

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Klima třídy na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

Vypracovala:

Martina Kurčíková

Prohlašuji, že svoji diplomovou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogická fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice, 29. 4. 2011

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce, PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc., za odbornou pomoc při vedení a zpracování diplomové práce a poskytnutí potřebných informací.

Abstrakt

KURČÍKOVÁ, M. Klima třídy na 1. stupni základní škola. České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Miloslava Dvořáková.

Klíčová slova: osobnost, socializace, sociální skupina, školní třída, postoje, učitelova očekávání, výchovné působení, pedagogická a sociální komunikace, učitel a žák, pojetí výuky, klima třídy, klima školy, klima pedagogického sboru, pedagogicko-psychologická diagnostika

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce se zabývá termíny souvisejícími s jejím hlavním tématem – sociálním klimatem školní třídy. Jedná se především o osvětlení pojmů prostředí, klima, atmosféra, pedagogická komunikace a socializace. Dále se práce zaměřuje na vysvětlení procesu utváření třídního klimatu jejími aktéry, především žáky a vyučujícím, možnostmi zkoumání klimatu třídy a uvádí krátký přehled doposud analyzovaných výsledků výzkumů zainteresovanými odborníky. Okrajově zprostředkovává informace z oblasti vývojové psychologie dítěte mladšího školního věku, sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Praktická část je zaměřena na výzkum sociálního klimatu v reálném prostředí školních tříd. Výzkumy byly prováděny ve 3., 4. a 5. třídách třech základních škol v Jihočeském kraji za použití standardizovaného dotazníku „My class inventory“. Obsahem praktické části práce je seznámení čtenáře s použitou diagnostickou metodou, interpretace procesu zadávání dotazníků, jejich vyplňování a především analýza výsledků výzkumu. Výsledky výzkumů jsou prezentovány graficky a doplněny komentáři. Praktickou část zakončují závěry v kompilaci s předem vyslovenými hypotézami.

Abstract

Keywords: personality, socialization, social group, class, teacher's expectations, educational activities, social and educational communication, teacher and pupil, the concept of teaching, classroom climate, school climate, climate of the teaching staff, pedagogically-psychological diagnostic

The thesis is divided into two parts - theoretical and practical.

The theoretical part deals with terms related to its main theme – the social climate of the classroom. This is especially the concepts of environment lighting, climate, atmosphere, teaching communication and socialization. The thesis focuses on explaining the formation process of class change its stakeholders, especially students and teachers, the possibilities of class climate and provides a brief overview of research results so far analyzed interested professionals. Marginally provides information on the developmental psychology of children younger than school age, school social climate and social climate of the teaching staff.

The practical part focuses on research into the social climate in real classrooms. Studies were conducted at third, fourth and fifth classes of three elementary schools in the South region, using a standardized questionnaire "My class inventory". The content of the practical work is to introduce readers to the used diagnostic method, the interpretation of the award process questionnaires, the completion and analysis of results of research in particular. The research results are presented graphically and accompanied by commentary. Finish their part of the practical conclusions that have been raised prior to the compilation of hypotheses.

Obsah

1	ÚVOD	8
2	TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1	Charakteristika mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie	10
2.1.1	Tělesný vývoj	11
2.1.2	Vývoj schopností a dovedností	12
2.1.3	Kognitivní vývoj	13
2.1.4	Emocionální vývoj	14
2.1.5	Socializace	14
2.1.6	Rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek.....	17
2.2	Osobnost učitele	18
2.2.1	Učitelovo pojetí výuky	18
2.2.2	Učitelovy postoje k žákům	20
2.2.3	Učitelova očekávání	23
2.2.4	Učitelovy styly řízení	23
2.3	Pedagogická komunikace	25
2.3.1	Účastníci pedagogické komunikace	26
2.3.2	Zprostředkování pedagogické komunikace	26
2.3.3	Obsah pedagogické komunikace	27
2.3.4	Pravidla pedagogické komunikace	27
2.3.5	Časové hledisko pedagogické komunikace	28
2.4	Sociální klima školy	29
2.4.1	Vymezení pojmu	29
2.4.2	Faktory ovlivňující klima školy	30
2.4.3	Výzkum klimatu školy	32
2.5	Sociální klima pedagogického sboru	33
2.6	Sociální klima školní třídy	35
2.6.1	Vymezení pojmů	35
2.6.2	Spolutvůrci třídního klimatu	36
2.6.3	Přístupy ke zkoumání klimatu třídy	38
2.6.4	Metody výzkumu klimatu třídy	40

2.6.5	Využití poznatků o klimatu třídy	45
2.6.6	Domácí a zahraniční výzkumy	46
3	PRAKTICKÁ ČÁST	47
3.1	Cíle výzkumu	47
3.2	Předpoklady a formulace hypotéz	47
3.3	Metody výzkumu a výběr lokalit	48
3.3.1	ZŠ Kubatova, České Budějovice	48
3.3.2	ZŠ Dr. Miroslava Tyrše, Hrdějovice	49
3.3.3	ZŠ Olešnice.....	49
3.4	Použité diagnostické metody	49
3.4.1	MCI dotazník	49
3.4.2	Zúčastněné pozorování.....	51
3.4.3	Rozhovor	51
3.5	Analýza výsledků výzkumu	52
3.5.1	ZŠ Kubatova, České Budějovice	52
3.5.2	ZŠ Hrdějovice	68
3.5.3	ZŠ Olešnice.....	84
3.5.4	Komparace jednotlivých základních škol mezi sebou	90
3.6	Ověření hypotéz	93
3.7	Závěry praktické činnosti.....	96
4	ZÁVĚR	98
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	99
6	PŘÍLOHY	102

1 Úvod

Téma diplomové práce vychází z praktických zkušeností ve třídách na 1. stupni základních škol. Na základě pedagogických praxí zprostředkovaných pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity jsem měla možnost již několik let sledovat tento fenomén, jemuž se, podle mého názoru, nedostává takové pozornosti, jaký by si zasloužil. Ve školách se většinou řeší známky a učivo jako takové, učitel má přehled o povahových rysech, schopnostech a dovednostech jednotlivců, ale fungování třídy a vztahy mezi jejími jednotlivými aktéry jsou často opomíjeny. I tak má učitel vytvořenou jakousi vizi, jaké klima ve třídě panuje, avšak bez jednoznačných výsledků potvrzených některou z diagnostických metod jsou tyto vize pouze spekulacemi bez reálného podkladu.

I v dnešní době, kdy výzkum sociálního klimatu školních tříd na odborné úrovni pokročil, je téměř nereálné najít třídu, která by byla takto diagnostikována ze své vlastní iniciativy. Důvody jsou, podle slov učitelů, především málo času ve vyučovacích hodinách a špatná dostupnost standardizovaných dotazníků.

Proto jsem se rozhodla danou problematiku hlouběji nastudovat a dokázat, že diagnostika klimatu školních tříd není vůbec tak složitým problémem, ani technicky, ani z časového hlediska, jak by se mohlo zdát. Naopak lze tak snadno dojít k zajímavým, překvapivým a především hodnotným závěrům.

Hlavním cílem práce se tak stává komparace výsledků jednotlivých tříd, respektive škol. Jedná se o komparaci klimatu jednotlivých tříd s normou, komparaci aktuální a preferované volby klimatu třídy a interpretaci rozdílů ve vnímání třídního klimatu chlapci a dívkami. Výzkum ukončuji porovnáním sociálního klimatu třídy jednotlivých základních škol mezi sebou. K vyslovení poslední hypotézy mě přiměla praxe na malotřídní základní škole v Olešnici. Obecně totiž panuje přesvědčení, že zákonitě na menší, vesnické škole musí panovat příjemnější klima, jelikož se žáci spolu setkávají i mimo vyučovací hodiny, bydlí v jedné vesnici a školní třídy navštěvuje menší počet žáků než na městských základních školách. Toto skálopevné přesvědčení mě velmi zaujalo, a proto jsem se rozhodla, že bude mým hlavním cílem výzkumu.

V teoretické části se zaměřuji na vysvětlení termínů užívaných v souvislosti se školním klimatem, klimatem školních tříd a pedagogickou komunikací. Pro komplexnější přehled o dané problematice a utvoření si představy o specifických potřebách respondentů mladšího školního věku zařazuji do teoretické části také tematiku klimatu školy, sociálního klimatu pedagogického sboru a poznatky z vývojové psychologie, zaměřené zvláště na proces socializace dítěte mladšího školního věku.

2 Teoretická část

2.1 Charakteristika mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie

Jako mladší školní období označujeme zpravidla děti ve věku od 6 let do 12 let. Navazuje na předškolní období a pokračuje obdobím dospívání. Období je spojené především s povinnou školní docházkou, díky níž se v některých publikacích označuje také pouze jako školní věk.

Zdánlivě se jedná o období méně významné, bez výrazných vývojových mezníků, o fázi stagnace. Tuto teorii podporuje i Freudův termín „**fáze latence**“, kterou psychoanalytici označují právě daný věk. Z hlediska psychosexuálního vývoje nedochází k žádným změnám a tělo se připravuje na bouřlivé období pubescence. Četné výzkumy, realizované mimo jiné i některými stoupenci psychoanalýzy, však dokazují, že vývoj osobnosti dítěte pokračuje plynule dál, neustále se vyvíjí a dosahuje pokroků nutných pro správný vývoj jedince v budoucnu.

Pakliže bychom měli období nějak charakterizovat, ideálním termínem by byl **věk střízlivého realismu**. Dítě v tomto období zajímají nezkrasované zkušenosti, fakta a snaží se pochopit svět takový, jaký opravdu je. Věk střízlivého realismu bychom mohli rozdělit na dvě podobdobí. První bychom vymezili věkovému rozpětí 6 – 8 let. V tomto období je dítě velmi ovlivněno autoritami (rodiči, učiteli) a nekriticky přijímá sdílené informace. Toto období lze terminologicky označit jako „**naivní realismus**“. Druhé období bychom nazvali „**kritickým realismem**“. V tomto věku, 9 – 12 let, děti již více přemýšlení nad přijímanými informacemi a vytváří se na ně vlastní názor.

S dvěma zmíněnými podobdobími souvisí i další rozdělení období mladšího školního věku na dvě etapy. Tímto rozdělením se zabývali především J. Kuric (1986) a Z. Matějček (1986). První období (zhruba 6 – 8 let) je charakteristické nástupem do školy a adaptací na školní požadavky. Jedná se o období nestálé a plné rozporů. Dítě je rozkolísané a zranitelné. Vyžaduje více pozornosti a pomoci od autorit, kterými jsou rodiče a nově také učitelé. Děti jsou stále velmi hravé. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se prakticky nevyskytují. V druhém období (zhruba 9 – 12 let) se dětská pozornost přesouvá k realitě. Začínají lépe vnímat mezilidské vztahy a výrazně stoupá vliv

vrstevníků na úkor autorit. Dítě si utváří mužskou či ženskou identitu. Jednotlivá pohlaví se mezi sebou přestávají mísit. Tento vývoj vrcholí na začátku puberty, pro kterou je charakteristické vytváření izosexuálních skupin. ¹

2.1.1 Tělesný vývoj

Růst těla se v období mladšího školního věku zpomaluje, je rovnoměrný a nedosahuje výrazných skoků. V 11 letech dosahují chlapci a dívky přibližně stejné výšky i váhy (37kg, 145cm), dívky však již mají širší pánev a více podkožního tuku. Typickým mezníkem při vstupu do školy je výměna mléčného chrupu za trvalý. Mění se tvar čelisti, čela a rtů, obličej získává svou dospělou podobu. Mozek roste až do věku přibližně 10 let, tehdy získává svou dospělou velikost. Avšak zdokonalování buněčných spojení bude probíhat i nadále, přibližně do věku 21 let.

Obdivuhodná je výkonnost lidského organismu v tomto věku. Pohyby vykonávané velkými svaly (hrubá motorika) jsou už zcela obratné, dítěti pohyb dělá dobře a má z něj radost. V porovnání s dospělým se rychleji unaví, velmi rychle však dokáže nabrat novou energii.

Pohyby drobných svalů těla (jemná motorika) dítěte jsou při nástupu do školy ještě velmi nepřesné. Právě na její rozvoj je ve školních vyučovacích hodinách zaměřena řada činností, především v hodinách výtvarné výchovy, pracovních činností nebo českého jazyka. ²

¹ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 117 – 119.

² ŘÍČAN, P. *Cesta životem : vývojová psychologie*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7. s. 146 – 148.

2.1.2 Vývoj schopností a dovedností

Vývoj rozumových schopností dítěte mladšího věku roste větším tempem než doposud. Opět na tento rozvoj má vliv především škola a školní povinnosti.

Smyslové vnímání v daném období již neulpívá na přítomnosti a nezaměřuje se pouze na jevy jako celek. Začíná se zaměřovat na detaily, které již dokáže velmi dobře odpozorovat a rozšiřuje okruh vnímání nejen v prostoru, ale i v čase. Začíná rozumět pojmům minulost a budoucnost, tedy jejich termínům v běžné řeči. Slova jako později, zítra či brzy konečně nabývají svého významu.³

Představivost v dětském věku dosahuje svého vrcholu. V odborných publikacích je většinou spojována s termínem eidetické představy⁴. Současné výzkumy však hovoří o mnohem menším procentu dětí s touto vlohou. Jaensch usuzoval, že eidetické představy má 30 – 50% dětí mladšího školního věku, na základě současných výzkumů však psychologové dochází k mnohem menším číslům.⁵

Opět díky školnímu prostředí dochází k velkému rozvoji **řeči** dětí mladšího školního věku. Cílem školy i rodiny v tomto věku dítěte je lepší porozumění slovům, zlepšení artikulace a odstranění případných řečových vad. V posledním zmiňovaném škola velmi úzce spolupracuje s logopedickými centry. Co se týká slovní zásoby, na počátku školní docházky jsou u žáků velké individuální rozdíly. Jde především o determinaci sociálním prostředím rodiny a úkolem školy je tyto rozdíly vyrovnat. Průměrné dítě, podle Hurlockové, na počátku školní docházky ovládá 20 000 slov, ve 12 letech již 50 000 slov. Avšak například Příhodova čísla se od Hurlockové výrazně liší - na počátku školní docházky 18 633 slov, v 11 letech 26 468 slov. Již dle těchto rozdílů ve výzkumech odborníků je znát, že čísla jsou opravdu orientační a rozdíly mezi jednotlivci obrovské.⁶

³ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 120 – 122.

⁴ eidetické představy je živá a jasná zraková představa, která se jeví jako skutečná a je běžná u malých dětí, duševně chorých a některých vizionářů

⁵ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 122.

⁶ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 122 – 123.

K intenzivnímu rozvoji **paměti** dochází v její krátkodobé i dlouhodobé formě. Rozvíjející se kapacita paměti úzce souvisí s možností využití logických souvislostí, které jim umožňují stádium kognitivního vývoje, ve kterém se právě nacházejí. Rychlost zpracování a zapamatování informací se ve věku 6 - 12 let omezuje na polovinu. Mimo zmíněné dochází také k rozvoji metapaměti^{7, 8}

S **učním** se člověk setkává od svého rození, teprve nyní však přestává být nahodilým, stává se plánovitým, záměrným a opírá se o řeč.⁹

Všechny zmíněné aspekty, některé méně, jiné více, jsou přímo závislé na podpoře ze strany rodičů a učitelů. Při výchově je tedy žádoucí na tento fakt dbát a dítě cíleně vést k jejich rozvoji.

2.1.3 Kognitivní vývoj

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje se dítě dostává do fáze konkrétních logických operací, které trvá přibližně do 11 - 12 let a poté je nahrazováno stádiem formálních logických operací. Dítě již není zcela závislé na tom, co vidí. Nyní je schopno úsudků bez závislosti na viděném. Stále však přetrvává usuzování pouze na konkrétní věci a obsahy, které si lze názorně představit. Na základě pokusů s různě starými dětmi se můžeme přesvědčit, jak se mění logické usuzování v závislosti na věku. Postupně děti mladšího školního věku začínají chápat princip zachování množství, objemu, počtu, hmoty, výšky, plochy, hustoty i přímočarého pohybu. Chápu zahrnutí prvků do třídy.¹⁰

Všechny projevy konkrétních logických operací nenastupují náhle a současně. Velkou roli v kognitivním rozvoji opět hraje suportivní rodina a škola.

⁷ metapaměť je představa člověka o jeho vlastních paměťových schopnostech

⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8. s. 256 – 259.

⁹ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 124.

¹⁰ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 124 – 130.

2.1.4 Emocionální vývoj

S nástupem do školy dochází ke zvyšování emocionální stability a odolnosti vůči zátěži. Jistou roli v tomto hraje právě škola, která nenechává místo pro nepředvídané emoční projevy. Erikson nazývá emoční vývoj v mladším školním věku fází citové vyrovnanosti.

Děti jsou obecně především optimistické, pozitivní a výkyvy v emočních projevech stojí vždy na reálné příčině. Nejemotivnější je dítě těsně po události, poté emoce slábnou. Regulace emocí je již na velmi dobré úrovni. Již v 8 letech je dítě schopno velmi dobře ovládat emoci vzteku. Plyne to především z negativních reakcí společnosti. Strach a smutek nejsou společností tak negativně přijímány a proto se jejich regulace přesouvá na pozdější věk.

Emoční oporou v mladším školním věku je stále rodina, u dětí středního školního věku tuto roli pak nenápadně začínají přebírat vrstevníci. Velkou výhodou ve sdílení emočních problémů s vrstevníky jsou stejné problémy a jednodušší formy sdělení.

Ve velkém dochází také k rozvoji emoční inteligence (EQ). Rozvíjí se emoční komunikace, kdy již děti mladšího školního věku dokážou vysílat a přijímat signály o emočním stavu subjektu takovým způsobem, aby tyto signály dokázal komunikační partner interpretovat a pochopit. Ve věku okolo 10 let pak začínají chápat, že emoce mohou být jednoznačné, ale také smíšené či dokonce protikladného charakteru.¹¹

2.1.5 Socializace

Pro dítě, ale i pro dospělého, je vstup do školy jedním z nejvýznamnějších mezníků v životě. Školní věk je významnou fází přípravy pro celý budoucí život. Školní úspěšnou nemalou měrou determinuje další postavení jedince ve společnosti.

Ve školním věku jsou pro dítě důležité tři oblasti, ve kterých působí a získává své role - rodina, škola, vrstevnická skupina.

¹¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8. s. 261 – 265.

Rodina

Rodina je bazální základnou emocionálního a sociálního zázemí dítěte. Vztahy k rodičům jsou velmi silné a postupně se diferencují. Dítě začíná chápat rodinné vztahy, postoje a motivaci, lépe ovládají své emoce. Jsou rozumnější a komunikativnější, stávají se z nich lepší partneři pro komunikaci.

Funkce rodiče v rodině s dítětem v mladším školním věku je velmi výrazná. Rodič je všemohoucí autoritou, kterou dítě bezmezně toleruje, vzorem, někdy až ideálem, kterému se chce dítě podobat. Všechny tyto charakteristiky nesou velký potenciál a mohou být rodiči jednoduše zneužity.

