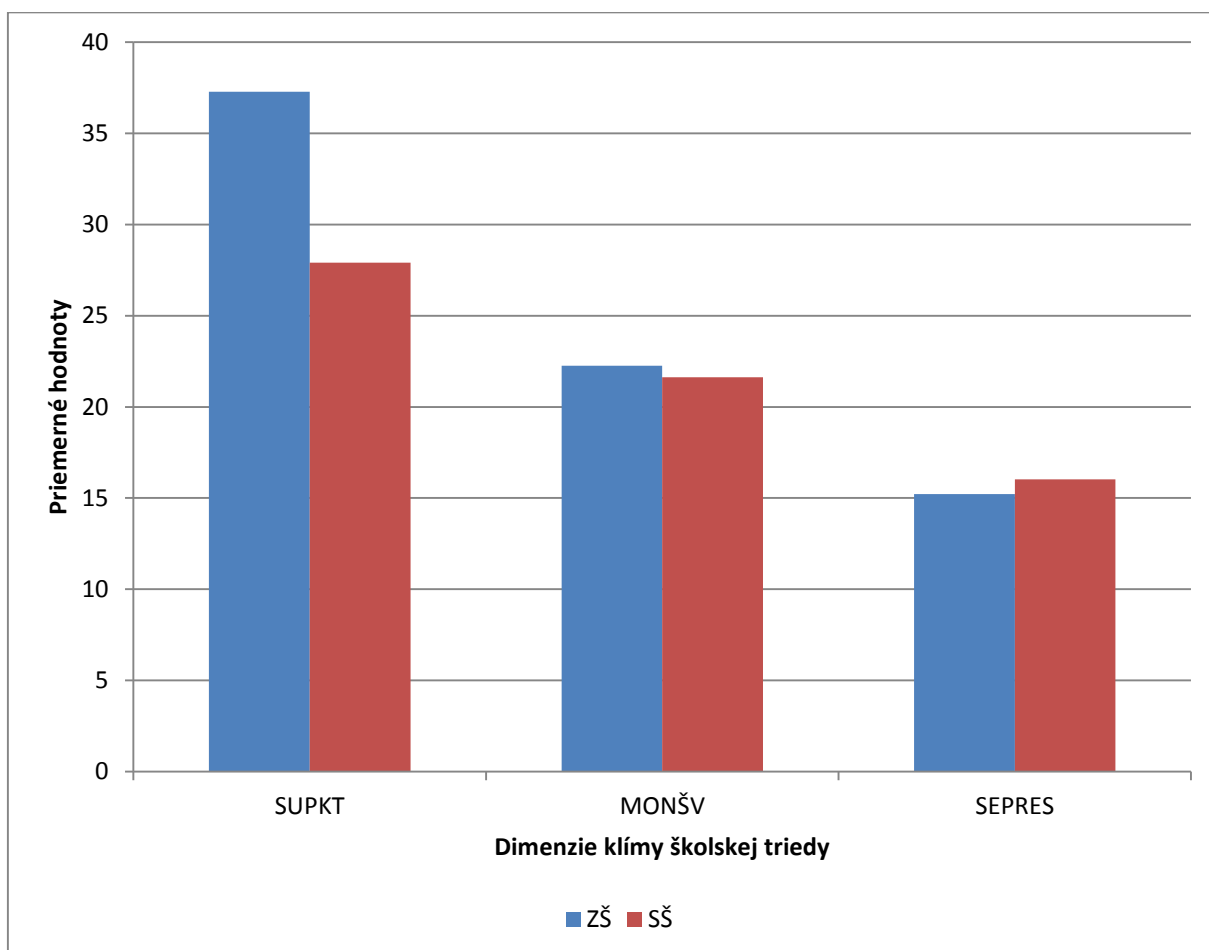
Prvky školskej klímy	ZŠ			SŠ			Studentov t-test			
	N_1	AM_1	SD_1	N_2	AM_2	SD_2	t	df	p	r
SUPKT	50	37,28	5,103	50	27,90	6,810	7,794	98	<.001	,62
MONŠV	50	22,26	4,881	50	21,62	4,686	,669	98	,505	,07
SEPRES	50	15,22	3,132	50	16,02	2,599	-1,390	98	,168	,14

SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebahodnotenie

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, t – Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, df – stupne voľnosti, p – hladina významnosti, r – veľkosť efektu pre Studentov t-test

ZŠ. – základná škola, SŠ – stredná škola

Obrázok 6 Rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy



ZŠ. – základná škola, SŠ – stredná škola, SUPKT– suportívna klíma triedy, MONŠV– motivácia k negatívnemu školskému výkonu, SEPRES– sebaapredstavenie

V úsilí o analýzu dát na vyššej prediktívnej úrovni sme realizovali tiež hierarchickú lineárnu regresnú analýzu.

Pred samotnou realizáciou viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy sme sa rozhodli preskúmať povahu vzájomných vzťahov medzi hodnoteniami jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy žiakmi základnej a strednej školy. Za týmto účelom sme realizovali Pearsonovu korelačnú analýzu. Na základe jej výsledkov sme dospeli k trom zisteniam.

Po prvé, hodnotenia suportívnej klímy triedy a motivácie k negatívnemu školskému výkonu boli v štatisticky významnom stredne silnom pozitívnom vzťahu, $r=.318$, $p<.001$.

Po druhé, medzi hodnoteniami suportívnej klímy triedy a sebaapresadenia bol štatisticky významný negatívny vzťah, ktorý však dosahoval len nízku úroveň vecnej významnosti, $r=-.193$, $p<.05$.

Po tretie, vzťah medzi hodnotením motivácie k negatívnemu školskému výkonu a sebaapresadenia nebol štatisticky ani vecne významný.

Výsledky sú zhrnuté v tabuľke 17.

Tabuľka 17 Korelačná matica vzťahov medzi jednotlivými dimenziami klímy školskej triedy (N = 100)

Dimenzie školskej klímy	AM	SD	1.	2.	3.
<i>1.Suportívna klíma triedy</i>	32,59	7,620	1,000		
<i>2.Motivácia k negatívnemu školskému výkonu</i>	21,94	4,771	,318***	1,000	
<i>3.Sebapresadenie</i>	15,62	2,891	-,193*	-,035 ^{ns}	1,000

AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka

ns – štatisticky nesignifikantný výsledok, * $p <.05$, ** $p <.01$, *** $p <.001$

Viacnásobnú lineárnu regresnú analýzu sme použili za účelom špecifikovania a merania jedinečného podielu vybraných nezávislých premenných (vek, stupeň školy) na variancii hodnôt skúmaných závislých premenných (dimenzie klímy školskej triedy).

Cieľom bolo zistiť jedinečný príspevok každej z nezávislých premenných pri súčasnej kontrole vplyvu druhej nezávislej premennej. Viacnásobná hierarchická lineárna regresná analýza nám tak umožnila overiť, či a do akej miery dokážu faktory pohlavie a stupeň školy žiakov predikovať a vysvetliť varianciu v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy pri súčasnej kontrole, t.j. nezávisle od vplyvu druhého z faktorov.

Viacnásobnú lineárnu regresnú analýzu sme realizovali v 1 bloku (kroku) metódou enter. Obe premenné sme analyzovali na kategoriálnej úrovni. Za referenčnú skupinu sme v prípade premennej pohlavie zvolili chlapcov. V prípade premennej stupeň školy slúžila ako referenčná skupina žiakov základnej školy.

V súlade s predchádzajúcimi zisteniami sme na základe výsledkov viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy získali štatisticky významné výsledky iba v prípade hodnotenia suportívnej klímy triedy. Ukázalo, že premenné pohlavie a stupeň školy vysvetľujú celkovo až $R^2 = 39.7\%$ variancie v hodnotení tejto dimenzie klímy školskej triedy, $F(2,97) = 31.883$, $p < .001$. Opätovne sa ukázalo, že hodnotenie suportívnej klímy školskej triedy je vo významnej miere pozitívne podmienená stupňom školy, ktorý žiak navštevuje. V porovnaní so žiakmi základnej školy boli žiaci navštevujúci strednú školu významne menej spokojní so suportívnou klímou triedy, $\beta = -.61$, $p < .001$ (tabuľka 18).

V prípade zvyšných dvoch dimenzií nedosahovala prediktívna sila regresných modelov požadovanú kritickú hodnotu štatistickej významnosti ($p < .05$).

Výsledky všetkých troch viacnásobných lineárnych regresných analýz sú zhrnuté v tabuľkách 18-20.

Tabuľka 18 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Prediktory			Suportívna klíma triedy						
Premenná	Ref.sk.	Por.sk.	B	SE	β	t	p	R^2	F(2,97)
Pohlavie	chlapci	dievčatá	-2,05	1,37	-,12	-1,50	,139	.397***	31.883***
Škola	ZŠ	SŠ	-9,30	1,20	-,61	-7,77	<.001		

B – neštandardizovaný regresný koeficient, SE – štandardná chyba B, β – štandardizovaný regresný koeficient, p – hladina významnosti, R^2 – ukazovateľ miery vysvetlenej variancie závislej premennej modelu, ΔR^2 – nárast miery vysvetlenej variancie závislej premennej modelu, F – prediktívna sila regresného modelu

Ref.sk – referenčná (porovnávací, východisková skupina), Por.sk. – porovnávaná skupina, ZŠ. – základná škola, SŠ – stredná škola
ns – štatisticky nesignifikantný výsledok, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabuľka 19 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň motivácie k negatívnemu školskému výkonu u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Prediktory			Motivácia k negatívnemu školskému výkonu						R ²	F(2,97)
Premenná	Ref.sk.	Por.sk.	B	SE	β	t	p			
Pohlavie	chlapci	dievčatá	-0,20	1,10	-0,02	-0,19	,853	.005 ^{ns}	.239 ^{ns}	
	ŽŠ	SŠ	-0,63	0,96	-0,07	-0,66	,513			

B – neštandardizovaný regresný koeficient, SE – štandardná chyba B, β – štandardizovaný regresný koeficient, p – hladina významnosti, R² – ukazovateľ miery vysvetlenej variance závislej premennej modelu, ΔR^2 – nárast miery vysvetlenej variance závislej premennej modelu, F – prediktívna sila regresného modelu

Ref.sk – referenčná (porovnávací, východisková skupina), Por.sk. – porovnávaná skupina, ŽŠ. – základná škola, SŠ – stredná škola
ns – štatisticky nesignifikantný výsledok, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tabuľka 20 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň sebaapresadenia u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Prediktory			Sebaapresadenie						R ²	F(2,97)
Premenná	Ref.sk.	Por.sk.	B	SE	β	t	p			
Pohlavie	chlapci	dievčatá	0,54	0,66	0,08	0,82	,416	.026 ^{ns}	1.297 ^{ns}	
	ŽŠ	SŠ	0,78	0,58	0,14	1,35	,180			

B – neštandardizovaný regresný koeficient, SE – štandardná chyba B, β – štandardizovaný regresný koeficient, p – hladina významnosti, R² – ukazovateľ miery vysvetlenej variance závislej premennej modelu, ΔR^2 – nárast miery vysvetlenej variance závislej premennej modelu, F – prediktívna sila regresného modelu

Ref.sk – referenčná (porovnávací, východisková skupina), Por.sk. – porovnávaná skupina, ŽŠ. – základná škola, SŠ – stredná škola
ns – štatisticky nesignifikantný výsledok, *p < .05, **p < .01, ***p < .001

5 DISKUSIA A ZHRNUTIE VÝSLEDKOV

Z výskumu, ktorý sme uskutočnili prostredníctvom dotazníka u žiakov na základnej a strednej škole sme zistili rôzne závery, ktoré si teraz uvedieme. Jedným z významných cieľov bolo zistiť, ako bude hodnotiť celý výskumný súbor jednotlivé dimenzie klímy triedy a to dimenziu suportívnej (podpornej) klímy triedy, dimenziu motivácie k negatívnemu školskému výkonu a nakoniec dimenziu sebaapredadenia. V empirickej časti sme mali stanovené tri hypotézy, z ktorých sa jedna potvrdila a dve nepotvrdili.