Prestiž v rodině si dítě získává svou školní prací, kterou je třeba od počátku podporovat. Dítě se v tomto věku učí proto, že chce být chváleno za dobré známky, chce dělat rodičům radost. Pochvala je větší odměnou než výkon sám. Pakliže od rodičů necítí pozitivní zpětnou vazbu, přestává se snažit a školní výsledky jsou mu lhostejné. Společná příprava do školy může být zdrojem nepříjemného napětí, ale zároveň činnost posilující rodinnou soudržnost.

Jak dítě dospívá, začíná si lépe všimnout vztahů mezi lidmi ve svém okolí. Především jde o vztah mezi matkou a otcem. Odkoukané způsoby chování si přenáší dítě až do dospělosti a je pravděpodobné, že se jimi bude řídit ve svých vlastních partnerských vztazích. Případný rozchod rodičů je pro dítě mladšího školního věku neskutečná rána. Ztrácejí veškeré hodnoty, jistotu, dítě se cítí ohrožené a často si dává rozchod rodičů za vinu. Tato velká životní rána má pro děti zásadní dopad i v prostředí školy a vrstevnické skupiny. Děti z rozvedených rodin hůře navazují kontakty s vrstevníky, jsou tiší, plaší a introvertní, někdy až agresivní. Celkovou ztrátou stabilního zázemí a jistot ztrácí zájem o školní práci.¹²

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8. s. 268 – 283.

Škola

Škola je institucí, jen pomáhá rozvoji požadovaných sociálních kompetencí a způsobů chování. S nástupem do školy dítě získává nové role - roli školáka, roli žáka a roli spolužáka. Dítě zde získává nové a rozdílnější zkušenosti než v rodině, zaměřuje se na výkon, rozvoj schopností, dovedností a osobních vlastností, které jsou vyžadovány majoritní společností. Získává přijatelné pozice ve třídě a odpoutává se od závislosti na rodině.

Vstup do školy není otázkou rozhodnutí, jedná se o povinnost, kterou žák automaticky získává dosažením určitého věku a vývojové úrovně. Role školáka může mít pro dítě různý význam – pozitivní i negativní. Tento význam se však v průběhu školní docházky mění. Obecně je však dětmi vstup do školy považován za pozitivní, spojený s vyšší sociální prestiží. Dítě je hrdé na svou roli školáka.

Role žáka je rolí podřízenou a i tu děti snášejí většinou velmi dobře. Dítě se rychle připoutává ke svému učiteli, kterého bere jako nejvyšší autoritu, často se na počátku školní docházky stává, že učitel je větší autoritou než rodič. Podřízení se jeho rozkazům tedy dítěti nedělá větší problémy. Ve školní práci je dítě silně motivováno pochvalou a pozorností učitele. Tu se snaží získat za každou cenu. Subjektivní pocit zátěže, které dítě může ve škole pociťovat, stimuluje k rozvoji dopingových strategií. Dítě se učí vyrovnávat se stresem a s neúspěchem, stává se odolnějším a vybavenějším pro život.

Ve středním školním věku se mění vztah žáka ke škole. Dítě zaměřuje postupně více pozornost na vrstevníky a klesá pro něj význam učitele. Je stále tolerovanou autoritou, ale na základě zkušeností a rozvoji myšlení začínají být k autoritám kritičtější. Motivačním prvkem pro dobrý školní prospěch začíná být snaha vyniknout nad ostatními spolužáky. Zároveň se z dítěte stává neúnavný „bojovník“ za spravedlnost. Ta se stává klíčovou a její porušení berou jako porušení pevně daných pravidel.¹³

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8. s. 283 – 291.

Vrstevnická skupina

Být součástí vrstevnické skupiny je pro žáka školního věku jedna z nejdůležitějších potřeb. Role dítěte ve vrstevnické skupině se diametrálně odlišuje od role v rodině i škole. Dítě se musí řídit pravidly skupiny, respektovat je, zároveň má možnost jako její člen o pravidlech rozhodovat. Samozřejmě i vrstevnické skupiny tvoří hierarchie, kde se dítě může opět ocitát v podřízené roli, jako je tomu v případě rodiny i školy, ale také v roli nadřazené. Dítě se učí dovednostem jako spolupráci, solidaritě, sebeovládání, seberealizaci, empatii či specifickým způsobům komunikace, které se jinde nedokáže naučit tak přirozeným způsobem.

Žáci ve školním prostředí tvoří spíše izosexuální skupinky stejného věku. V mladším školním věku jsou tyto skupinky poměrně nahodilé, a s jakou rychlostí se tvoří, s takovou rychlostí se rozpadají. Ve středním školním věku si už děti s větším rozmyslem volí, do které skupiny budou patřit. Přátelství jsou pevnější.

Sebeprosazení se ve třídě a získání sociální pozice je pro dítě středního školního věku důležitější než školní prospěch. Pozici ovlivňuje zejména míra sympatií vůči ostatním a míra vlivu. Tyto pozice jednotlivých žáků třídy můžeme zjišťovat sociometrickým šetřením.¹⁴

2.1.6 Rozdíly v psychickém vývoji chlapců a dívek

Ve zkoumání rozdílů ve vývoji chlapců a děvčat nejsou dodnes potvrzeny ani vyvráceny veškeré hypotézy.

Z pohledu sociálního chování můžeme spatřovat lehké rozdíly již kolem 2 - 3 let věku dítěte. Při setkání s malým dítětem jsou dívky ochranné, chlapci většinou agresivní. Ve školním prostředí pak můžeme pozorovat převážně rozdíly ve skupinovém chování. Chlapci tvoří větší skupinky, ve kterých existuje výraznější hierarchie, mají větší potřebu hry, jsou rušnější a méně kreativní. Dívky raději volí jednu dobrou kamarádku než více povrchních, činnosti jsou kreativnější a hry zahrnují vzájemnou péči.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8. s. 292 – 299.

Z hlediska školní úspěšnosti jsou dokázány také lehké rozdíly. Ve věku 6 let jsou dívky rozumově vyzrálejší a nepotřebují tak často odklad školní docházky. V zájmu o školní předměty jsou pak orientovány spíše univerzálně, chlapci specializovaněji. Kolem 12 let věku jsou pak u dívek nápadně lepší verbální schopnosti, ve stejném věku chlapci začínají vykazovat lepší výsledky v počtářských úkolech. Problémem, který se ve školním prostředí často vyskytuje, je trestání a napomínání za rozličné jevy. Chlapci jsou napomínáni za rušivé chování a chváleni za prospěch, dívky chváleny za chování a kárány za chyby v úkolech. Špatná známka u chlapce je často interpretována jako znak lenosti, u děvčete jako znak nedostatečné mentální úrovně. Není divu, že se tak dívky dříve vzdávají a narůstá pocit, že zátěžové situace nemají pod kontrolou.

Většina interpretací odlišného rozdílu v chování a schopnostech dívek a chlapců má však základ spíše ve společnostech utvořených stereotypy. Tyto stereotypy jsou determinovány výchovou, vzděláním a prostředím. V útlém věku společnost mezi pohlavími nedělá takové rozdíly, s rostoucím věkem však sociální tlak sílí. Obecně je u dívek respektován širší okruh aktivit a tolerováno chlapecké chování, než-li je tomu u chlapců.

Závěrem lze říci, že i přes výše zmíněné případy, ve vývoji chlapců a dívek nacházíme více shod než rozdílů. A pakliže už rozdíly nacházíme, jsou většinou pouze malé a vztahují se spíše k jednotlivci než k celému společenství.¹⁵

2.2 Osobnost učitele

2.2.1 Učitelovo pojetí výuky

V otázce definice pojmu se nejvíce shodujeme Průchou a spol., kteří vyházejí z publikace Učitelovo pojetí výuky Mareše a spol.: „*Učitelovo pojetí výuky je obecná strategie pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro plánování výuky, skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených a rodičů. Učitelovo pojetí*

¹⁵ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9. s. 217 – 220.

výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, emocionálně orientované a není plně uvědomované. Reguluje učitelovu činnost. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama.“¹⁶

Podle Mareše a spol. můžeme určit následující typické vlastnosti. Učitelovo pojetí výuky je:

- **implicitní** – nemá vysloveně řečené a propracované zásady
- **subjektivní** – souvisí vždy s osobou konkrétního učitele
- **spontánní** – proměňuje se na základě klíčových událostí v profesní kariéře, téměř není ovlivňováno cílenou výchovou budoucích učitelů
- **relativně neuvědomované** – pojetí je spíše bezděčného charakteru, učitel nad ním vědomě nepřemýšlí
- **orientované** – zahrnuje kladná, záporná i neutrální hodnocení
- **stereotypní** – má malou pružnost a variabilitu, pro jedince je většinou optimální
- **relativně stabilní** – odolává vnějším zásahům, mění se pomalu v čase

Mimo zmíněné vlastnosti plní učitelovo pojetí také určité funkce:

- **projektivní** – co a jak chce učitel dělat
- **selektivní** – co učitel pokládá za důležité a co za okrajové
- **motivační** – co učitele vede k určité činnosti a co jej naopak nechává lhostejným
- **regulační** – jaké postupy řízení učitel preferuje
- **konativní** – jak v konkrétních situacích učitel jedná
- **hodnotící** – jak učitel hodnotí pedagogickou skutečnost, sebe sama i další aktéry pedagogického procesu

¹⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 261 – 262.

- **rezultativní** – jakých výsledků učitel dosahuje, a kterých zatím není schopen dosáhnout

Učitelovo pojetí výuky se skládá z jednotlivých složek. Zahrnuje několik pojetí a těmi jsou – pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků. Dále pojetí žáka jako jednotlivce, skupiny žáků, školní třídy, pojetí učitelské role, sebe sama jako učitele a pojetí role dalších aktérů pedagogického procesu.

K vývoji učitelova pojetí výuky dochází pomalu a nenápadně. Nějakým způsobem je naše pojetí formováno už z dob, kdy jsme sami byli žáky a studenty. Často si z této doby přinášíme tzv. negativní podobu pojetí, tedy, „jak bychom nechtěli učit“. Pojetí se časem krystalizuje a přeměňuje. Determinanty mohou být teoretické informace přijímané na vysokoškolských fakultách, ovlivňování pojetími konkrétních vyučujících či hospitace a pedagogické praxe v rámci vysokoškolského studia. Bohužel výzkumy dokazují, že než k přeměně, dochází častěji k utužení pojetí z žákovských let. K výraznějším změnám v pojetí pak dochází po absolvování fakulty a s nástupem do pracovního procesu. V průběhu let v praxi pak závisí na otevřenosti, resp. uzavřenosti, jedince vůči změnám. Zda je ochoten své pojetí měnit, či ne.¹⁷

2.2.2 Učitelovy postoje k žákům

Postoje můžeme volně charakterizovat jako „*hodnotící vztah zaujímaný učitelem vůči žákům. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.*“¹⁸ Je založeno na rozumovém poznání, ale výrazně se projevuje i citové hodnocení žáka.

¹⁷ MAREŠ, J., et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X. s. 12 – 18.

¹⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 171.

Učitelovy postoje se vyznačují:

- výběrovostí – k různým objektům různé postoje
- orientovaností – postoje mohou být kladné, záporné i neutrální
- intenzitou – od málo vyhraněných vztahů po nekritickou zaujatost
- zobecněností – postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu
- přenosností – přesunutí postojů na zdánlivě podobné objekty, jevy
- relativní stálostí – postoje obtížně měnitelné

Výzkumy Pelikána a Heluse (1983) jasně dokazují, že v českých školách dochází ve velkém množství k vyhraněným postojům vyučujících. Učitelé si své postoje neutváří pouze přímo interakcí se žáky, ale často ještě před prvním setkáním, nechávají se ovlivňovat názory jiných učitelů či rodičů. V průměru má každý učitel vyhraněný názor ke dvěma třetinám svých žáků. Podle utvořených postojů pak s nimi také jedná – u těch, k nimž má učitel kladný vztah, dochází k nadhodnocování, žáky, ke kterým má negativní vztah, podhodnocuje. Častou chybou, které se učitelé dopouštějí, jsou tzv. úzká posuzovací kritéria. Žák, který je pilný a snaživý bývá označován za inteligentního a naopak. Utváření postoje je dále ovlivňováno kontextem. Jeden a ten samý žák bude jinak hodnocen ve třídě plné aktivních dětí a jinak ve třídě, kde se sešli průměrní a pasivní žáci. Dále může záležet i na konkrétním vyučovacím předmětu.

Učitelův postoj k jednotlivcům a třídě jako celku se promítá ve volbě způsobu pedagogické interakce. Můžeme tak rozlišit čtyři typy postojů:

- 1) **výrazně kladný postoj učitele k určitým žákům** – jedná se o žáky aktivní, iniciativní a spolehlivé. Jsou ukáznění, nezlobí a nevyrušují. Svou školní práci jsou schopni zvládat sami, nepotřebují pomoc, veškeré odpovědi na otázky jsou správné. Většinou dostávají dobré známky. Učitelé, ač se žáci hodně hlásí, je vyvolávají spíše výjimečně, avšak když už, nechávají jim svobodu vyjádřit svůj názor. Učitelé tyto žáky veřejně chválí.
- 2) **mírně kladný postoj učitele k určitým žákům** – jedná se o žáky méně aktivní, kteří se nehlásí, nijak na sebe neupozorňují. Při odpovědích se dopouštějí nepřesností. V učení jsou pomalejší, potřebují učitelovu pomoc. V prospěchu

jsou průměrní žáci. Učitel se zaměřuje právě na tuto skupinu žáků. Ve vyučovacích hodinách je nejvíce vyvolává, zadává nejvíce úkolů a pomáhá jim. K chybám je shovívavý a trpělivý. Věří v možnost zlepšení a všemožnými způsoby se o něj snaží.

- 3) **neutrální postoj učitele k určitým žákům** – jde o žáky, kteří jsou ve vyučování velmi pasivní a nenápadní. Pakliže je učitel vyvolá, často odpovídají správně, když však odpovědi nevědí, mlčí. Nemají většinou problémy s kázní. Učitel se k této skupině žáků staví neutrálně. Při hodinách je většinou nevyvolává a ani si jich nijak nevšímá. Nekritizuje, ani nechválí. Interakce mezi učitelem a žákem je povrchní, učitelovy informace o žákovi jsou zkreslené a nepřesné. Svým neutrálním postojem vlastně brání tomu, poznat jednotlivce více do hloubky.
- 4) **záporný postoj učitele k určitým žákům** – jde o žáky velmi živé, zlobivé, o rušivé elementy třídy. Téměř se nehlásí a odpovědi na otázky většinou neznají. Někdy mají sklony až k agresivitě. Mají mezery ve vědomostech, neumějí se soustředit, vyrušují ostatní spolužáky. Prospěchově se jeví jako podprůměrní. Pedagogická interakce se odehrává na úrovni napomínání, nesouhlasu, výhrůžek a trestů. Tento přístup zabraňuje jakékoli změně z jedné nebo druhé strany. Komunikace probíhá především neveřejně. V tomto případě je nutné si uvědomit a zaměřit se na možný základ problémů žáků. Často může jít o nedagnostikovanou poruchu, kterou je vždy třeba nechat vyšetřit a brát na ni ohled.

Zmíněné čtyři postoje však nemusí existovat pouze vyhraněně. Často se setkáváme s tzv. diferencovanou charakteristikou.¹⁹

¹⁹ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3. s. 132 – 136.

2.2.3 Učitelova očekávání

Učitelovo očekávání je, v porovnání s učitelovými postoji, zaměřeno racionálněji. Nepromítá se do něj citové zaujetí, jak je tomu právě u postojů. Vychází ze zkušeností s tím, jaký žák je, jak se projevuje, učí a chová. Na tomto základě pak staví odhad, jak se žák bude chovat a vyvíjet v budoucnosti. Zda je možná změna či ne.

Jak je jistě patrné, tyto učitelovy představy a odhady nemusí být vždy shodné se skutečností. Výzkumy, prováděné v několika posledních desítkách let, toto jen dokazují. Pakliže má učitel pocit, že se nějaký žák může, či nemůže, zlepšit, nevědomky udělá vše pro to, aby se tato jeho předpověď stala skutečnou. To má následně vliv na opravdové zlepšení, či zhoršení, jedince. Jde o tzv. **sebenaplňující proroctví**. Výzkumy začaly vznikat na základě překvapivě dobrých výsledků žáků, v běžné pedagogické interakci se však setkáváme spíše s opačným efektem. Efekty, které tak vznikají, nazýváme **Pygmalion-efekt** (pro pozitivní ovlivnění) a **Golem-efekt** (pro negativní ovlivnění).

Tato učitelova diagnostická nálepka žáka je velmi stabilní a učitel ji často nemůže, ani nechce měnit. Pakliže se žák vyvíjí podle učitelova očekávání, je vše v pořádku, pakliže se od očekávání liší, učitel si chování vysvětluje výjimečností konkrétní situace. Postupně se žák začne formovat podle očekávání a začne měnit pohled na sebe samého.²⁰

2.2.4 Učitelovy styly řízení

Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, je podle Čápa charakterizován takto: „*výchovný styl se projevuje emočními vztahy dospělých a dětí, jejich způsobem komunikace, velikostí požadavků na dítě, způsobem kladení požadavků a jejich kontroly. Projevuje se volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.*“²¹

²⁰ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3. s. 137 – 138.

²¹ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 303.

První výzkumy počal Kurt Lewin krátce před druhou světovou válkou. Záměrně působil po dobu šesti týdnů na desetileté a jedenáctileté děti různými styly a následně analyzoval jejich odlišné způsoby chování a prožívání. Tyto tři styly si nyní představíme:

- **autoritativní vedení** (autokratické) – vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, dává malý nebo žádný prostor pro vyjádření žakových názorů, vede k závislosti na autoritě, čímž oslabuje žakovu samostatnost a iniciativu.
- **liberální vedení** (slabé) – vychovatel řídí málo nebo vůbec, pakliže vyřkne nějaký požadavek, nevyžaduje jeho plnění.
- **demokratické vedení** (sociálně integrační) – vychovatel udílí méně příkazů, podporuje samostatnost a iniciativu, neužívá trestů, žáky ovlivňuje spíše vlastním dobrým příkladem, podporuje obousměrnou pedagogickou interakci, podporuje v žácích individualitu a je přístupný jakékoli diskuzi i mimo vymezené téma.

Nejlépe žáci hodnotí demokratický styl vedení třídy učitelem. Dále dávají přednost liberálnímu vedení před autoritativním. V praxi však nelze použít pouze tyto tři typy stylů řízení výchovy. Většina učitelů se řadí do typů přechodných či smíšených.

Po jednoduchém vymezení třech základních stylů řízení musíme vyjádřit způsob výchovy také **modelem dvou dimenzí**:

- 1) dimenze emočního vztahu k dítěti
 - a. láska, kladný postoj
 - b. nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuující postoj
- 2) dimenze řízení
 - a. autonomie, minimální řízení
 - b. přísná kontrola, maximální řízení

²² ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 303 – 306.