Tabuľka 21 Výsledky výskumu

HYPOTÉZA	OVERENIE VÝSLEDKOV
H1 Predpokladáme, že dievčatá budú vnímať dimenziu suportívnej (podpornej) klímy pozitívnejšie ako chlapci.	nepotvrdená
H2 Predpokladáme, že žiaci ISCED3 budú posudzovať dimenziu motivácie k negatívnemu školskému výkonu kritickejšie ako žiaci ISCED2.	nepotvrdená
H3 Predpokladáme, že výsledky žiakov v hodnotení dimenzie sebaapredadenia budú pod stanovenými normami.	potvrdená

Hypotéza *Predpokladáme, že dievčatá budú vnímať dimenziu suportívnej (podpornej) klímy pozitívnejšie ako chlapci* sa nepotvrdila. Vo vnímaní tejto dimenzie sa medzi pohlavím neobjavil zásadný rozdiel. Zaujímavosťou už je, ale odlišné vnímanie tejto dimenzie žiakmi ISCED2 a ISCED3. Skoro polovica (46,0%) žiakov ISCED2, teda žiakov základnej školy hodnotila dimenziu suportívnej (podpornej) klímy triedy nadpriemerne. Lašek tiež opisuje vzťahy žiakov na základnej školy ako nadpriemerné. Iné tvrdenia máme zas od Klusáka a Škaloudovej, ktorí uvádzajú, že u žiakov na základnej škole je nižšia súdržnosť. A naopak pri žiakoch ISCED3A viac ako polovica (52,0%) žiakov hodnotila dimenziu suportívnej (podpornej) klímy triedy podpriemerne. To znamená, že žiaci sa v triede podporovali, povzbudzovali a mali pocit spolupatričnosti alebo pri žiakoch strednej školy to bolo práve naopak. Môžeme teda skonštatovať, že vnímanie tejto dimenzie klímy triedy nie je rodovo podmienené, ale vnímanie sa mení pribúdajúcim vekom.

Hypotéza *Predpokladáme, že žiaci ISCED3 budú posudzovať dimenziu motivácie k negatívnemu školskému výkonu kritickejšie ako žiaci ISCED2* sa tiež nepotvrdila. Pri posudzovaní dimenzie motivácie k negatívnemu školskému výkonu sme nezaznamenali z hľadiska stupňa školy významný rozdiel. Ak by sme chceli posudzovať túto dimenziu z hľadiska pohlavia tak dievčatá a chlapci ju hodnotili na porovnateľnej úrovni. Kašpárková uvádza, že dievčatá na rozdiel od chlapcov sa cítia v škole výkonnejšie a myslia si, že dosiahnu lepší výsledok. My sa stotožňujeme s názormi Špringelovej, že chlapci a dievčatá hodnotia prístup k školskému výkonu rovnako.

Hypotéza *Predpokladáme, že výsledky žiakov v hodnotení dimenzie sebahodnotenia budú pod stanovenými normami* sa potvrdila. Stanovené normy prezentovali nenáhodné, štatisticky významné rozdiely, medzi jednotlivými žiakmi alebo triedami. Z výsledkov výskumu sme zistili, že žiaci sa v školskej triede menej presadzujú oproti stanovenej norme. Môžeme skonštatovať, že žiaci napríklad pracujú radšej v kolektíve ako by sa mali sami presadiť a prezentovať. Podľa Řezáča sa týmto spôsobom prejavujú častejšie dievčatá ako chlapci. Špringelová zas poukazuje na skutočnosť, že chlapci sú kritickejší v schopnosti riešiť problémy ako dievčatá.

6 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Pre zabezpečenie optimálnej klímy triedy by sme odporučili, aby bolo prostredie triedy typické najmä spokojnosťou, pohodou, uvoľnenosťou, slobodou vo vyjadrovaní svojich názorov, motiváciou pre ďalšie úspechy, možnosťou sebaapresadenia. Tieto činitele vo veľkej miere vytvárajú a determinujú klímu v triede.

Koštrnová (2014, s. 56) zas uvádza, že pre optimálnu, pozitívnu klímu je dôležité, aby sa v triede nevyskytovali žiadne stresové situácie, aby žiaci vnímali, že učiteľom na nich záleží, aby žiaci mali príležitosť na vlastnú sebarealizáciu. Aby sa spolužiaci medzi sebou navzájom podporovali a povzbudzovali. Žiaci majú mať v triede pocit spolupatričnosti. Dôležité je podporovať v triede spoluprácu medzi žiakmi, ale takisto aj ich individualizáciu. Podľa zistení nášho výskumu s týmito tvrdeniami stotožňujeme.

Ako sme už v teórii uvádzali vo veľkej miere má na klímu triedy vplyv učiteľ. Prostredníctvom tohto dotazníka sa môže zoznámiť s triedou ako takou, ale vie odhaliť aj žiaka ako jednotlivca. Na základe výsledkov výskumu sa môžu učiteľ viac zainteresovať do vzťahov v triede. Pri jednotlivcoch sa dokáže viac dozvedieť o ich vzťahu ku škole, ku spolužiakom ku vlastnej motivácii. A následne pri osobných pohovoroch s každým žiakom jednotlivo môže veľa vecí vysvetliť, ozrejmiť a zároveň aj motivovať. Toto je veľmi podstatné z perspektívy úspešného prežívania v škole. Pri odpovediach na jednotlivé dimenzie sa môže dokázať viac zamerať na určité ciele. Učiteľ môže viac monitorovať celkovú sociálnu klímu v triede, ale takisto môže predchádzať jednotlivým formám patologického správania.

Podľa Grecmanovej a my s týmito tvrdeniami podľa našich zistení súhlasíme, že v triede by sa malo viac snažiť o nárast súdržnosti triedy, vytvárať také situácie, kde by žiaci viac spolupracovali ako súperili, častejšie pracovali vo dvojiciach a malých skupinkách a častejšie usporiadanie akcií v škole a mimo nej. Veľmi dôležité je zvyšovať záujem žiakov o priebeh vyučovania, zadávať viac úloh, ktoré by súviseli s praktickým využitím učiva, viac spolupracovať so špecialistami, uspokojovať u žiakov viaceré potreby, ako sebaapresadenia, sebauplatnenia a potrebu kompetencie. A v neposlednej rade zabezpečovať také situácie v triede, kde sa žiaci môžu cítiť príjemne a veselo, ale takisto nemôžeme zabúdať na vyradzovať ciele rušenie vyučovania (Grecmanová, 2004, s. 256).

ZÁVER

Diplomová práca sa zaoberala klímou triedy, ktorá je ako jeden z aspektov výchovy dieťaťa. Klíma školskej triedy je témou odbornej diskusie už mnoho rokov. Rôzne výskumy preukazujú jej dôležitosť a súčasne dokazujú jej významné miesto vo vyučovacom procese. Môžeme povedať, že klíma triedy je jednou z premenných vzdelávania, pomocou ktorej môžeme pomôcť k výchove žiaka.

Cieľom našej práce bolo priblížiť pohľad na faktory, ktoré ovplyvňujú klímu triedy, na kohéziu a tenziu na vyučovaní a pozitívnu klímu. Rozobrali sme si aj interakciu v školskej triede a bližšie sme si priblížili vzťahy medzi činiteľmi klímy triedy. Po dopísaní teoretického rámca sme uskutočnili samotné výskumné šetrenie, prostredníctvom dotazníka. Na základe predmetu výskumu sme vybrali ciele, výskumné hypotézy, súbor, metódy.