Na základě grafického modelu, který operuje s výše zmíněnými třemi styly a dvěma dimenzemi, můžeme dále vymezovat různé styly výchovného působení, které jsou směsicí výše uvedených. Nacházíme tak nejužívanější klasifikaci stylů učitelova výchovného působení:²³

- **autokratický styl** - záporný emoční vztah a silné řízení
- **liberální styl s nezájmem o dítě** - záporný emoční vztah a silné řízení
- **rozporný autokraticko-liberální styl** - záporný emoční vztah a rozporné řízení
- **laskavý liberální styl** - kladný emoční vztah a slabé řízení
- **integrační styl** - kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení

2.3 Pedagogická komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, které v překladu znamená sdílet, radit se. V hlubším slova smyslu tak komunikaci můžeme označit za sdílení, v užším pojetí pak jako sdělování, tj. výměnu informací.²⁴ V následujících řádkách podrobněji probereme jeden zvláštní případ sociální komunikace, kterým je komunikace pedagogická.

V otázce definice pojmu, stejně jako téměř všude v pedagogice i psychologii, se setkáváme s různými pojetími. Pro naši představu využijeme definici Průchy, Walterové a Mareše v Pedagogickém slovníku. Definice koncentruje informace z děl Gavory, Mareše a Křivohlavého a zní: *“Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a předvýchovných zařízeních, v pracovním prostředí.”*²⁵ Lze tedy říci, že pedagogická komunikace probíhá na dvou

²³ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7. s. 325 – 326.

²⁴ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 19.

²⁵ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 155.

úrovních – školní a mimoškolní. V následujícím textu se zaměříme především na školní pojetí pedagogické komunikace.

2.3.1 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit na dvě skupiny – vychovávající a vychovávané. Nezkušený laik by automaticky mohl tyto dva termíny zaměnit za termíny učitel a žák. Je však třeba si uvědomit, že proces pedagogické komunikace je složitější. Za vychovávající jsou nejčastěji označováni vyučující, ale také školní třída, skupina žáků ve školní třídě, či žák v určité roli. Za vychovávaného pak označujeme žáka jako jednotlivce, skupinu žáků, třídu, či několik tříd jednoho ročníku. Může nastat i případ, že vychovávající je zároveň vychovávaným. Komunikace pak probíhá na úrovni vnitřního monologu.

Velkou měrou ovlivňuje kvalitu pedagogické komunikace počet jejich účastníků. S trochou nadsázky by se dalo říci, že čím méně účastníků, tím kvalitnější komunikace. Není tomu však za všech okolností. Pedagogická komunikace, zahrnující pouze dva účastníky (vychovávajícím a vychovávaným), nemůže splňovat některé výchovné cíle. Především pak v složitějších komunikačních situacích je třeba dbát na menší počet účastníků. Máme na mysli například komunikaci se skupinou zvláště nadaných žáků či žáků s postižením.²⁶

2.3.2 Zprostředkování pedagogické komunikace

Jak uvádí řada autorů ve svých definicích, „*pedagogická komunikace zprostředkovává vzájemné působení lidí, jejich vztahy, společnou činnost a je sama zprostředkována slovy, gesty, pohledy a odstínem hlasu.*“²⁷ Jde tedy především o osobní kontakt účastníků. V pedagogické komunikaci se však můžeme setkat i s případem, že ke komunikaci dochází odděleně v prostoru i čase. Pro lepší pochopení uvedeme konkrétní příklady takovéto zprostředkované komunikace. Nejčastěji se jedná o učebnice. Skrze ně komunikuje jejich autor se čtenářem. V současné době již vzniká

²⁶ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 32.

²⁷ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 33.

velké množství kvalitních učebnic zahrnující kvalitní informace, úkoly, kterými si žák ověřuje své znalosti, shrnující poznámky i návody na řešení, pakliže si žák neví rady. Dalšími prostředky, které můžeme považovat za prostředek v komunikaci mezi dvěma živými účastníky, jsou pracovní sešity, zvukové nahrávky či počítačové programy.

Vždy je však třeba dbát na účelnost těchto mediátorů. Nikdy by neměly pedagogickou komunikaci ničit či deformovat. Měly by účastníkům šetřit čas a být praktickými pomocníky.²⁸

2.3.3 Obsah pedagogické komunikace

Nezasvěcený by mohl za obsah pedagogické komunikace označit pouze učivo, probíranou látku. Když si však zkusíme představit jakoukoli vyučovací hodinu, přijdeme na to, že samotné učivo hraje v obsahu pedagogické komunikace minimální roli. Do procesu pedagogické komunikace se tak začleňují i organizačně zaměřené činnosti, zprostředkování mezilidských vztahů a emocionálních stavů.

Velkých rozdílů si můžeme povšimnout například při porovnání míry pedagogické komunikace v hodinách naukových předmětů a ostatních předmětů. V hodinách, které mají pevnou, logicky danou, strukturu dochází v omezování komunikace mezi účastníky. Opačně je tomu u předmětů, které si žádají názorné ukázky. Zde je komunikace bohatší, častější a pestřejší.²⁹

2.3.4 Pravidla pedagogické komunikace

Pravidla pedagogické komunikace mohou být různého druhu – některá jsou přesně formulována, některá jsou dána obecnými pravidly společnosti a jiná jsou založena na dohodě účastníků pedagogické komunikace. V dnešní době, kdy dochází k rozšiřování používaných organizačních forem a vyučovacích metod, dochází k postupnému uvolňování pravidel a většímu důrazu na uvolněnější komunikaci

²⁸ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 33 – 34.

²⁹ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 36 – 38.

podporující žákovu iniciativu, kreativitu a možnost vyjádřit svůj osobní názor. I tak však stále přetrvávají v některých komunikačních situacích přesvědčení, že žák musí respektovat přísná pravidla a jejich porušení se trestá. Jedná se především o povinnost „*mluvit jen tehdy, kdy učitel udělí slovo, mluvit jen o tom, co bylo určeno, mluvit jen tak dlouho, jak bylo určeno, mluvit jen na tom místě, které bylo určeno a mluvit v pozici, která byla určena.*“^{30 31}

2.3.5 Časové hledisko pedagogické komunikace

Čas je v případě jakékoli lidské činnosti, především té, která je zaměřena na nějaký výkon, velkým „strašákem“. Jinak tomu není ani u pedagogické komunikace. Časový tlak je ve školním prostředí velkým problémem, který může ovlivňovat kvalitu pedagogické komunikace. V tomto případě je třeba se především zaměřit na vhodnost učebních osnov – zda není učiva příliš, zda není neodpovídající věku žáků a jejich možnostem. V případě, že učivo neodpovídá, učitel jej začne zjednodušovat, začne se uchýlovat k užití menšího množství vyučovacích metod a organizačních forem, začne volit jednodušší postupy. Tím však vzniká prostředí, kde žák je pouhým přijímačem informací a nemá možnost se do aktivní pedagogické komunikace zapojovat. Tyto problémy, jak je jistě patrné, je nutné odstranit. Možným pomocníkem, který současné školy mají, je nově zavedený Rámcový vzdělávací program a s ním spojený Školní vzdělávací program umožňující individuální plánování a tvorbu školních osnov.

Z časového hlediska je ještě dobré osvětlit, v jakých časových intervalech je školní i mimoškolní komunikace nejefektivnější. Z výzkumů je patrné, že nejideálnějším dnem je středa, v rámci jednoho dne je pak nejefektivnějším časem pro školní práci druhá a třetí vyučovací hodina. Pro domácí práci je vhodné využití časového úseku maximální výkonnosti jedince, který se většinou nachází mezi 15. a 18. hodinou. Nesmíme také opomenout možnosti jednotlivých věkových skupin žáků. U dětí mladšího školního věku musíme počítat s maximální dobou koncentrace 10 – 15 minut, u dětí středního školního věku se toto rozmezí nachází mezi 15 – 25 minutami.

³⁰ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 39.

³¹ MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 38 – 39.

Vhodné střídání činností během hodiny je pro kvalitní pedagogickou komunikaci základem.³²

Dále pedagogickou komunikaci ovlivňují také prvky jako organizační formy výuky, vyučovací metody či prostorové rozmístění účastníků. Pro naši potřebu však stačí tyto determinanty pouze zmínit a v případě zájmu odkazujeme na použitou literaturu.

2.4 Sociální klima školy

2.4.1 Vymezení pojmu

Pojem klima pochází z řeckého slova *klimein*, které označuje podnebí. Sociální klima třídy je nadřazeným pojmem k ostatním souvisejícím pojmům zkoumaným pedagogicko – psychologickou diagnostikou – tedy pojmům klima pedagogického sboru či klima školní třídy. Pojem klima školy je v různých publikacích různě definován, někdy dokonce zaměňován za pojem kultura školy. V pedagogických kruzích se však ujal právě pojem klima školy. Pro představu uvádíme několik definic různých autorů, které se značně liší. Například L. Pytka je názoru, že: „*Klima školy je subjektivní obraz jevů nacházejících se v prostředí, specifická instituce, její činnosti a způsobů chování každého jejího člena, chování a činnost instituce jako celku, organizační pořádek.*“³³

Z českých autorů vymezuje pojem klima třídy například kolektiv Průcha a spol. a to následovně: „*Klima školy je sociálně – psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které funguje v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“³⁴

³² MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7. s. 39 – 42.

³³ PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1. s. 16 – 17.

³⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 100.

Jiří Mareš, Jan Mareš a Stanislav Ježek pak pro širší veřejnost charakterizují klima školy jako: „*Ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku a procesualnost zahrnovaných jevů.*“³⁵

2.4.2 Faktory ovlivňující klima školy

Tak jako tak, všichni autoři se vesměs shodují, kteří hlavní aktéři se na klimatu školy podílí. Faktorů vlivu na klima školy je však ve skutečnosti takové množství, že nikdy nemůžeme provést jejich skutečný výčet. Některé faktory jsou pozorovatelné, jiné nikoliv. Vždy se však zaměřujeme na jeden úhel pohledu, na konkrétní specifika a ostatní nám mohou unikat. A právě z tohoto důvodu opět existuje nepočítatelné množství výčtů faktorů různých autorů. Pro přehled uvedeme těch několik základních, na kterých se většina autorů shoduje.³⁶

Faktory ovlivňující klima školy můžeme rozdělit na živé a neživé. Jelikož živými faktory (**učitel, žák**) se budeme podrobněji zabývat v kapitole *Spolutvůrci třídního klimatu*, pouze je zmíníme. Dalšími živými faktory, ovlivňujícími klima školy, jsou **vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři, školní inspektoři** a podobně.³⁷ Podrobněji zde tedy probereme faktory neživé, typické pouze pro klima školy:

Poloha školy – v případě polohy školy se badatelé zaměřují na zjištění odlišností klimatu městské školy od školy vesnické. Z výzkumů jasně vyplývá, že městské školy jsou více zaměřeny na úkol a ve třídách mezi žáky panuje větší soudržnost, oproti tomu na vesnických školách se vyskytuje více soutěživosti, sociální tlak, tlak na výkon a žáci jsou více kontrolováni autoritami.

³⁵ MAREŠ, J.; JEŽEK, S.; MAREŠ, J. *Sociální klima školy* [online]. c2003-2005 [cit. 2011-05-05]. Sociální klima. Dostupné z WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>>.

³⁶ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 51.

³⁷ MAREŠ, Jiří; JEŽEK, Stanislav; MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy* [online]. c2003-2005 [cit. 2011-05-05]. Sociální klima. Dostupné z WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>>.

Architektura a fyzické prostředí - jedná se o vybavenost a vzhled školy i školní třídy. Podle výzkumů učitele a především žáky pozitivně ovlivňuje zejména barevnost a dostatek světla. Dále jako žádoucí volí dekorace na oknech, dveřích i stěnách, nejlépe vytvořené z produktů vlastní tvořivé činnosti, jakými mohou být například výkresy či malby. V žácích tyto drobnosti vzbuzují pocit hrdosti na vytvořenou práci a dále pozitivně ovlivňují ve výuce.

Vzdělávací program - uskutečňovaný vzdělávací program je poměrně významným činitelem v utváření školního klimatu. V podmínkách České republiky tak můžeme hovořit o vzdělávacím programu Základní škola v komparaci s alternativními školami (Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonský plán) nebo různými vznikající programy a projekty (Zdravá škola, Efektivní škola, Dobrá škola, pokojená škola).³⁸ Obecně lze z dosavadních výzkumů, realizovaných především v zahraničí, říci, že na alternativních školách je věnováno více pozornosti mezilidským vztahům, úctě, toleranci a empatii.

Velikost školy - tento faktor je jedním z častěji zkoumaných, ale i tak výzkumy nepodávají jednotné a jasné výsledky. Jeho zkoumání je obtížné. Obecně však školy o větším počtu žáků (nad 500 žáků) vykazují méně příjemné klima, více anonymity a větší administrativní a organizační zátěž. Oproti tomu klima na malých školách se jeví jako příjemnější, objevuje se více solidarity, odpadá anonymita a většinou vládne demokratičtější řízení. Klima menších škol je spíše otevřené, klima větších škol spíše zavřené.

Dalšími faktory, které se již tolik nevyskytují na 1. stupni základních, a tak je pouze zmíníme, jsou **typ školy** (nižší stupeň gymnázia x 2. stupeň základní školy) a **obor studia** (střední zdravotnická škola x střední elektrotechnická škola).³⁹

³⁸ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 200 – 218.

³⁹ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 52 – 57.

2.4.3 Výzkum klimatu školy

První zahraniční výzkumy klimatu školy počaly okolo poloviny 20. století. V České republice se výzkumy začaly realizovat po roce 1990. Není tedy žádným překvapením, že jde o, prozatím, ne tak dobře probádanou oblast a je stále co zkoumat.

Respondenty, kteří nám pomáhají zjišťovat podobu konkrétního klimatu konkrétních škol, jsou žáci, učitelé, vedení školy a rodiče. Podle zaměření na jednotlivé respondenty tak vznikají výzkumné metody, například cílené standardizované dotazníky.

Výzkumné metody můžeme rozdělit na dva postupy: kvalitativní a kvantitativní. Mezi metody kvalitativního průzkumu patří především zúčastněné pozorování, rozhovory, diskuze, analýza výroků, analýza produktů činnosti a podobně. Tyto kvalitativní metody budou podrobněji probrány v kapitole *Metody výzkumu klimatu třídy*. Mezi kvantitativní metody patří standardizované dotazníky a škály. V následujících řádcích provedeme výčet možných souborů dotazníků určených pro zkoumání klimatu školy na základních školách.⁴⁰

Elementary School Environment Survey (ESES) - dotazník pro základní školu - vychází z „need-press“ modelu, dotazuje se žáků na jejich vnímání učitelů ke zjištění profilu školy.

School Climate Profile - zaměřuje se na poznání školního klimatu nejen z pohledu žáků a učitelů, ale také z pohledu rodičů, školních inspektorů či místních politiků; obsáhlé pojetí školního klimatu.

Klima - Skalen - obsahuje tři škály sledující klima ve třech aspektech - obsahový aspekt obsahuje škálu pro tlak na výkon a disciplínu, interakční aspekt škálu spolurozhodování a restriktivní kontroly a vztahový aspekt škálu angažovanosti učitele a anonymitu.

My School Inventory (MSI) - koresponduje s dotazníkem MCI zaměřeným na klima školní třídy, sleduje pět aspektů: spokojenost, napětí, konkurence, náročnost a soudržnost.

⁴⁰ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 103.

Fragebogen für Lehrer, Schüler und Eltern - dotazník zkoumá 3 podstatné faktory: interakci, pocity a pochopení rolí a to jak z pohledu učitele, žáka, tak i rodiče.

41

2.5 Sociální klima pedagogického sboru

Jak bude později uvedeno, jedním z hlavních aktérů klimatu školní třídy je učitel. Ne však pouze učitel jako jedna osobnost ovlivňuje klima třídy, ale velkou roli v jeho utváření hraje sociální klima pedagogického sboru jako celku.

Pro úspěšné fungování pedagogického sboru je podmínkou respektování filozofie školy. Styčným bodem by v tomto případě měly být pro učitele kurikulární dokumenty, jež přesně vymezují vzdělávací cíle školy, strategie a dlouhodobé cíle. Problémem dnešních škol je špatné vymezení filozofie a cílů vzdělávání, popřípadě neochota učitelů se s těmito cíli seznamovat a řídit se jimi. A tak je každý učitel ve své praxi veden pouze svými názory na to, co je pro vzdělávání důležité. Jeden podporuje v žácích samostatnost a svobodné rozhodování, druhý je zaměřen na disciplínu a pořádek. Ideálního stavu v tomto ohledu dosahují alternativní školy. Jejich filozofie jsou dobře popsány v autorských publikacích jejich zakladatelů i následovníků. Učitelé jsou pak vedeni tím směrem, kterým se filozofie školy má ubírat.⁴²

Cílem výzkumů posledních let se tedy stal pedagogický sbor jako celek. Stejně jako ke zkoumání školního či třídního klimatu, i k diagnostice klimatu pedagogického sboru existují standardizované dotazníky. V odborné literatuře se nejčastěji objevuje dotazník OCDQ – RS, který je pro potřeby škol velmi vhodný, přehledný a není náročný na vyhodnocení. Dále se pak můžeme setkat i s dotazníkem HSU, který měří spokojenosti učitelů.⁴³

⁴¹ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 106 – 107.

⁴² ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 141 – 142.

⁴³ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 146.

Dotazník OCDQ – RS (Organizational Climate Description Questionnaire)

Původní dotazník byl vytvořen v roce 1963 autory Halpinem a Croftem a byl zaměřen zejména na interakci mezi učiteli a nadřízeným. V roce 1987 vznikl na Ruthersově univerzitě v USA nová verze dotazníku, s níž pracuje většina českých odborníků.⁴⁴

Dotazník zkoumá pět faktorů: ředitelovo suportivní chování, ředitelovo direktivní chování, učitelovo angažované chování, učitelovy frustrace a učitelovo přátelské a intimní chování ke kolegům. První čtyři faktory pak lze užít ke zjištění indexu klimatu školy a posuzovat na škále uzavřené – otevřené. Dotazník obsahuje 34 výroků, na které respondenti odpovídají čtyřmi možnostmi: zřídka, občas, často, velmi často.⁴⁵

Na základě analýzy výsledků průzkumu, prováděného v roce 1991 na šesti českých základních a středních školách, můžeme vyslovit několik zajímavých skutečností ohledně klimatu pedagogického sboru na českých školách. Obecně lze říci, že ředitelovo suportivní chování se, podle názorů učitelů, vyskytuje častěji než direktivní chování. Má významný vliv na snižování frustrace především u učitelek – žen a podporuje angažované chování učitelů. U učitelů – mužů však angažované chování zvyšuje i direktivní chování ředitele. Z genderové hlediska způsob ředitelova řízení i vztahy mezi kolegy navzájem více ovlivňují ženy než muži. Překvapivě s rostoucím věkem a délkou praxe ve školství klesá míra frustrace učitelů a vzrůstá otevřenost.⁴⁶

⁴⁴ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 119.

⁴⁵ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 120.

⁴⁶ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 122 – 127.

2.6 Sociální klima školní třídy

2.6.1 Vymezení pojmů

V první řadě je zapotřebí vymezit pojmy, které úzce souvisí se samotným klimatem školních tříd. Jedná se o klasifikaci a určení nadřazenosti pojmů prostředí, klima a atmosféra.

Nejobecnějším pojmem je **prostředí**. Pakliže hovoříme o školním prostředí, můžeme jej charakterizovat z pohledu umístění v regionu, z hlediska architektonického, ergonomického, hygienického i podle typu a stupně školy.⁴⁷

O něco užším pojmem je pak **klima**. Označuje dlouhodobé jevy vyskytující se v dané třídě v rozsahu několika měsíců či let. Jak již bylo uvedeno v kapitole *Sociální klima třídy*, je těžké najít dvě stejné definice onoho termínu. Pakliže se obrátíte na vyučující, kteří jsou sami aktéry takového klimatu, velmi těžko nacházejí slova, i když moc dobře vědí, o co jde. Pro příklad uvádíme Čapkovu definici: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“⁴⁸ Kolektiv autorů Pedagogického slovníku se zase shoduje, že: „*klima třídy je dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů.*“⁴⁹ Lašek soudí, že klima školní třídy je: „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“⁵⁰

Posledním termínem je **atmosféra**. Svým vymezením se jedná o termín užívaný v nejužším smyslu ze všech třech zmíněných. Jedná se o jev trvající minuty až hodiny. Může se měnit v rámci jednoho vyučovacího dne, dokonce i v rámci jedné vyučující hodiny. Je spjat s konkrétní činností a emočními reakcemi na ni. Ideálním příkladem je

⁴⁷ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 40.

⁴⁸ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 13.

⁴⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2. s. 100.

⁵⁰ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 40.

náročná písemná práce či naopak absence obávaného vyučujícího. Do atmosféry se může, ale nemusí, promítat klima dané třídy. Právě vliv atmosféry je nutné brát v potaz při diagnostikování třídního klimatu.⁵¹

2.6.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Vedou se dohady o tom, zda hlavním tvůrcem třídního klimatu je žák nebo učitel. Tak jako tak, je nutné si přiznat, že oba tyto determinanty mají ve třídním klimatu své nezaměnitelné místo a je nutné se jimi zabývat stejnou měrou. Třetím determinantem jsou pak rodiče žáků třídy. I když klima třídy neovlivňují takovou měrou jako předchozí dva zmíněné, jejich vliv je neodiskutovatelný.

Učitel

Podle Vykopalové je: „*utváření sociálního klimatu základní úlohou učitele*“.⁵² Po bližším prozkoumání a se zaměřením na třídní klima na 1. stupni základní školy ji i my dáváme za pravdu. Jak se zmíníme dále, především v prvních dvou letech povinné školní docházky má učitel na klima třídy téměř absolutní vliv. V souladu s tímto zjištěním je tedy nutné koordinovat chování sebe jakožto učitele. Ideální postavení učitele je kdesi v pozadí, v roli rádce. Učitel přenechává aktivitu a iniciativu žákům, kteří tak mají lepší postavení v utváření klimatu třídy. Pro shrnutí charakteristik „správného“ učitele, který pozitivně ovlivňuje klima třídy, využijeme slov Petláka: „*učitel vytváří dobré klima také tím, že nejen žáky učí, kontroluje a hodnotí jejich vědomosti, ale také tím, že se zajímá o jejich problémy a těžkosti s učením a na základě toho, co zjistí, jim pomáhá, radí a usměrňuje je. Tímto přístupem probouzí a prohlubuje u žáků sebevědomí, při úspěchu prožívají radost a emotivní prožitky. Učitel si musí uvědomit, že právě tak, jako on očekává od žáků zodpovědné chování a zodpovědný přístup k plnění školních povinností, tak zase oni očekávají jeho přívětivé chování a*

⁵¹ ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

⁵² VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992. s. 6.

dobrou výuku. Čím víc jsou učitelé empatičtější, tím lépe chápu potřeby a postoje žáků, rozumějí jim a na jejich základě umějí vytvářet a ovlivňovat klima třídy.“^{53 54}

Pro sebereflexi vlastní činnosti učitele existuje posuzovací škála „Jsem dobrým spolutvůrcem klimatu?“ Dotazník je vyplňován samotným učitelem, který sis jej může také sám vyhodnotit.⁵⁵

Žák

Žáci mladšího školního věku (myšleno žáci 1. a 2. ročníku) mají při nástupu do školy náročnou pozici. Vše je nové, neznámé. Žáci přijímají prvním dnem školní docházky učitele jako přirozenou autoritu a minimálně po následující dva roky budou jeho autoritou velmi silně ovlivňováni. Vztahy k ostatním žákům jsou formovány právě skrz názory učitele. Pakliže učitel dokáže zaujmout chápající postoj a snaží se utvářet příznivé klima třídy, klima třídy opravdu příznivé bude. Vztahy mezi jednotlivými žáky a vrstevnické skupiny nemají v tomto období velkou váhu. Špatným působením učitele se tak žáci stávají velmi krutými, tvrdými až nenávisnými.

Žáci středního školního věku (3. – 5. ročníku) se již začínají odpoutávat ze své závislosti na učiteli. Jejich pohled vůči němu začíná být kritičtější. Velmi rychle vzrůstá potřeba navazování interpersonálních vztahů s vrstevníky. Také vztah k ostatním dospělým mění svůj charakter. Dítě začíná vyjadřovat potřebu respektu a zároveň odpoutání se od dospělé osoby. Z hledu po vrstevnickém družení vznikají různé skupiny, party. Přirozeně pak dochází k tvorbě hierarchie v rámci skupiny a to s sebou přináší i nové problémy ve vztazích žák – žáci. Učitel má však i v tomto období nezaměnitelnou pozici a může velmi dobře formovat klima třídy.⁵⁶

⁵³ PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1. s. 13.

⁵⁴ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 16 – 18.

⁵⁵ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 19.

⁵⁶ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 20 – 23.

Rodiče

Ač rodiče nepatří mezi přímé aktéry třídního klimatu, velkou měrou do něj zasahují. Rodiče mají na školu velké množství požadavků, nároků a očekávání. Na druhou stranu i škola od rodičů očekává angažovanost a zájem o školní dění a vhodné působení na žáka. Obecně lze říci, že většina rodičů se školou spolupracuje a respektuje rozhodování a odbornost učitelů. Pro přispění ke kvalitnímu ovlivňování třídního klimatu rodiči, doporučují pedagogičtí pracovníci následující přístupy učitelů k rodičům: **profesionalita učitele** (která se projevuje mírou zapojení rodičů do života třídy), **vhodná komunikace s rodiči** (komunikace by měla být častá, nenucená a oboustranná, prezentování závěrů učitelem by mělo být podložené), **optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost**.⁵⁷

2.6.3 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

Stejně jako v dalších problémech klimatu třídy, i v případě interpretace hlavních přístupů ke zkoumání klimatu, existuje řada erudovaných přehledů. Pro naše potřeby uvedeme, v českých publikacích asi nejoblíbenější, přehled autorů Mareše a Křivohlavého:⁵⁸

1) Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Jedná se o nejrozšířenější přístup realizovaný v dnešní době. Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i situaci, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zbarvené názory a svá očekávání.

⁵⁷ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 24 – 28.

⁵⁸ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3. s. 144 – 146.

2) Sociometrický přístup

Objektem výzkumu je školní třída jako sociální skupina. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je například sociometricko-ratingový dotazník (SORAD).

3) Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině a redukování nejistoty žáků při plnění zadaných úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

4) Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, počítačové metody, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

5) Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou může být posuzovací škála *Classroom Life Instrument (CLI)*.

6) Školně-etnografický přístup

Objektem je školní třída, učitelé i celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak škola funguje, jak je vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců i let. Vede rozhovory s učiteli i žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je.

7) Vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v něm se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty (5. – 8. ročník základní školy). Používá souboru různorodých diagnostických metod.

2.6.4 Metody výzkumu klimatu třídy

Diagnostika klimatu tříd je obtížná záležitost a má svá úskalí. Badatelé mají na výběr ze dvou typů výzkumných šetření. **Kvalitativní** výzkumná šetření jsou prezentována především zúčastněným a nezúčastněným pozorováním, rozhovorem, diskuzí, analýzou výroků či analýzou dětských kreseb. Ač má tento typ šetření řadu pozitiv, odborníky není tolik vyhledáván. Hlavními důvody jsou problémy s reliabilitou a validitou, velká časová zátěž a větší náročnost na vyhodnocení. Hlavním pozitivem je pak umožnění hlubšího vhledu do problematiky. Stručně si zde však shrneme charakteristiku dvou nejběžnějších prostředků šetření klimatu třídy kvalitativní povahy.

59

Pozorování

Pozorování má na českých školách velkou tradici a nelze ho ani v době nesčetného množství dotazníků nijak odsouvat na druhou kolej. Jelikož klima třídy považujeme za dlouhodobý jev, je také žádoucí jej dlouhodobě sledovat a to nám právě umožňuje pozorování. Pakliže podáme aktérům třídního klimatu dotazníky a pouze je vyhodnotíme, nikdy nemůžeme zjistit, na kolik jsou data výsledkem skutečného klimatu a nakolik jsou poznamenána atmosférou konkrétní chvíle. Avšak i pozorování s sebou přináší svá rizika. Aktéry třídního klimatu jsou žáci a učitelé, každý další prvek toto běžné klima nabourává a výsledky nemusí odpovídat skutečnosti. Navíc, pakliže pozorování není dostatečně dlouhé, mohou být některé projevy pro pozorovatele nečitelné, může si je vysvětlovat zkresleně. V tomto případě by se mohlo jevit jako

⁵⁹ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 103.

ideální, aby byl pozorovatelem sám vyučující. Ale co jeho subjektivní, zaujatý pohled? Viditelně ani tato možnost není naprosto ideální a bez rizik.

Rozhovor

Druhou možností je pak rozhovor. Oproti dotazníku je jeho velkou výhodou, že jej lze využít i u dětí mladšího školního věku (1. a 2. ročník základní školy), kteří dotazník neumí samostatně vyplnit. Opět se ale můžeme setkat s riziky – například nedostatečná verbální úroveň může být příčinou zkreslení.⁶⁰

Jak tedy vyplývá z předchozích vět, většina odborníků, v případě diagnostiky třídního klimatu, volí **kvantitativní** výzkumná šetření zahrnující dotazníky, posuzovací škály a sociometrické techniky. V posledních letech se stávají stále oblíbenějšími a frekventovanějšími ve svém užívání. Jsou ideální pro výzkum velkého vzorku respondentů. Na druhou stranu výsledky mohou být zkreslenější a zjištěné informace povrchnější. V následujících řádcích zmíníme nejčastěji využívané dotazníky pro zjištění třídního klimatu. Zaměříme se především na ty, které lze využít pro diagnostiku klimatu na 1. stupni základní školy.

Dotazník „Naše třída“

Dotazník, který uvedeme jako první, je dotazníkem určeným pro nejmenší děti, zejména pro 1. a 2. ročník základní školy. Nejedná se však o modifikaci dotazníku MCI. Dotazník „Naše třída“, o kterém hovoří ve své publikaci *Třídní klima a školní klima* Robert Čapek, naznačuje možnou podobu takového dotazníku. Jde především o využití piktogramů a obrázků pro vyjádření spokojenosti, popřípadě nespokojenosti, se třídním klimatem. Dotazník může být dále doplněn souborem jednoduchých otázek odpovídajících věku respondentů.⁶¹

⁶⁰ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 105.

⁶¹ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 108 – 109.

Dotazník MCI (My Class Inventory)

Dotazník My Class Inventory je jistě nepoužívanějším dotazníkem. Vznikl v roce 1986 a to z per autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera v Austrálii. Pro české poměry jej přeložil a upravil v roce 1988 Jan Lašek.⁶²

Dotazník je určen pro žáky 3. – 6. ročníků základních škol. Původní, nezkrácená, verze obsahuje 45 položek, zkrácená verze, která je využívána častěji, obsahuje položek jen 25. Dotazník existuje ve dvou formách – A forma zjišťuje současný stav klimatu třídy, tedy takové, jaké opravdu je; P forma odráží žákovské přání, jak by podle nich klima třídy mělo ideálně vypadat. V ideálním případě zadáváme nejprve P formu dotazníku, po 14 dnech A formu. Doba vyplnění dotazníku záleží na konkrétním věku respondentů, v průměru se však jedná přibližně o 20 minut. Pakliže je ve vyučování časový prostor, můžeme žáky nechat dotazníky také vyhodnotit. Vyhodnocování je velmi jednoduché. Na každou z položek se odpovídá ano / ne. Ve většině položek pak odpovědi ano přiřazujeme 3 body, odpovědi ne 1 bod, chybějící nebo nejasné odpovědi body 2. Pouze u pěti položek (6, 9, 10, 16, 24) je hodnocení opačné. Po přiřazení číselných hodnot již pouze sečteme jednotlivé hodnoty a uděláme aritmetický průměr.⁶³

Cílem dotazníku je sledování 5 proměnných třídního klimatu:

- 1) **Spokojenost ve třídě** – vztah žáků k vlastní třídě, míra jejich spokojenosti a pohody
(otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
- 2) **Třenice ve třídě** – míra napětí, sporů, hádek, konfliktů ve třídě
(otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)

⁶² LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 53.

⁶³ srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 53 – 54. a

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 106 – 107.

- 3) **Soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah o vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
(otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
- 4) **Obtížnost učení** – subjektivní prožívání namáhavosti a obtížnosti školních požadavků
(otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
- 5) **Soudržnost třídy** – míra pospolitosti a přátelství mezi žáky, ochota pomáhat
(otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

64

Dotazník CES (Classroom Environment Scale)

Dalším, velmi často užívaným, dotazníkem je dotazník CES, vytvořený Trickettem a Moosem v 70. letech 20. století v USA. Původně šlo o velmi složitý a rozsáhlý dotazník.⁶⁵

Dotazník je tentokrát určen žákům 2. stupně základních škol a nižším ročníkům gymnázií. Svou podobou i vyhodnocováním je dotazník velmi podobný dotazníku MCI. Můžeme se opět setkat s aktuální i preferovanou formou. Zadávání i způsob vyhodnocování jsou naprosto totožné. Tentokrát dotazník sleduje pomocí 24 položek 6 proměnných:

- 1) Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací
- 2) Vztahy mezi žáky ve třídě
- 3) Učitelova pomoc a podpora
- 4) Orientace žáků na úkoly
- 5) Pořádek a organizovanost
- 6) Jasnost pravidel

66

⁶⁴ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 54.

⁶⁵ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 72.

Dotazník SCCQ (Classroom Climate Questionnaire)

Dotazník se zaměřuje na měření komunikačního klimatu vytvářeného učitelem. Respondenty jsou i zde žáci a to žáci středních a vysokých škol. Dotazník obsahuje 17 tvrzení, na která respondenti reagují výběrem z pětipoložkové škály.⁶⁷

Dotazník KLIT

Dotazník je zaměřen na zkoumání 3 aspektů třídního klimatu – motivaci k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení se a hodnotu suportivního klimatu. Dotazník se doporučuje vyhodnocovat zvláště pro každého žáka, protože aritmetická čísla nejsou v tomto případě směrodatná a žádoucí.⁶⁸

Dotazník LEI

Dotazník LEI je jeden z nejobsáhlejších a nejkompexnějších dotazníků na zkoumání klimatu třídy vůbec. Není divu, že i například MCI dotazník vznikl právě zjednodušením tohoto dotazníku. Dotazník zkoumá 15 proměnných ze 105 výroků.⁶⁹

Poté, co jsme osvětlili výhody a nevýhody jednotlivých druhů a forem zkoumání klimatu je zapotřebí připomenout, že pro lepší posouzení reality vždy platí, že volíme **kombinaci diagnostických metod**. Jedním z postupů může být například využití pozorování a rozhovoru jako metodu předvýzkumu pro stanovením hypotéz, které se následně pokusíme potvrdit, popř. vyvrátit, některým z dotazníků.⁷⁰

⁶⁶ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 74.

⁶⁷ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 101.

⁶⁸ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 126.

⁶⁹ ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4. s. 127.

⁷⁰ GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3. s. 105.

2.6.5 Využití poznatků o klimatu třídy

Získané výsledky z diagnostiky klimatu třídy můžeme využít několika způsoby:

- 1) **Zjištění reálného stavu** – reálný stav ve třídě je vhodné zjišťovat kdykoli, kdy má vyučující pocit, že je to třeba. Především jde pak o případy, kde do třídy přichází nový vyučující nebo se třída něčím odlišuje od jiných (množstvím žáků, extrémním poměrem v počtu chlapců a dívek, prospěchovými či výchovnými problémy, extrémními absencemi apod.).
- 2) **Porovnání názorů učitelů a žáků** – v tomto ohledu existují již některé realizované výzkumy, které opravdu hovoří o tom, že ve vnímání třídního klimatu vyučujícími a žáky jsou v některých proměnných velké rozdíly.
- 3) **Porovnání aktuálního a preferovaného stavu** – rozdíly ve výsledcích naznačují, v jakých proměnných a jak intenzivně si žáci přejí změnu. Čím jsou rozdíly naměřených hodnot menší, tím jsou žáci s klimatem spokojenější a naopak.
- 4) **Zjišťování rozdílů mezi školami** – jedná se o rozdíly na městských a vesnických školách, malých a velkých školách, tradičních a alternativních apod.
- 5) **Promyšlené měnění klimatu školní třídy** – tento způsob většinou navazuje na zjištění reálného klimatu třídy, popřípadě porovnání aktuálního a preferovaného stavu, které nedosáhlo uspokojivých výsledků. Po delší době učitelova pozitivního a promyšleného působení na třídu přichází čas, kdy je vhodné ověřit účinnost učitelova působení a určit velikost změn.

71

⁷¹ MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3. s. 155 – 156.

2.6.6 Domácí a zahraniční výzkumy

Myšlenka, že žákově působení ve vyučovacím procesu, tedy především jeho učení, není pouze jeho individuální záležitostí, ale je ovlivňováno řadou jiných faktorů, není nová. V posledních desetiletích se však přechází od pouhého konstatování k výzkumům, jejich zpracování a následným návrhům, jak zjištěných informací využít. Podle případové studie Cháveze (1984) můžeme výzkumy rozdělit na tři skupiny.