Predmetom výskumu bolo zistiť ako hodnotia jednotlivé dimenzie klímy triedy žiaci zo základnej a strednej školy. Zamerali sme sa hlavne na podpornú klímu triedy, kde žiaci popisovali vzťahy v triede a medzi spolužiakmi, mieru súdržnosti a kooperácie. Zisťovali sme motiváciu k negatívnemu školskému výkonu, kde žiaci uvádzali mieru svojho záujmu resp. nezájmu o školu. Skúmali sme mieru presadenia sa žiakov, ktoré predstavuje tendenciu pre istú individualizáciu výkonu.

Zistili sme, že vnímanie dimenzie suportívnej (podpornej) klímy triedy nie je rodovo podmienené. Veľké rozdiely sa ukázali až pri vnímaní tejto dimenzie z pohľadu veku. Podľa našich výsledkov sa žiaci na základnej škole viac povzbudzovali, podporovali sa a mali pocit spolupatričnosti a u žiakov na strednej škole to bolo práve naopak. Žiaci posudzovali dimenziu motivácie k negatívnemu školskému výkonu podobne a to či už z hľadiska pohlavia alebo stupňa školy. V tretej dimenzii, konkrétne v dimenzii sebaapresadenia sa podľa našich výsledkov žiaci menej sebaapresadzujú oproti stanovenej norme dotazníka.

Naším výskumom sme dosiahli stanovené ciele, objasnili sme si vnímanie klímy triedy a jej jednotlivých dimenzií z pohľadu žiakov.

Na záver môžeme zhodnotiť, že za optimálnu pokladáme teda takú klímu triedy, ktorú môžeme označiť ako uvoľnenú, spokojnú a podporujúcu žiakov. Takáto klíma napomáha aj vo vyučovacom procese a to tým, že modeluje pozitívne postoje žiakov k výučbe samotnej a hlavne k ich vnútornej motivácii.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Addressing *Barriers to Learning. Enhancing Classroom Climate for All Students*. [online].

2011 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z:

<http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/newsletter/fall111.pdf>

BEŇO, Matej, 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: ÚIaPŠ. ISBN 80-7098-305-1.

BOROŠ, Július, 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-89018-20-3.

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

ČÁP, Ján a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463 X.

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

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter, 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-223-2327-7.

GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, Peter, a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. 2010. [cit. 2016-02-13] Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ, 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáku*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

HALÁKOVÁ, Zuzana, 2012. *Pedagogická komunikácia*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3179-1.

HANULIAKOVÁ, Jana, 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 978-80-89256-51-8.

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

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KAČÁNI, Vladislav a kol., 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: MEDIA TRADE, s.r.o., Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02830-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Pohled studentů na klima tříd středních škol*. [online]. [cit. 2016-02-17]. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/39/39.pdf>

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.

KOLLÁRIK, Teodor a kol., 2008. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-223-2479-3.

KOŠTRNOVÁ, Dagmar, 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0382-9.

KOVALČIKOVÁ, Iveta, 2001. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov: Edičné stredisko CVT FHPV PU. ISBN 80-8068-055-8.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-004-2.

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

LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. [online]. 1998 [cit. 2016-01-24] Dostupné z http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

MAREŠ, Jiří, 2010. *Publikování výsledků výzkumu a vykazování výsledků výzkumu na českých vysokých školách*. Pedagogika, 2010, vol. 60, no. 3/4, p. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Štátní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.

ORAVCOVÁ, Jitka, 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, FHV. ISBN 80-8055-980-5.

PETLÁK, Erich a kol., 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-89018-89-0.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-89018-97-1.

PETTY, Geoffrey, 2006. *Moderní vyučování*. Přeložil: Eva VYSKOČILOVÁ, Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.

PRŮCHA, JAN, 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, JAN, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SABOL, Jozef a Ingrid ZUBKOVÁ, 2006. *Tvorba protipredsudkovej klímy v triede*. Žilina: Euroformes, s.r.o. ISBN 80-89266-03-7.