První, nejstarší, výzkumy pocházejí ze třicátých let 20. století a pojí se se jmény **K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová**. Společnou myšlenkou autorů byl předpoklad, že chování žáků třídy je ovlivňováno především učitelovým stylem řízení. Všichni tři se shodují na kategorizaci různých stylů řízení do dvou typů: *chování sociálně integrativní* a *chování sociálně dominantní*. Výzkumy dokazují, že integrativní chování učitele je vždy efektivnější. Výzkum byl prováděn metodou zúčastněného pozorování nezávislým pozorovatelem. V zahraničí v této linii pokračují **H. H. Anderson, H. M. Brewer** a **J. Withall**. V České republice navázali na výzkumy **J. Pelikán** a **J. Lukš** (1973). Výzkumy postupovaly dál a postupně bylo zjišťováno, že nelze uvažovat pouze nad jednostranným působením učitel → žák, ale že i žáci zpětně ovlivňují učitele a jedná se tak o interakci.

Druhý směr výzkumu reprezentují **Walberg, Trickett, Moos, Rosenfeld** a **Fraser** se svými spolupracovníky. Objevuje se na počátku padesátých let 20. století. Klíčovým pojmem se stává sociální prostředí s typickými interakcemi učitel – žák a žák – žáci. V tomto případě dochází k odklonu od metody pozorování směrem k výstižným dotazníkům a škálám. Předpokládá se, že nejlépe své prostředí dokážou zhodnotit sami aktéři klimatu třídy, tedy učitel a žák.

Třetí směr je nejmladší a prozatím nejméně frekventovaný. Výzkumné metody opět zjišťují sociální prostřední a zmiňované interakce, používá však jiných diagnostických metody: zúčastněného pozorování, etnografického pozorování a rozboru kazuistik.⁷²

⁷² LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4. s. 36 – 37.

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu

Cílem průzkumu je zmapování reálného a ideálního klimatu školních tříd samotnými jejími aktéry, tedy žáky tříd a třídními učiteli. Následně sebraná a vyhodnocená data použijeme pro porovnání reálného stavu klimatu tříd s normou a mezi třemi zkoumanými školami navzájem. Stanovíme závěry.

V druhé řadě má průzkum za úkol ověřit realizovatelnost a validitu diagnostických metod ke zjišťování klimatu třídy na 1. stupni základních škol. V případě pochybností navrhnout jiný, lépe realizovatelný přístup zkoumání klimatu.

3.2 Předpoklady a formulace hypotéz

Výzkum vychází z předpokladu, že klima každé třídy má svá specifika. Mimo odlišností daných kolektivem třídy, vyučujícím a školní látkou, je klima ovlivňováno různou měrou i klimatem školy jako celku – tedy počtem žáků ve škole, přítomností či absencí 2. stupně základní školy a také geografickou polohou. A právě z tohoto předpokladu vycházím při výběru konkrétních základních škol.

Z výše zmíněného jsem si stanovila 3 základní hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou klimatu třídy budou značné, především v oblasti třenic a soudržnosti třídy jako celku.

Hypotéza č. 2:

Existují rozdíly ve vnímání klimatu třídy mezi dívkami a chlapci. Při porovnání výsledků aktuální a preferované formy jsou chlapci s aktuální formou spokojenější než dívky.

Hypotéza č. 3:

Aktuální klima třídy je na menších školách lepší než na větších.

3.3 Metody výzkumu a výběr lokalit

Výzkum byl prováděn na třech základních školách v Jihočeském kraji. Vzhledem k záměru diplomové práce byly vybrány tři školy lišící se svou lokalitou, organizací a především velikostí, tedy počtem momentálně školu navštěvujících žáků. Průzkumu se zúčastnilo celkem 137 žáků 3. – 5. tříd základních škol. Hlavním důvodem pro výběr právě těchto tříd byl omezený věkový rozsah pro úspěšné vyplnění MCI dotazníku.

3.3.1 ZŠ Kubatova, České Budějovice

Základní škola Kubatova se nachází na Pražském sídlišti, nedaleko centra Českých Budějovic. Její stavba byla zahájena roku 1970 a roku 1973 zde byla započata výuka. Postupem času se škola vyprofilovala jako základní škola se zaměřením na sport, především na plavání, lehkou atletiku, basketbal a aerobik. Momentálně školu navštěvuje 595 žáků. Z toho 368 žáků, rozdělených do 15 tříd, navštěvuje 1. stupeň a 227 žáků, rozdělných do 9 tříd, navštěvuje 2. stupeň.

3.3.2 ZŠ Dr. Miroslava Tyrše, Hrdějovice

Základní škola Dr. Miroslava Tyrše se nachází v okrajové části obce Hrdějovice, v dosahu městské hromadné dopravy z Českých Budějovic. Může se pyšnit dlouholetou tradicí. Poprvé do ní začali žáci docházet v roce 1933. Svůj název dostala na památku oslav stého narození zakladatele Sokola dr. Miroslava Tyrše v době, kdy škola vznikla. Škola, kterou v současnosti navštěvuje 91 žáků, je školou s plně organizovaným 1. stupněm, tedy s 1. – 5. třídou.

3.3.3 ZŠ Olešnice

Základní škola Olešnice je malotřídní školou s pěti postupovými ročníky. Budova školy tak, jak ji známe dnes, začala fungovat v roce 1965, do té doby se v Olešnici vyučovalo v budově zámku a v pronajatých prostorách soukromých vlastníků. V současnosti jsou žáci rozděleni do dvou tříd. V jedné třídě jsou žáci 1. a 2. ročníku, v druhé žáci 3. – 5. ročníku. Základní škola je spádovou školou pro obce Buková a Lhotka, navštěvují ji však i žáci z dalších přilehlých obcí jako jsou Trhové Sviny či Hluboká u Borovan. Školu v současné době navštěvuje 25 žáků.

3.4 Použité diagnostické metody

Pro realizaci výzkumu jsme zvolili širší spektrum možných výzkumných metod. Styčnou metodou se stal MCI dotazník ve své aktuální i preferované formě, který doplňuje zúčastněné pozorování a rozhovor.

3.4.1 MCI dotazník

Hlavní metodou pro výzkum byl standardizovaný MCI dotazník, jediný oficiální dotazník pro výzkum klimatu třídy pro věkovou skupinu 8 – 12 let, která byla cílovou skupinou. Využili jsem obě jeho formy – aktuální i preferovanou.

Použili jsem přeloženou a upravenou verzi dotazníku My Class Inventory autorů B. J. Frasiera a D. L. Fishera. Překlad a úpravu zrealizoval v roce 1988 PhDr. Jan Lašek.

Zadávání MCI dotazníků

Dotazníky byl zadáván ve 3. – 5. třídě. Samotnému vyplňování vždy předcházely obsáhlé a jasné instrukce. Jelikož dotazník není anonymní, bylo vždy třeba žákům vysvětlit, pro koho dotazník vyplňují, kdo bude moci nahlížet do vyplněných dotazníků, že nejde o známkový test a neexistují dobré ani špatné odpovědi. Dotazník je potřeba vyplňovat samostatně a neopisovat od spolužáků.

Dotazník obsahuje 25 položek s různými tvrzeními. Pokud žák s tvrzením souhlasí, zakroužkuje *ano*, v opačném případě zakroužkuje *ne*. V případě, že se žák spletl či si svou odpověď rozmyslí, přeškrtně zakroužkovanou odpověď a zakroužkuje správnou.

Jako nezbytné jsme sledovali zaměření se na některé jevy. Velmi zřetelně jsme upozornili na slova vyjadřující míru zjišťovaného jevu (každý, většina, některý, mnoho, všechny, několik) a na konkrétní výroky, u kterých se ve větší míře objevovalo nepochopení (výroky č. 6, 10, 16 MCI dotazníku – preferovaná volba).

Následně žáci začali samostatně vyplňovat dotazníky, s možností kdykoli se přihlásit a nechat si cokoli dovysvětlit. V případě nerozhodnosti, kterou odpověď označit, jsme žáky do ničeho nenutili, odpověď mohla zůstat nezodpovězená.

Vyplnění každého ze dvou dotazníků trvalo přibližně 15 minut.

Vyhodnocování MCI dotazníků

K vyhodnocování dotazníku jsme použili návod pro vyhodnocení autorů Laška a Mareše. Slovní odpovědi žáků se v tomto případě převádějí na číselné hodnoty. Odpověď *ano* se v dotazníku hodnotí 3 body, odpověď *ne* 1 bodem. V případě, že je odpověď vynechána nebo jsou zakroužkovány obě odpovědi, hodnotíme 2 body. Pouze u položek č. 6, 9, 10, 16 a 24 dochází k opačnému hodnocení – odpověď *ano* za 1 bod, odpověď *ne* za 3 body.

Ačkoli je možnost nechat vyhodnotit dotazníky žáky samotné, což má samozřejmě svá pozitiva, v tomto případě jsme, vzhledem k časovým možnostem a nutnosti správnosti výsledků, zvolili vyhodnocení sami sebou.

3.4.2 Zúčastněné pozorování

V každé ze 7 tříd, kde jsme průzkum prováděli, jsme strávili minimálně 15 hodin zúčastněným pozorováním. V rámci těchto hodin jsme s žáky vyplnili dotazníky a dále pouze pozorovali, do hodin již nijak nezasahovali. Snažili jsme se tak proniknout do dění ve třídě a po jisté době trochu splynout se třídou tak, aby nás žáci nebrali jako rušivý element, ale aby se mohli projevat ve své přirozenosti a můj průzkum tak měl relevantní výsledky. Výsledky pozorování byly zaznamenávány do předem připravených kolonek pro každý z pěti sledovaných aspektů.

3.4.3 Rozhovor

Metody rozhovoru jsme využili pro zjištění subjektivních názorů a pohledů na třídu jejím třídním učitelem. Opět jsme se zaměřili na oněch pět aspektů zjišťovaných v MCI dotazníku. Rozhovor probíhal formou dialogu, kdy měl vyučující možnost rozvíjet své myšlenky a hovořit o tom, co ho právě napadlo. Dialog neměl žádnou pevně danou formu.

3.5 Analýza výsledků výzkumu

Výsledky výzkumů budeme prezentovat vždy jednoduchou přehlednou tabulkou a k ní vztaženým grafem. Pro přehlednost nespojujeme více sledovaných jevů do jednoho grafu. Ke každé ze zúčastněných tříd tedy náleží vždy tři grafy (norma x aktuální forma klimatu třídy, aktuální x preferovaná forma a vnímání klimatu chlapci x dívkami). Nejprve uvádíme ke každé jednotlivé třídě slovní hodnocení založené na zúčastněném pozorování a na rozhovorech s vyučujícími. Následují tabulky s grafy, které jsou vždy vhodně a přehledně doplněny komentářem. Nakonec uvádíme porovnání jednotlivých tříd mezi sebou prezentované opět tabulkou, grafem a souhrnným komentářem.

3.5.1 ZŠ Kubatova, České Budějovice

3. třída

Třidu navštěvuje celkem 22 žáků. Z toho 5 dívek a 17 chlapců. Tento početní nepoměr je ve třídě poměrně dobře znatelný. V 1. a 2. ročníku třídu vedla jiná paní učitelka, ve 3. třídě dostali novou třídní učitelku, která by žáky v ideálním případě měla dovést až do 5. třídy. Zároveň s počátkem letošního roku přibyl do třídy nový žák s diagnostikovanou poruchou chování.

Třída je na první pohled směsicí žáků z různých sociálních vrstev, s různou měrou nadání i všech povahových rysů. Jak bylo řečeno, do třídy začal počátkem letošního roku docházet chlapec s diagnostikovanou poruchou chování. Jak je zřejmé z pozorování, ani po pěti měsících si na jeho přítomnost ostatní žáci nezvykli a stává se tak nejvýraznějším činitelem ovlivňujícím klima celé třídy. Na druhou stranu je do třídy integrován i jeden nadaný žák. Svým nadáním se stává pro ostatní spolužáky vůdčí osobností. Třída se mu v mnoha ohledech přizpůsobuje a jednotliví žáci kopírují jeho chování. Vzhledem k početnímu zastoupení chlapců a děvčat, převládajícím rysem třídy se stávají spíše šarvátky a větší míra soutěživosti, kterou vyhledávají v převážné chlapci.

Spokojenost – při pozorování a rozhovorech s dětmi a vyučujícím jsme došli k závěru, že třída je vesměs spokojená. Jediným faktorem, na který si většina žáků stěžovala, byl právě onen chlapec s diagnostikovanou poruchou chování. Žáci však i tak do školy chodí rádi. Smích je na dennodenním pořádku. Žádný žák nepůsobí vysloveně nešťastně.

Třenice – i přes to, že z výsledků zadaných dotazníků bychom tak pravděpodobně neusuzovali, třída působí dojmem třídy plné skrytých problémů a nevraživosti. Ač jsme na problémy typu rvačky byli upozorňováni vyučujícím i samotnými žáky, za dobu působnosti k žádné rvačce ani jinému fyzickému konfliktu nedošlo. Nejpravděpodobnějším důvodem mohla být právě naše přítomnost. Inkriminovaný žák za námi o přestávkách chodil, chtěl si povídat, vyhledával společnost a tím se nedostával do konfliktů s ostatními. Na druhou stranu během výuky se projevila pravá tvář třídy ve sledovaném aspektu. Žáci na sebe v jednom kuse „štěkali“, posmívali se sobě navzájem, žalovali, křičeli na sebe, hledali důvody, proč ten či onen by neměl dostat dobrou známku. Jak paní učitelka poznamenala, žáci jsou velcí rivalové a navzájem si úspěchy absolutně nepřejí. Nesnáší nespravedlnost. I přes nízký věk žáků jsou to velcí intrikáni a individualisté.

Soutěživost – jak jsme napsali výše, míra rivality ve třídě je opravdu vysoká, každý bojuje za to být nejlepší. Soutěživé činnosti, při které si mohou dokázat, že mají navrch, jsou pro ně tedy ideální. Zápal do hry je opravdu evidentní. Také z výsledků grafu č. 2 je jasné, že vysoká míra soutěživosti je žádoucí.

Obtížnost – třída se jeví jako poměrně inteligentní a také ze slov paní učitelky tak můžeme usuzovat. Právě přítomnost nadaného žáka, kterému se mají žáci snahu podobat, je motivuje k lepším a lepším výkonům.

Soudržnost – soudržnost žáků je hlavním aspektem, na který se paní učitelka zaměřuje. Jak sama vidí, právě se soudržností a třenicemi mají žáci problém největší. V hodinách tak volí skupinové činnosti. V případě, že je žák se svou prací hotov, má za úkol pomoci spolužákovi. O hodinách již tento systém celkem funguje. Avšak o přestávkách, kdy žáci „hrají podle vlastních pravidel“, není po pomoci druhému ani vidu, ani slechu. O přestávkách žáci tvoří skupinky po přibližně pěti členech. Nejčastěji si pouštějí písničky a hrají hry na mobilních telefonech. Ale běda, pokud jeden druhému

na jeho mobilní telefon byt' sáhne. Každý žák ve třídě hraje za sebe a na míru soudržnosti má tento fakt velmi negativní dopad.

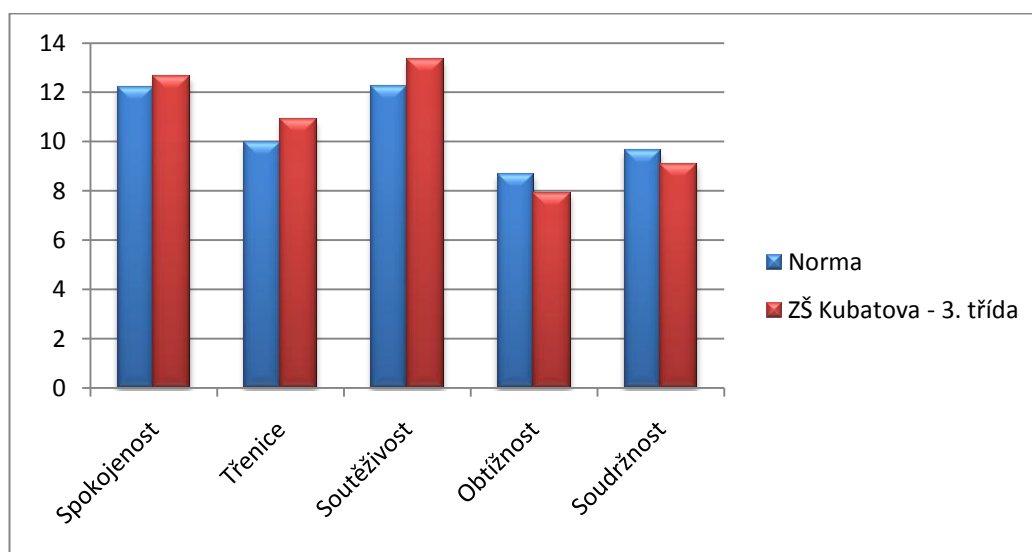
Vyučující svou třídu hodnotí jako „nejkomplikovanější, kterou měl“. Právě velmi malá soudržnost a rivalita přispívají velkou měrou k tomuto názoru. Paní učitelce se s žáky velmi těžko pracuje, počet školních výletů omezila na minimum a již dnes se prý, podle svých vlastních slov, těší, až třídu předá vyučujícímu na 2. stupni ZŠ.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3.B

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav 3.B
A: spokojenost	12,20	+	12,64
B: třenice	9,97	-	10,91
C: soutěživost	12,24	-	13,32
D: obtížnost	8,67	-	7,91
E: soudržnost	9,63	+	9,10

Graf 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3.B



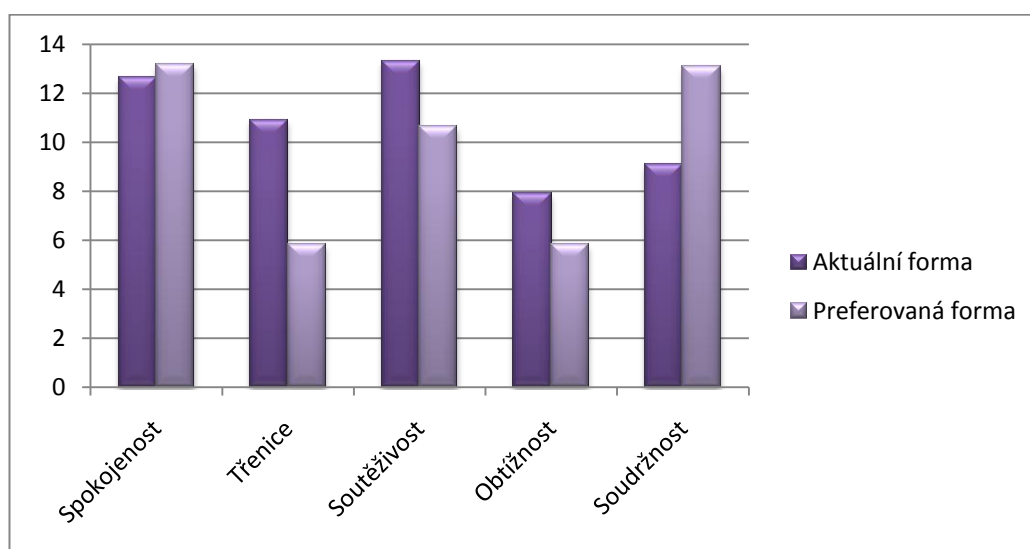
Žáci třídy 3.B se od normy odlišují ve všech pěti zkoumaných aspektech velmi mírně, nejvýraznější odchylka činí 1,08 bodu. Mezi aspekty dosahující lepších výsledků v porovnání s průměrem patří **spokojenost** a **obtížnost**. Oba dva jsou mírně nad průměrem (0,44 s 0,76). **Třenice**, **soutěživost** a **soudržnost** dosazují horších výsledků. Avšak i tyto rozdíly nejsou nijak markantní, aby bylo nezbytně nutné se jimi ve větší míře zabývat. Třída působí vyrovnaným dojmem.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3.B

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	12,64	13,18
B: třenice	10,91	5,82
C: soutěživost	13,32	10,64
D: obtížnost	7,91	5,82
E: soudržnost	9,10	13,10

Graf 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3.B



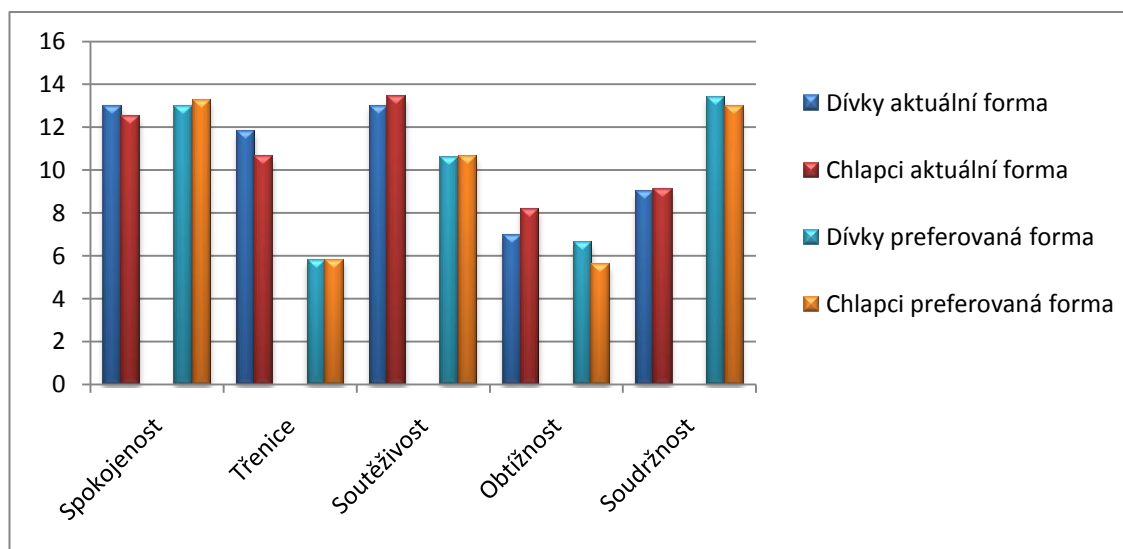
V následujícím grafu se zabýváme zkoumáním aktuálního a preferovaného klimatu třídy. Zde už, oproti předchozímu grafu, dochází k větším odchylkám, které by za zamýšlení jistě stály. Aspekt **spokojenosti** žáků vykazuje velmi malou odchylku, v tomto případě nejsou nutná žádná opatření. Ani lehce vyšší rozdíl v hodnotách aspektu **obtížnosti** není nutný řešit. Hodnoty vychází z lidské přirozenosti - lenosti a potřeby vše zvládnout s minimálním vynaložením úsilí. Míra **soutěživosti**, v porovnání s dalšími zkoumanými třídami, žákům viditelně také celkem vyhovuje. Lehce omezit aktivity podporující rivalitu mezi žáky by však mohlo být i zde pouze přínosem. **Soudržnost** třídy nevykazuje nijak uspokojivé výsledky. Žáci by rádi svou třídu stmelili, měli více vřelých vztahů se všemi svými spolužáky. Aspekt soudržnosti velmi úzce souvisí především se soutěživostí. Rivalita mezi žáky stoupá, mají pocit, že úspěch a výhra jsou to nejdůležitější, stávají se většími individualisty a nemají potřebu ostatním pomáhat. Bohužel tento trend vychází z filozofie dnešní doby a ve školním měřítku je velmi složité ho usměrnit. Obecně se však rozdíl hodnot nijak nevymyká normálu. Největší problém v této třídě jsou **třenice**, lépe řečeno jejich prožívání samotnými aktéry. Velký vliv na to má právě příchod nového spolužáka do třídy. A právě na tento problém by se vyučující měl nejvíce zaměřit. Samozřejmě, v každé třídě se nachází outsider, který ostatním dětem nesedí. Ten si buď ostatních nevšímá a ignorují se navzájem, v tom horším případě vyvolává hádky a potyčky. Vzhledem k povaze a diagnostikované poruše chování se zde jedná právě o druhý případ. I z výpovědí spolužáků je velmi patrné, že největším problémem třídy je právě tento napjatý vztah, který žáci, ve svém dětském věku, neumí jinak než třenicemi řešit.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 3 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 3.B

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	13,00	12,53	13,00	13,24
B: třenice	11,80	10,65	5,80	5,82
C: soutěživost	13,00	13,41	10,60	10,65
D: obtížnost	7,00	8,18	6,60	5,59
E: soudržnost	9,00	9,12	13,40	13,00

Graf 3 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 3.B



Při porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci docházíme ke zjištění, že žádné výrazné rozdíly se nekonají. Pouze lehké odchylky se vyskytují ve vnímání **třenice** a **obtížnosti**. Vzhledem k chlapecké povaze, koncentrující především bojovnost a řešení problémů hrubší silou, jsou třenice hůře vnímány dívkami než chlapci. Jedná se o přirozený jev. Preferované hodnoty třenic se však u obou pohlaví rovnají (5,80 a 5,82). Druhým aspektem je pak obtížnost. Tu chlapci vnímají hůře a

rozdíl jejich aktuálních a preferovaných hodnot je vyšší - 2,59. U dívek tento rozdíl dosahuje hodnoty pouze 0,40. Opět hodnoty vychází z přirozeného genderového rozdílu a stereotypních představ společnosti - snaživá a pečlivá děvčata, lajdáčtí chlapci.

4. třída

Kolektiv třídy tvoří 21 žáků – 14 dívek a 7 chlapců. Do dnešní doby se v pozici třídního učitele vystřídali již tři vyučující.

Třída, podle pozorování i podle výsledků MCI dotazníků, působí vyrovnaně, vztahy jsou přátelské. Třídu nenavštěvuje žádný žák s výraznějšími odlišnostmi. Z pozorování jsme došli k závěru, že ve třídě se nevyskytuje žádná „hvězda“, kterou by ostatní následovali. Za outsidera je spolužáky považován žák introvertnější povahy s diagnostikovanou dyslexií a dysgrafií, z nichž plynou i horší školní výsledky. Avšak i tak jsme nezaznamenali projevy žádné velké rivality či ignorance ze strany spolužáků. Všichni spolu vycházejí poměrně dobře.

Spokojenost – žáci této třídy působí velmi spokojeně a cítí se mezi svými vrstevníky dobře. Stejně jako v každém dětském kolektivu se vyskytují méně oblíbení, popřípadě introvertnější žáci, kteří se do společných činností třídy, především o přestávkách, nezapojují. Ale i tak je vidět, že se necítí ostrčením, samota jim viditelně vyhovuje a necítí se špatně.

Třenice – třídu navštěvuje dvakrát více dívek než chlapců. Vzhledem k tomu dochází častěji k vážným konfliktům právě mezi nimi. Pohádají se, nemluví spolu, pomlouvají se a intrikují. V některých případech může docházet až k překračování hranice. Chlapci se velmi rádi o přestávkách perou, nikdy to však není ve zlém – hrají si na rytíře, vojáky; jako bojové nářadí používají PET lahve a oblečení. I když kolikrát tyto boje vypadají hrozivě, nikdy se nikomu nic nestalo. Čeho jsme si ve větší míře, oproti jiným třídám, všimli, bylo klasické pošťuchování a škádlení mezi chlapci a dívkami. Paradoxně jsme přesvědčeni, že toto pošťuchování má výrazně pozitivní vliv na soudržnost třídy, v tomto případě soudržnost obou pohlaví.

Soutěživost – jak vyplývá i z grafu č. 4, soutěživost třídy je zde poměrně nízká. Neznamená to však, že by se ve třídě nesoutěžilo. Naopak. Soutěživé činnosti vyučující zařazuje průměrně dvakrát v jedné vyučovací hodině. Žáky soutěžení baví, ale zároveň nepřerůstá nezdravou míru směrem k rivalitě a přílišné bojovnosti. Jako negativum bychom viděli zaměřenost soutěživých činností převážně na rychlost, což znevýhodňuje pomalejší, ale výrazně pečlivé žáky. Naštěstí soutěživé činnosti neprobíhají pouze v matematice a českém jazyce, ale také v předmětech naukových, kde mají šanci se prosadit i jiným směrem nadaní žáci. Převážně dívky ve třídě jsou hodně ctižádostivé a v určitých případech pak neberou ohled na ostatní spolužáky.

Obtížnost – po vlastní vlastní zkušenosti s výukou v této třídě jsme nabyli dojmu, že pro žáky je učivo těžké, překvapivé bylo množství špatných známek, hlavně v matematice. Samotné učivo náročné pro žáky pravděpodobně není tak náročné, spíše žákům déle trvá, než ho pochopí a dokážou v praxi aplikovat. Na druhou stranu vyučující i samotní žáci se vyslovili, že školní práce jim obtížná nepřipadá, nároky na žáky jsou přiměřené a zvládají ji. V tomto ohledu by bylo vhodné zaměřit se spíše na názor samotných žáků, přeci jen pro klima třídy není důležitá obtížnost sama, ale jak žákům samotným obtížnost připadá a jak ji prožívají.

Soudržnost – soudržnost třídy je v tomto případě téměř ideální. Většina jedinců se kamarádí se všemi spolužáky, nemají nepřátele. Jak jsme uvedli již výše, kamarádství dívek a chlapců je ve třídě také na velmi dobré úrovni. Až na malé výjimky umí žáci bez problémů spolupracovat ve dvojicích i skupinkách, všichni se zapojují a nevznikají při nich žádné šarvátky.

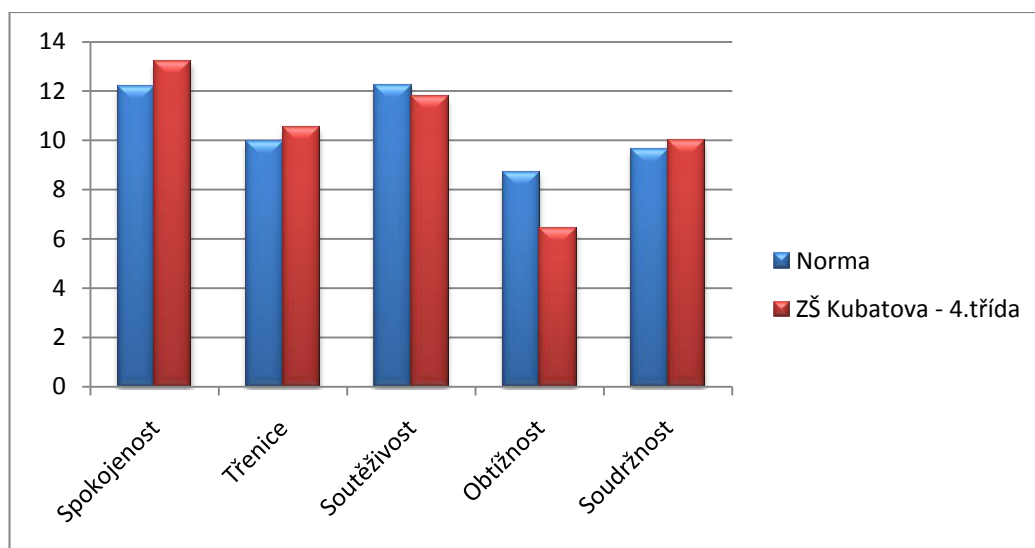
Celkově třída působí vyrovnaným dojmem. Paní učitelce se ve třídě dobře učí, oceňuje především příjemnou atmosféru a přátelské vztahy. Žáky hodnotí jako snaživé, impulzivní a dobrosrdečné.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 4 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4.B

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav 4.B
A: spokojenost	12,20	+	13,19
B: třenice	9,97	-	10,52
C: soutěživost	12,24	-	11,76
D: obtížnost	8,67	-	6,43
E: soudržnost	9,63	+	10,00

Graf 4 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4.B



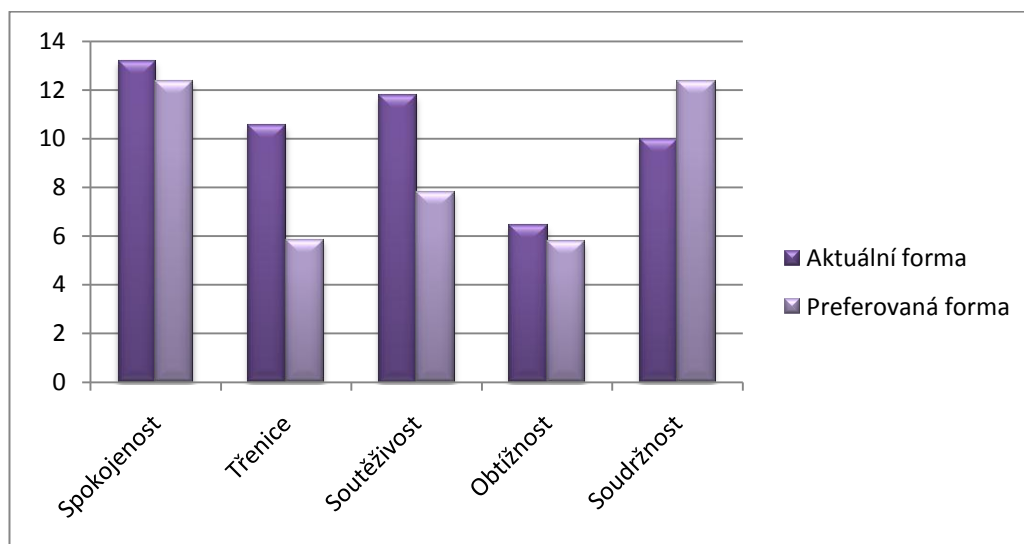
Podle výsledků porovnání aktuálního třídního klimatu s normou působí třída téměř ideálním dojmem. Ve čtyřech z pěti aspektů vyšly výsledky lepší. Pouze **třenice** jsou ve třídě mírně nad průměrem - 0,55 bodu, což je zanedbatelné číslo. Za zmínku stojí také rozdíl hodnot u aspektu **obtížnosti**. Ta se pohybuje poměrně nízko pod průměrem - 2,24 bodu. Číslo vykazuje, že učivo je pro většinu žáků jednoduché a nemají s ním větší obtíže.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 5 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4.B

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	13,19	12,33
B: třenice	10,52	5,86
C: soutěživost	11,76	7,81
D: obtížnost	6,43	5,76
E: soudržnost	10,00	12,33

Graf 5 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4.B



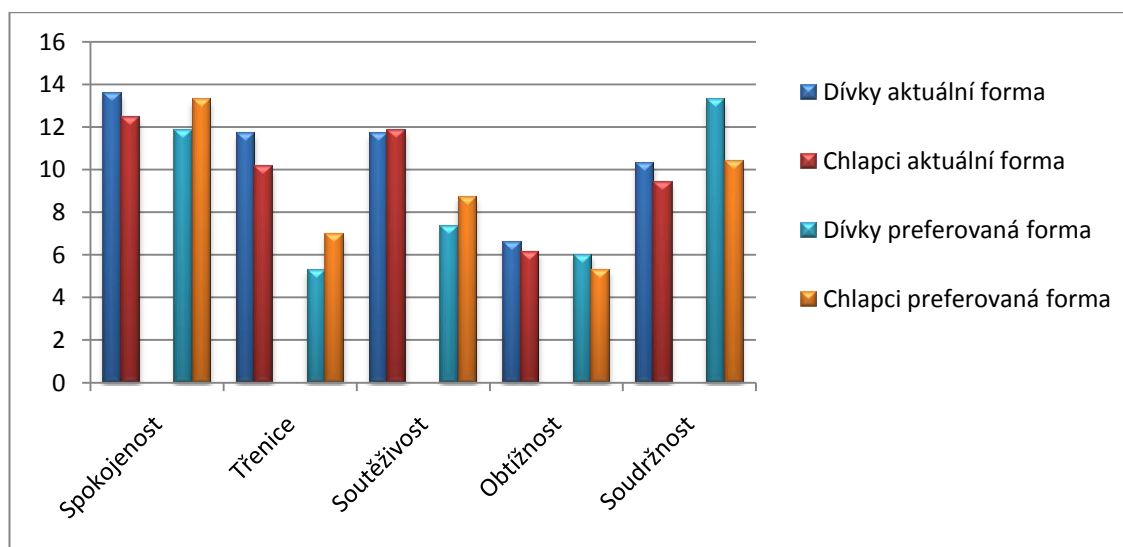
I porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy vykazuje zajímavá data. **Spokojenost** žáků ve třídě je tak velká, že preferovaná forma dosáhla dokonce nižších hodnot než aktuální. Tento rozdíl lze považovat pro chod třídy za ideální. **Obtížnost** a **soudržnost** vykazují lehčí odchylky směrem k „ideálnějšímu“ klimatu, nejsou však nijak výrazná, aby s nimi bylo třeba pracovat. Zato **soutěživost** a **třenice** vykazují poměrně velké odchylky reálné situace od preferované. Ač tyto hodnoty v porovnání s normou nijak nevybočovaly, žáci by si i tak přáli ve třídě méně pranic, rivality a soutěžení. Tento fakt by měl být určujícím pro další působení vyučujícího ve třídě a volbě aktivit.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 6 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 4.B

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	13,57	12,43	11,86	13,29
B: třenice	11,71	10,14	5,29	7,00
C: soutěživost	11,71	11,86	7,36	8,71
D: obtížnost	6,57	6,14	6,00	5,29
E: soudržnost	10,29	9,43	13,29	10,43

Graf 6 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 4.B



Genderové rozdíly se projevují poměrně silně. Výše zmíněný ideální stav, kdy jsou žáci natolik ve třídě **spokojení**, že preferovaná forma je dokonce nižší než aktuální, mají na svědomí převážně dívky. U chlapců se v tomto aspektu vyskytují vyšší hodnoty preferované formy než aktuální. **Třenice** opět, nijak překvapivě, více prožívají dívky. Rozdíl mezi jejich aktuální a preferovanou formou je markantní - 6,42. Chlapci by třenice ve třídě nejraději také omezili, ale ne s tak vysokým rozdílem. V dalších

aspektech, tedy v **soutěživosti** a **soudržnosti** jsou chlapecká očekávání bližší reálu, děvčata mají ideálnější představy. **Obtížnost** prožívají chlapci i dívky poměrně stejně a jsou s ní i obě pohlaví poměrně spokojené.