ŠPRINGELOVÁ, Martina, 2012. *Správa o meraní klímy školy*. Hodnotenie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ v SR kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania. [online]. 2012 [cit. 2016-01-20]. Dostupné z: file:///C:/Users/Jana/Downloads/sprava_Klima_skoly.pdf

VERBOVSKÁ, Jarmila, 2006. *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-427-2.

VYKOPALOVÁ, Hana, 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jejího ovlivňování*. I.vyd. Olomouc. 391 A 27558.

ZELINA, Miron, 2007. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-96701-34-7.

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

atď. a tak ďalej

napr. napríklad

SŠ stredná škola

t.j. to jest

ZŠ základná škola

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obr 1 Porovnanie celkového počtu žiakov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Obr 2 Porovnanie celkového počtu chlapcov a dievčat dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Obr 3 Porovnanie celkového počtu žiakov základnej a strednej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Obr 4 Rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy

Obr 5 Rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl v ich hodnotení jednotlivých prvkov dimenzií školskej triedy

ZOZNAM TABULIEK

Tab 1 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl

Tab 2 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl

Tab 3 Deskriptívne štatistické ukazovatele úrovne jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy vo výskumnom súbore žiakov základných a stredných škôl

Tab 4 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Tab 5 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov chlapcov dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Tab 6 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiačok dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Tab 7 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov základnej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Tab 8 Chí-kvadrát test dobrej zhody – Porovnanie celkového počtu žiakov strednej školy dosahujúcich v jednotlivých dimenziách klímy školskej triedy podpriemerné, normálne a nadpriemerné hodnoty

Tab 9 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy

Tab 10 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň motivácie k negatívne školskému výkonu

Tab 11 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte chlapcov a dievčat dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň sebaapredania

Tab 12 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy

Tab 13 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň motivácie k negatívne školskému výkonu

Tab 14 Chí-kvadrát test nezávislosti – rozdiely v počte žiakov základných a stredných škôl dosahujúcich podpriemernú, normálnu a nadpriemernú úroveň sebakpresadenia

Tab 15 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery – rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy

Tab 16 Studentov t-test pre dva nezávislé výbery – rozdiely medzi žiakmi základných a stredných škôl v ich hodnotení jednotlivých dimenzií klímy školskej triedy

Tab 17 Korelačná matica vzťahov medzi jednotlivými dimenziami klímy školskej triedy

Tab 18 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň hodnotenia suportívnej klímy triedy u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Tab 19 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň motivácie k negatívne školskému výkonu u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Tab 20 Výsledky viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy testujúcej možnosť predikovať úroveň sebakpresadenia u žiakov na základe a pri súčasnej kontrole vplyvu ich pohlavia a stupňa školy

Tab 21 Výsledky výskumu

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha P I: Dotazník o klíme školskej triedy

PRÍLOHA P I: DOTAZNÍK O KLÍME ŠKOLSKEJ TRIEDY

Dotazník o klíme školskej triedy

(štandardizovaný dotazník K-L-I-T, Lašek, 2001)

Milí žiaci,

v tomto dotazníku vám predkladáme výroky, ktoré charakterizujú zvláštnosti jednotlivých školských tried i vás samotných. Nie sú tu správne a nesprávne odpovede, nejde tu ani o skúšku vašich schopností. Pracujte rýchlo, u jednotlivých odpovedí sa príliš nezdržujte, žiadnu odpoveď nevynechajte, odpovedajte pravdivo. Vaše odpovede slúžia len pre výskumnú časť diplomovej práce, na dotazník sa prosíme nepodpisujte. Ďakujeme vám.

chlapec dievča

Ročník, do ktorého práve teraz chodíte:

zakrúžkujte: ZŠ: 6. 7. 8. 9. ročník

SŠ: 1. 2. 3. 4. ročník

Z nasledujúcich číslíc si vždy vyberte jednu, ktorú zakrúžkujete na konci každej z nasledujúcich viet. Jednotlivé číslice označujú vašu mieru súhlasu alebo nesúhlasu s vetami v nasledujúcej tabuľke.