5. třída

Ve třídě je v současnosti 27 žáků. 14 dívek a 13 chlapců. Stejně jako v ostatních třídách na ZŠ Kubatova došlo k vystřídání třídního učitele po 2. třídě. V polovině letošního roku do třídy přestoupil nový žák a viditelně se s jeho příchodem třída zatím vyrovnává.

Během pozorování jsme měli možnost třídu sledovat jak za přítomnosti třídního učitele, tak v době jeho absence, kdy měli třídu na starosti různí učitelé, z nichž některé žáci vůbec neznali. V tomto případě tedy lze ideálně poukázat, jak výrazným činitelem sociálního klimatu třídy je sám vyučující.

Spokojenost – žáci působí opět spokojeným dojmem, především o přestávkách se hodně smějí, umí si udělat legraci i ze sebe samých. Kamarádí se téměř každý s každým.

Třenice – třída působí velmi disciplinovaným dojmem, z čehož také vychází absence třenic. Většinu přestávek paní učitelka tráví ve třídě a neustále žáky okřikuje, i když není objektivní důvod. Pakliže se paní učitelka vzdálí nebo vůbec ve škole není přítomna, žáci se stávají hlučnými, začnou se pošťuchovat, zároveň je však viditelná větší míra spokojenosti. Ani této třídě se nevyhýbá škádlení mezi dívkami a chlapci, kterou viditelně projevují svou náklonnost. Ve vyučovacích hodinách se zmiňovaná disciplína projevuje v celé své kráse. Žáci jsou potichu, nepovídají si, nevyrušují. Pakliže jsou se svou prací hotovi, v klidu sedí, maximálně si kreslí. Tento vzorec chování přetrvává i za nepřítomnosti třídní učitelky. I v suplovaných hodinách žáci vydrží 45 minut v klidu, nezlobí, maximálně si šeptem povídají v lavicích.

Soutěživost – na základě pozorování, které nakonec koresponduje i s výsledky dotazníků, docházíme k závěru, že soutěživost ve třídě nemá místo. Poněkud přísnější paní učitelka preferuje frontální formu výuky, podporuje disciplínu, nemá ráda hlasitější

žakovské projevy. A soutěživé činnosti si s tímto stylem odporují. Soutěžení žákům však viditelně nechybí a proto není třeba systém nijak měnit.

Obtížnost – ačkoli se žáci jeví jako inteligentní a šikovní, míra vnímané obtížnosti je nepoměrně vyšší. Důvod není těžké najít. Paní učitelka má v porovnání s ostatními přísnější známkovací škálu a žáci jsou tedy zvyklí dostávat horší známky. V porovnání se svými vrstevními pak mohou působit jako hloupější, což si mohou uvědomovat. Přísný přístup paní učitelky by si jistě zasloužil změnu k mírnějšímu.

Soudržnost – z pozorování bychom si dovolili usoudit, že soudržnost třídy je poměrně velká. Žáci tvoří každou přestávku různé skupinky, mají většinou dobré vztahy se všemi svými spolužáky. Dokonce i největší outsider třídy se každou přestávku baví se svými spolužáky, rozhodně ani on nemůže mít pocit nějakého vytěsnění. V případě nesnázi třída dokáže táhnout za jeden provaz a vyřešit jakýkoli problém.

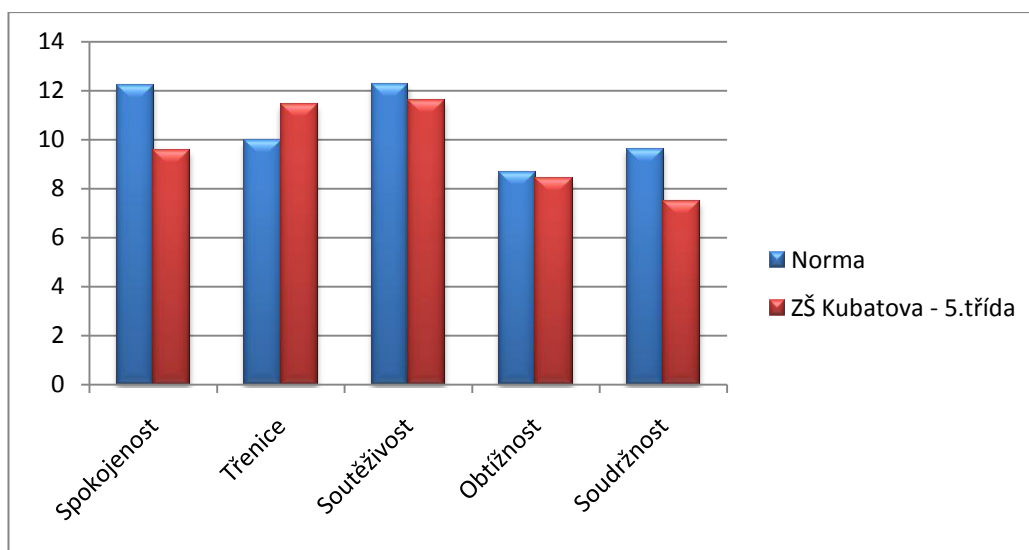
Paní učitelce se se třídou dobře pracuje. Jsou hodní, bezproblémoví, na škole mají pověst jedné z neklidnějších tříd. Jsou opravdu hodně disciplinovaní a zvládnou téměř jakýkoli úkol, který dostanou. Jsou vychovávaní k samostatnosti a zaměření na výkon. Bohužel všechny tyto pozitivní charakteristiky třídy působí v celku velice vyumělkovaně, až křečovitě. Jistě by žákům prospěl větší rozlet a možnost uplatnit svou dětskou přirozenost.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 5.A

Klima třídy	Norma		Proměnná	Zjištěný stav 5.A
A: spokojenost	12,20		+	9,58
B: třenice	9,97		-	11,44
C: soutěživost	12,24		-	11,63
D: obtížnost	8,67		-	8,41
E: soudržnost	9,63		+	7,52

Graf 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 5.A



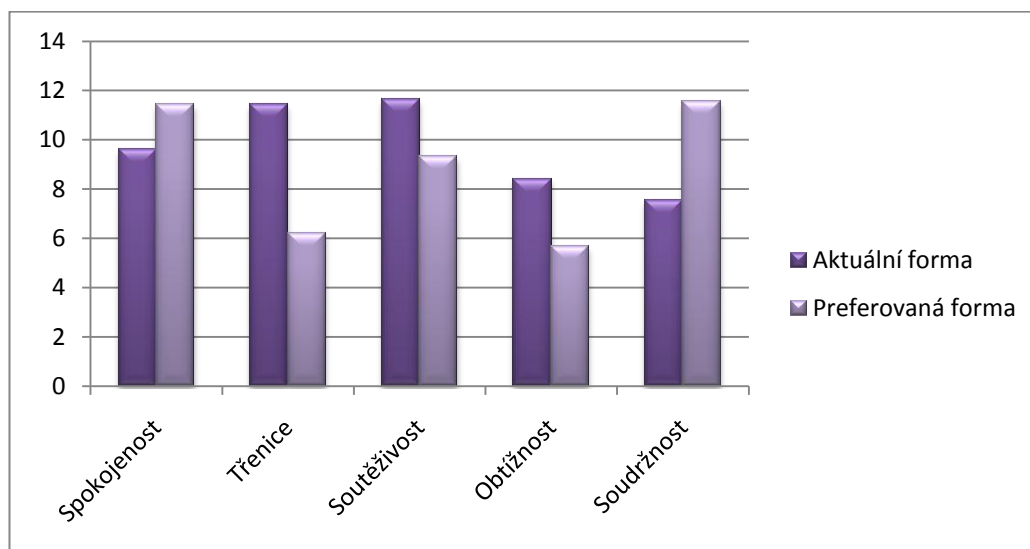
5.A je druhou a také poslední třídou ve zkoumaném vzorku, jejichž hodnoty **soutěživosti** dosahují nižších hodnot než je norma. Tento fakt je velmi významný a pro vyučujícího jistě pozitivním zjištěním. I přesto, že aspekt **obtížnosti** dosahuje nižších hodnot, než co říká norma, jedná se o nevyšší číslo ve zkoumaném vzorku. Hlavním činitelem, který se na výsledku projevuje, bude jistě věk žáků, snaha vyučujícího připravit žáky na obtížné přijímací zkoušky na gymnázia i obecně spíše náročnější přístup konkrétního třídního učitele. Hodnota **třenic** je o něco vyšší než norma, ale opět ne nijak výrazně. Významnějšími zkoumanými aspekty jsou pak **spokojenost** a **soudržnost**. Tyto aspekty dosahují hodnot minimálně o 2 body nižších než je průměr (2,62 a 2,11). Horší hodnoty spokojenosti mohou souviset s momentální větším školním nasazením právě kvůli nadcházejícím přijímacím zkouškám na gymnázia, kterých se plánuje zúčastnit poměrně velké procento žáků.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 5.A

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	9,58	11,44
B: třenice	11,44	6,22
C: soutěživost	11,63	9,33
D: obtížnost	8,41	5,67
E: soudržnost	7,52	11,56

Graf 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 5.A



Mezi aktuální a preferovanou formou se v 5.A vyskytují poměrně velké rozdíly. Žádný rozdíl hodnot se nenachází pod hranicí 1,86. Nejlépe dopadl aspekt **spokojenosti**, který právě leží na výše zmíněné hranici. **Soutěživost** a **obtížnost** vykazují podobná čísla, žáci s nimi nejsou spokojeni a rádi by dosáhli změny. Avšak na aspekty, na které by se vyučující měl v současné době zaměřit především, jsou **třenice** a **soudržnost**. Ač jsme během zúčastněného pozorování nenabývali pocitu, že by s těmito aspekty měla třída výrazné problémy, vyhodnocená data MCI dotazníku hovoří jinak. Zde je na místě se zamyslet, jak moc se na výsledku podílí skutečná, objektivně zhodnocená situace a

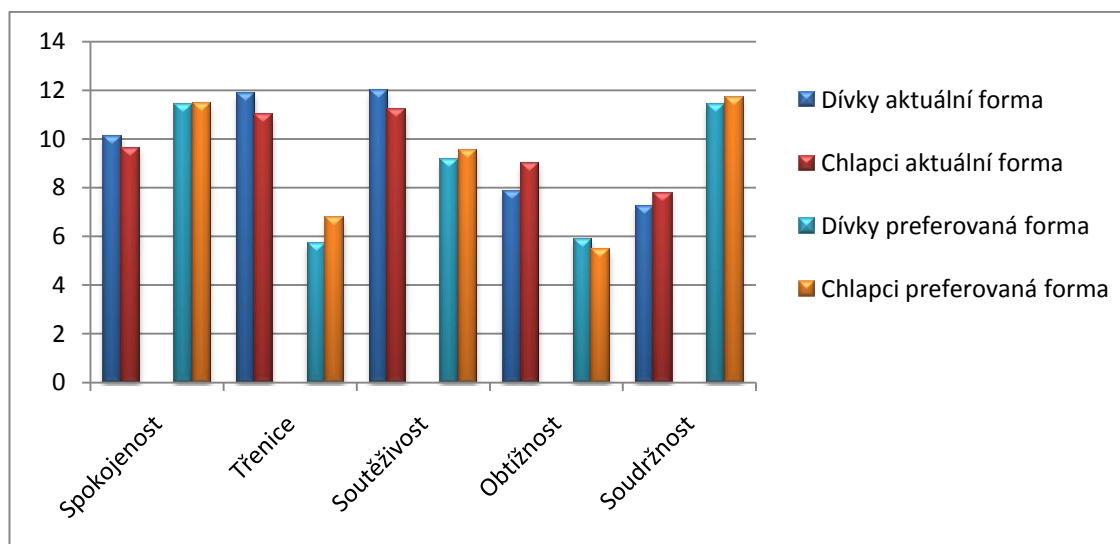
nakolik jde pouze o kritický pohled žáků, který nemá základy pevně postavené na skutečnosti.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 9 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 5.A

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	10,07	9,62	11,43	11,46
B: třenice	11,86	11,00	5,71	6,77
C: soutěživost	12,00	11,23	9,14	9,54
D: obtížnost	7,86	9,00	5,86	5,46
E: soudržnost	7,26	7,77	11,43	11,69

Graf 9 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 5.A



Třída působí jako celek. Při vyhodnocování dotazníků se nevyskytovaly žádné výrazné rozdíly u jednotlivých aspektů jednotlivých jedinců. A tak ani v porovnání vnímání

klimatu dívkami a chlapci nejsou viditelné výraznější rozdíly. Citlivější a kritičtější dívky více prožívají **třenice** a **soutěživost**, **obtížnost** učiva je pro ně nižší, **spokojenost** větší a **soudržnost** vnímají jako horší. Chlapci jsou flegmatictější, s reálnými hodnotami aspektů spokojenější, na druhou stranu hodnoty aspektu spokojenosti jsou nižší. Opět všechna data odpovídají čistě přirozenosti obou pohlaví a nevyskytují se odchylky.

3.5.2 ZŠ Hrdějovice

3. třída

Třída patří mezi jednu z nejméně početných tříd, ve které jsme měli možnost působit. Je zde pouze 13 žáků – 7 dívek a 6 chlapců. Třidu vede od jejích začátků jediný třídní učitel. Odraz komorní atmosféry je na chodu třídy a jejím klimatu velmi znatelný.

Třidu si troufneme označit za třídu s nejpříjemnějším třídním klimatem ze všech pozorovaných. Nejpravděpodobnějším důvodem bude malý počet žáků ve třídě i věk zúčastněných. Ve třídě je vyrovnaný počet žáků, všichni jsou z podobných sociálních vrstev i stejného nadání. Nikdo ostatní příliš nepřevyšuje. Ve třídě se nevyskytuje žádná hvězda, ani jeden či dva konkrétní outsideři, jak je tomu v jiných třídách. Třída působí spíše jako větší rodina nebo parta kamarádů, kteří si hrají na hřišti.

Spokojenost – jak opět hovoří výsledky výzkumu, žáci jsou ve třídě opravdu spokojeni. Krátkodobá nespokojenost vždy souvisí s konkrétními neshodami nebo špatnou známkou, což se vždy vyřeší a pocit nespokojenosti nepřetrvává. Na základě pozorování jsme došli k závěru, že žáci projevují větší spokojenost v hodinách anglického jazyka, na který mají jiného vyučujícího. Děti nepůsobí tolik znuděně, smějí se, učivo jim připadá spíše jako hra.

Třenice – za dobu pobytu ve třídě jsme neměli ani jednu možnost vidět jakoukoli třenicu, pranicu nebo hádku mezi spolužáky. Přestávky žáci tráví házením si míčku na koberci, povídají si nebo se v poklidu připravují na následující hodinu. Fyzickou činností se žáci vybijí a při vyučovací hodině nemají potřebu zlobit. Hlavním činitelem těchto klidných přestávek může být i neustálá přítomnost vyučujícího ve třídě.

Podle vyučujícího se vážnější fyzické potyčky opravdu ve třídě v běžném chodu nevyskytují. Sem tam se vyskytne potyčka slovní, ale nemá výraznější dopad, žáci se vždy nakonec usmíjí.

Soutěživost – paní učitelka soutěživé činnosti do výuky příliš nezařazuje, když už, tak opravdu jen výjimečně. Hodiny probíhají spíše formou frontálního vyučování. Na druhou stranu, snad až kromě naukových předmětů, jsme neměli šanci vidět ani činnost zaměřenou na spolupráci. Žáci pracovali především individuálně. Možná kvůli přílišné absenci soutěží, mají žáci problém s prohrou. Paradoxně bychom tedy v této třídě doporučili do výuky zařazovat více soutěživých činností namísto samostatné práce. Tu žáci zvládají bravurně.

Obtížnost – s obtížností školní práce žáci nemají sebemenší problém. Důvodem bude pravděpodobně nízký počet žáků, při kterém je učiteli umožněn individuálnější přístup, žáci se dostanou častěji ke slovu, případné nedostatky se rychleji odhalí. Ve třídě není žádný žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení ani podprůměrným inteligenčním kvocientem.

Soudržnost – jak jsme již zmínili, třída působí spíše dojmem skupiny kamarádů než jako školní třída. Počet žáků zde hraje opět velkou, možná největší roli. Také působení učitele jako výchovného prvku je neodmyslitelným. Při vyhlášení známek z písemných prací žáci nejlepšímu z nich tleskají, pakliže někdo zlobí, sami ho napomínají místo toho, aby se přidali. Žáci nemají žádný problém s půjčováním si věci navzájem.