4 - znamená, že s danou vetou (výrokom) SILNE SÚHLASÍTE

3 - znamená, že s danou vetou mierne súhlasíte

2 - znamená, že s danou vetou mierne nesúhlasíte

1 - znamená, že s danou vetou (výrokom) SILNE NESÚHLASÍTE

VÝROK	Miera súhlasu			
	4	3	2	1
1. V našej triede mám niekoľko dôverných kamarátov.	4	3	2	1
2. Keď mám problémy, viem, že mi trieda pomôže.	4	3	2	1
3. V našej triede sa dokáže väčšina žiakov radowať zo školského úspechu jedného z nás.	4	3	2	1
4. Záleží mi na tom, aby ostatní v triede mali o mne čo najlepšiu mienku.	4	3	2	1
5. S väčšou časťou triedy je príjemné sa stretnúť aj mimo školy na spoločnej akcii.	4	3	2	1
6. V našej triede sa dokážeme pri písomke či skúšaní vzájomne povzbudzovať, fandiť si.	4	3	2	1

7. Cítim, že do tejto triedy naozaj patrím.	4	3	2	1
8. V našej triede je omnoho lepšia partia, ako v iných triedach na našej škole.	4	3	2	1
9. Úlohy, zadané celej triede vieme dohromady riešiť, máme na to dobrý systém.	4	3	2	1
10. V našej triede sa cítim spokojne, viem, že ma trieda „berie“.	4	3	2	1
11. Keď ide o nejakú dôležitú vec, väčšina ľudí v našej triede sa dokáže zjednotiť.	4	3	2	1
12. V našej triede si pri učení vzájomne pomáhame.	4	3	2	1
13. Mohol by som mať v škole lepšie výsledky, ale len ťažko sa donútim k pravidelnej práci.	4	3	2	1
14. Najlepšie je v škole na seba príliš neupozorňovať, byť skôr v priemere.	4	3	2	1
15. Pri skúšaní chcem hlavne prejsť, na známke mi zas tak nezáleží.	4	3	2	1
16. Vynikajúci prospech obyčajne nie je pre človeka v ďalšom živote dôležitý.	4	3	2	1
17. Keď stojím v škole pred nejakou úlohou, mávam strach, netrúfnem si na ňu.	4	3	2	1
18. Obvykle sa v škole na hodinách vyhýbam obtiažnym, nie ľahko riešiteľným situáciám.	4	3	2	1
19. Často mávam pocit, že viem menej ako ostatní.	4	3	2	1
20. Mávam strach z možných prekážok, váham, neúspechu sa chcem radšej vyhnúť.	4	3	2	1
21. Viem, že zle zvládam školské situácie, preto chcem byť v škole radšej „neviditeľný“.	4	3	2	1
22. Keď viem, že niečo dokážem, nebojím sa to ukázať.	4	3	2	1
23. Obvykle sa cítim dosť výkonný, mám pocit, že dosiahnem dobrý výsledok.	4	3	2	1
24. K riešeniu úloh a problémov v škole volím najčastejšie vlastnú cestu, netúžim po spolupráci s ostatnými v triede.	4	3	2	1

25. Nerád sa podriaďujem spoločnej práci celej triedy, to vždy znamená potlačiť sám seba.	4	3	2	1
26. Pracovať na nejakej spoločnej akcii triedy, to obvykle znamená, že menej pracovití sa schovávajú za pracovitejších, radšej by som vynikol sám.	4	3	2	1
27. O získané poznatky, vyriešené úlohy sa nerád delím so spolužiakmi, mali by sa viac snažiť sami.	4	3	2	1

Za čas, ktorý ste venovali vyplneniu dotazníka a za vaše úprimné odpovede vám ešte raz ďakujeme. **Prosíme vás, skontrolujte, či ste odpovedali na všetky otázky.**