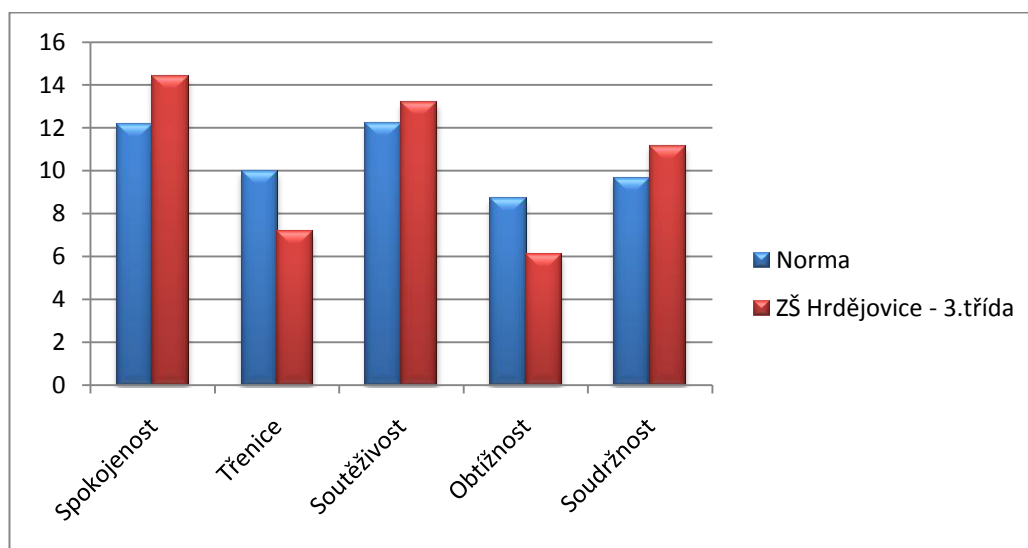
Obecně jsme toho přesvědčení, že práce vyučujícího s touto třídou může být příjemná a naplňující. Sen každého učitele, který svou práci bere jako poslání.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 10 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. třída

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav 3.tř.
A: spokojenost	12,20	+	14,38
B: třenice	9,97	-	7,15
C: soutěživost	12,24	-	13,15
D: obtížnost	8,67	-	6,08
E: soudržnost	9,63	+	11,15

Graf 10 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. třída



3. třída na ZŠ v Hrdějovicích je jednou z pouhých dvou tříd, kde dosáhl aspekt **třenice** nižších hodnot, než jaká je norma. Ještě zajímavější je fakt, že rozdíl těchto hodnot byl dokonce 2,82, což je opravdu obdivuhodný výsledek. Také hodnoty aspektu **soudržnosti** se pouze zde a v jedné další třídě vyšplhaly nad hodnotu normy. Velkou roli hraje jistě fakt, že ve třídě je pouze 13 žáků, které je jednodušší uhlídat a kázeňsky na ně působit. Také 13 žáků snadněji utvoří fungující kolektiv než třída o dvojnásobném počtu žáků. I přes tak nízkou hodnotu třenic a vysokou hodnotu soudržnosti je **soutěživost** ve třídě vyšší, než je norma. Tento fakt poukazuje na to, že soutěživost

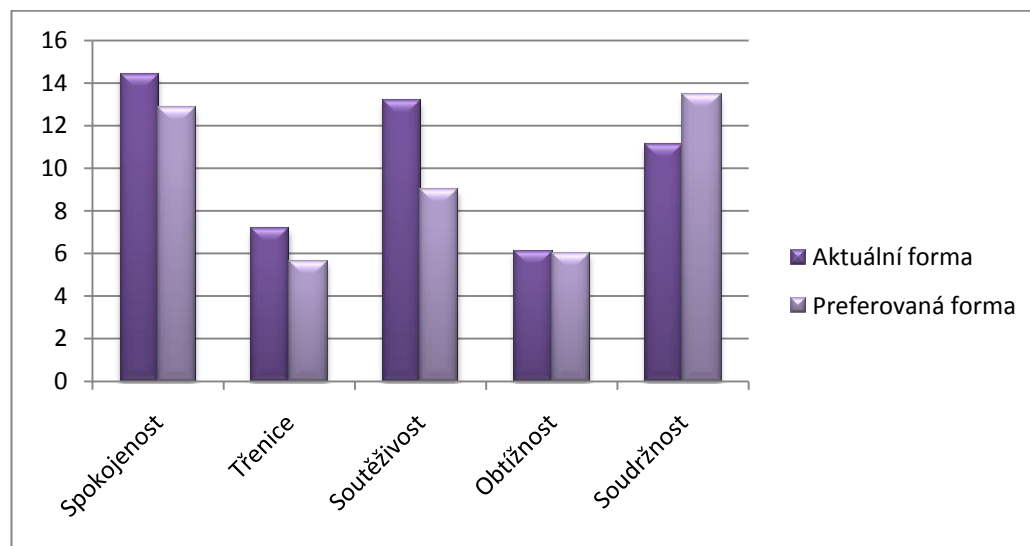
nemusí být jen záporným aspektem třídního klimatu, a že její zdravá forma může třídě jen prospět. **Spokojenost** i **obtížnost** se opět pohybují v pozitivnějších hodnotách v porovnání s normou. Společně se 4. třídou ZŠ Kubatova, ať už na podkladu zúčastněného pozorování či podle zjištěných hodnot, považujeme tuto třídu za třídu s klimatem nejpříjemnějším a nejideálnějším.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 11 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. třída

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	14,38	12,85
B: třenice	7,15	5,62
C: soutěživost	13,15	9,00
D: obtížnost	6,08	6,00
E: soudržnost	11,15	13,46

Graf 11 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. třída



I když právě 3. třída ZŠ v Hrdějovicích dopadla jako jedna z mála s opravdu výtečnými výsledky, i tak se hodnoty aktuálního a preferovaného klimatu poměrně liší. Žáci jsou s klimatem ve třídě spokojeni, ale i tak by se dalšímu zlepšení viditelně nebránili.

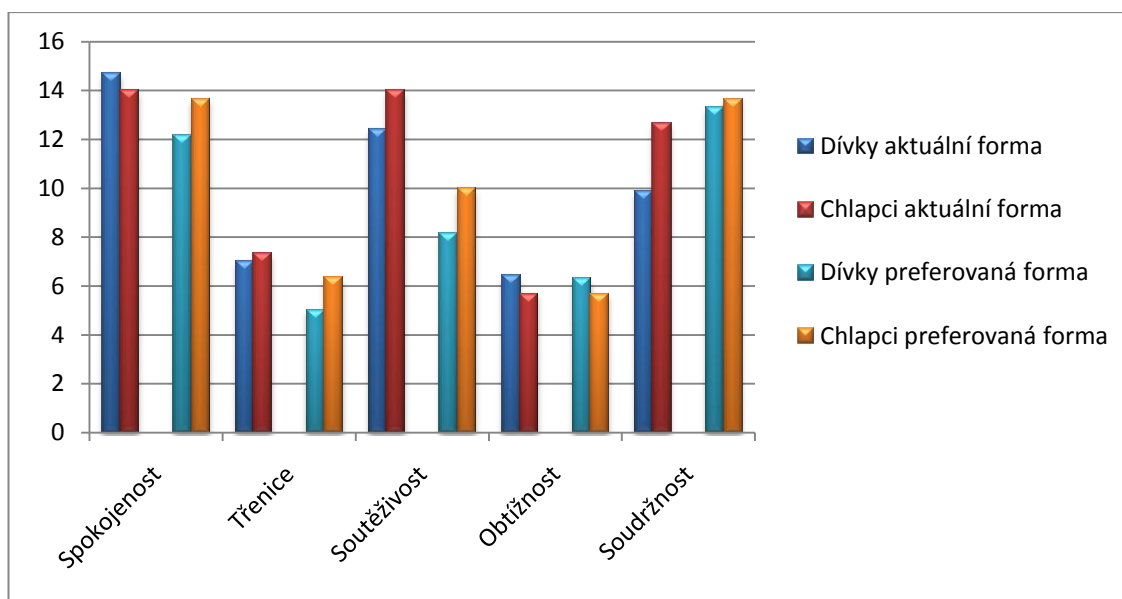
Jedinou proměnnou, která nabývá v aktuální i preferované formě téměř stejných hodnot je **obtížnost**. **Spokojenost** v reálné třídě je opět natolik velká, že preferovaná forma dosahovala dokonce hodnot nižších. V otázce **třenic** a **soudržnosti** by si žáci rádi ještě polepšili. Opět je překvapivé, že právě v těchto aspektech třída dosáhla nadprůměrných hodnot. Usuzujeme tedy, že žáci jsou pravděpodobně vedeni vyučujícím k neustálému zlepšování vzájemných vztahu a tak i přes to, že ve třídě panuje vesměs klidné klima, mají pocit, že tomu tak není a mělo by se něco zlepšovat. Nejhůře dopadla v porovnání **soutěživost**. Její hodnota sama o sobě patří v porovnání s ostatními třídami mezi průměrné. Jak už jsme uvedli, žáci jsou zvyklí spíše na poklidnou, kamarádskou a pospolitou atmosféru a soutěživost tedy vnímají výrazně negativně. Bodový rozdíl, který se v tomto případě vyskytuje - 4,15 patří k vyšším. V potaz však musíme vzít i věk žáků. Vyučujícímu bych doporučila zaměřit se právě na práci se žákovskou soutěživostí.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 12 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 3. třída

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	14,71	14,00	12,14	13,67
B: třenice	7,00	7,33	5,00	6,33
C: soutěživost	12,43	14,00	8,14	10,00
D: obtížnost	6,43	5,67	6,29	5,67
E: soudržnost	9,86	12,67	13,29	13,67

Graf 12 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 3. třída



Chlapci a dívky se ve třídě názorově liší. Viditelné rozdíly jsou především ve vnímání **soutěživosti**, kdy chlapci prožívají reálnou soutěživost více, ale také ji víc preferují. Gender rozdíly jsou v tomto případě kolem 2 bodů. Největší rozdíl se pak vyskytuje u **soudržnosti**. Dívčím připadá třída mnohem méně soudržná, je nižší dokonce o 2,81 než u chlapců, což je již rozdíl velmi významný. Preferovaná forma u soudržnosti se pak téměř rovná. Chlapci jsou tedy s reálnou soudržností poměrně spokojeni, dívky výrazněji nespokojené. Obecně a i v této třídě platí, že dívky jsou na klima citlivější, hodnotí ho hůře a přály by si ideální, chlapecké přání se od reality příliš neliší.

4. třída

V rámci ZŠ v Hrdějovicích se jedná o nejpočetnější třídu. Navštěvuje ji 24 žáků – 11 dívek a 13 chlapců. Třídu opět po celé 4 roky existence vede jediný třídní učitel.

Z pozorování nebylo možné si o třídě udělat opravdu objektivní a ucelený obraz. Nevíme, zda to bylo naší přítomností, ale třída budila dojem, jako že je tzv. „z divokých vajec“. Žáci nikoho neposlouchali, žili si svým vlastním životem. Pravděpodobně mělo jít o předvádění se před někým novým, neznámým. Paradoxně, ať se tedy žáci snažili předvést sebevíc, ze samotné třídy jsme odcházeli spíše s negativním pocitem.

Spokojenost – z pozorování si dovoluujeme usoudit, že žáci jsou ve třídě převážně spokojeni. Při hodinách se smějí, kamarádí se, nikdo nepůsobí vysloveně odstrčeným dojmem. Stejně jako žáci 3. třídy, při hodinách anglického jazyka, na které mají stejného vyučujícího, ožívají, radují se z učiva a opravdu si tyto hodiny užívají.

Třenice – vznikající třenice mají povětšinou hravý, bezelstný základ. O přestávkách dochází na koberci k imaginárním bojům, především chlapců. Děvčata se většinou baví ukázkami sestav z tanečních závodů, jichž se velká většina účastní. Jeden chlapec má sklony k vyvolávání šarvátek, kolektiv mu však jasně dává najevo, že tudy cesta nevede. V případě rozdílných názorů žáci vždy nakonec dospěli ke kompromisu, popřípadě jeden z nich ustoupil. Takto vyspělé chování není u žáků mladšího školního věku zas tak obvyklé. Pár děvčat vyvolává spory svými tendencemi ostatní kibicovat, kritizovat a dirigovat. Ostatním to velmi vadí a dávají to najevo.

Soutěživost – jelikož právě v době působení ve třídě nedocházelo k většímu množství soutěživých činností, nemáme možnost tento aspekt úplně objektivně posoudit. Jedinou soutěží byla soutěž třech družstev proti sobě. V tomto případě pak žáci svou nezdolnou soutěživost, jak nám prozradila paní učitelka, projeví. Podle slov paní učitelky žáci opravdu „děsně“ rádi soutěží. Jejich soutěživost zachází až do takových extrémů, že je pro ně důležitější výhra v dané soutěži, než známka do žákovské knížky. Třída soutěží tak často, jak jen to jde. Prohru v soutěži však berou žáci statečně, nikdo se neuráží ani se výherci poraženým neposmívají. Z uvedených vět je tedy patrné, že paní učitelka je přesvědčena, že soutěživé hry jsou pro žáky tím nejlepším, co jim jako organizátor školní náplně může dopřát. Z grafu č. 14 je však možné vyčíst, že preferovaná míra soutěživosti je mnohem nižší než aktuální. S tímto zjištěním by bylo jistě vhodné dále operovat, zjistit skutečný stav žákovských přání v oblasti soutěživosti a přizpůsobit přáním náplň vyučovacích hodin.

Obtížnost – v průměru je obtížnost učení pro žáky 4. třídy na dané škole nízká. Žáci mají chuť do učení a nedělá jim výraznější problémy. Dokonce jsme se setkali s dotazy na vyučujícího, zda mohou pracovat i o přestávce. Žáci umí velmi dobře pracovat sami. Případné nezvládnutí učiva jednotlivci souvisí především s nepozorností, nesoustředěním a nechutí se snažit.

Soudržnost – jako prevence zlobení a štěbetání během hodin, jsou žáci třídy rozesazeni do lavic vždy dívka s chlapcem. Vzhledem k soudržnosti třídy, která

nerespektuje pohlaví, však toto preventivní opatření není nijak zvlášť účinné. Žáci ve třídě se spolu kamarádí bez ohledu na pohlaví. Přestávky tráví v dvou až deseti členných skupinkách. Samozřejmě i zde se nacházejí introverti, kteří přestávky raději tráví sami čtením knih či jinou činností. Podle slov paní učitelky, je třída opravdu dobrým kolektivem, kde se kamarádí každý s každým. Jako příklad uvádí řazení žáků do dvojic. Žáci si prý vůbec nevybírají, s kým půjdou. Seřadí se s tím, komu jsou zrovna na blízku. V případě, že jednotlivec prezentuje svou práci před třídou, nemá strach, že ho spolužáci pomluví, naopak ví, že ho povzbudí. I přes tuto pozitivní kritiku, mluví výsledky dotazníku přesně naopak. Otázkou je, který názor je objektivnější a jak zjednat přípravnou nápravu.

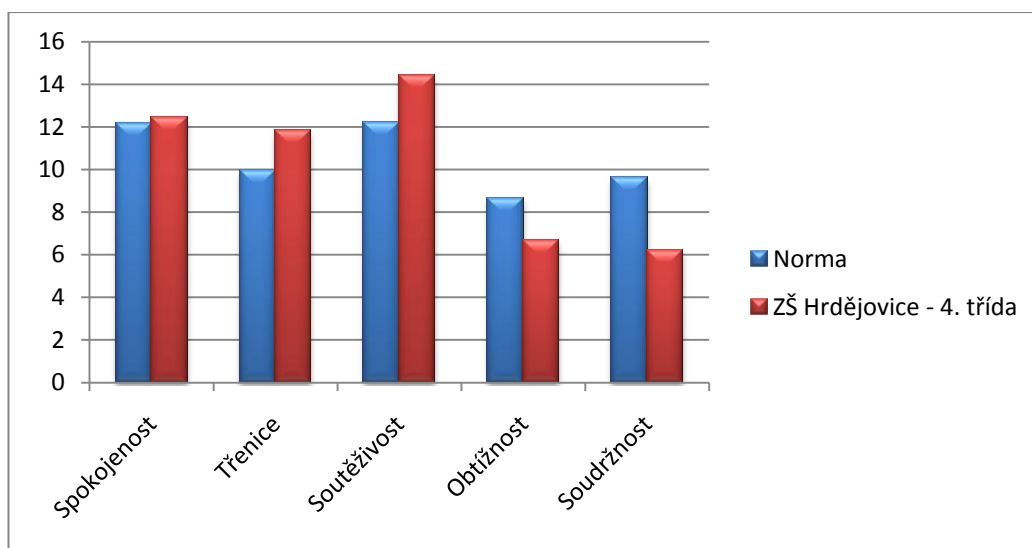
Obecně si u této třídy netroufáme říci, jak jsou výsledky dotazníků opravdu pravdivé a objektivní. Žáci dotazník brali příliš jako žert a pořádně se nad jednotlivými výroky nezamýšleli. Bohužel byl dotazník podán asi ve špatnou dobu a tak mohou být výsledky poněkud zkreslené, mohou odrážet spíše aktuální atmosféru třídy než-li sociální klima třídy.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 13 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. třída

Klima třídy	Norma		Proměnná	Zjištěný stav 4.tř.
A: spokojenost	12,20		+	12,46
B: třenice	9,97		-	11,80
C: soutěživost	12,24		-	14,42
D: obtížnost	8,67		-	6,67
E: soudržnost	9,63		+	6,21

Graf 13 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. třída



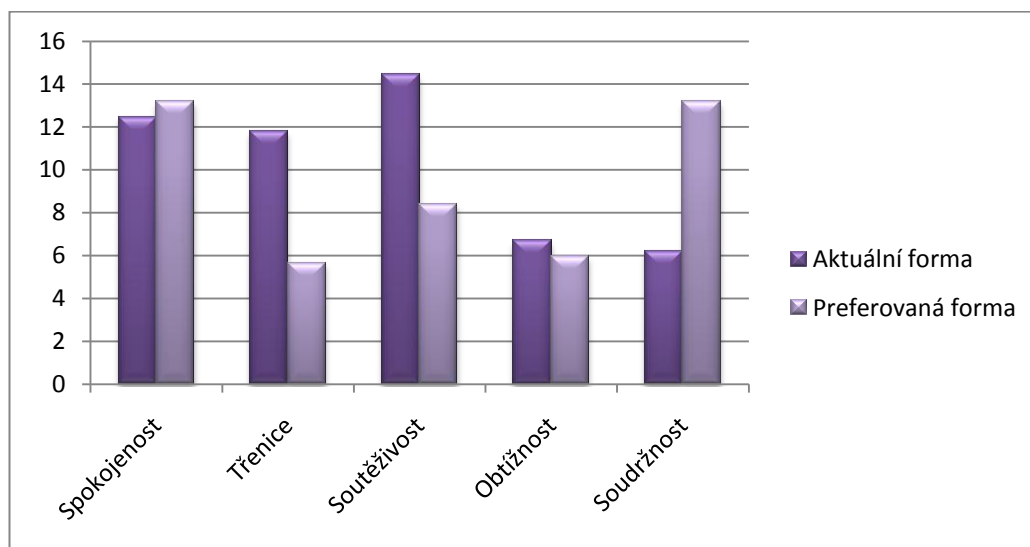
Vzhledem k poznatkům získaným zúčastněným pozorováním, dopadly výsledky porovnání aktuální formy třídního klimatu s normou nad očekávání dobře. Ve většině případů se reálné hodnoty třídy pohybují negativním směrem od normy. I tak je ale překvapivé, že aspekt **spokojenosti** nabývá vyšší hodnoty než je norma. Ač jsou tedy žáci nespokojeni s třenicemi a soutěživost jim připadá příliš velká (viz. graf 14 - třenice, soutěživost), na celkové spokojenosti to nic nemění. Ani ostatní aspekty se nevyznačují příliš velkými odchylkami od normy. **Třenice** a **soutěživost** jsou samozřejmě větší, **obtížnost** už klasicky menší. Největší odchylky nabývá **soudržnost** třídy. Ta je v případě třídy opravdu malá. Ve vybraném vzorku vůbec nejnižší ze všech sledovaných tříd. V prvním ohledu je tedy třeba se zaměřit ve vyučování právě na tento aspekt a cíleně soudržnost prohlubovat. Nesoudržnost kolektivu je viditelná na první pohled i okem nezaujatého pozorovatele.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 14 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. třída

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	12,46	13,17
B: třenice	11,80	5,67
C: soutěživost	14,42	8,38
D: obtížnost	6,67	5,96
E: soudržnost	6,21	13,17

Graf 14 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. třída



Pakliže jsme o předchozí třídě napsali, že aktuální a preferované klima se „poměrně liší“, zde jde o nespokojenost s třídním klimatem opravdu značnou. Pouze **spokojenost** a **obtížnost** zůstávají na minimálních hodnotách odchylky. Ostatní proměnné, tedy **třenice**, **soutěživost** a **soudržnost** vykazují odchylku v rozpětí 6,04 - 6,96. Tato čísla jsou opravdu vysoká a stojí za velmi zralé zvážení, jak s nimi v praxi naložit. Ještě zářející je neshoda mezi subjektivním pohledem třídního učitele a výsledky dotazníků. Třídní vyučující vyslovil názor, že žáci této třídy si pomáhají, drží při sobě, třenice téměř nevznikají a soutěživost si žáci užívají. Výsledky však mluví o pravém opaku. Samozřejmě mohlo dojít ke zkreslení výsledků dotazníků například konkrétním

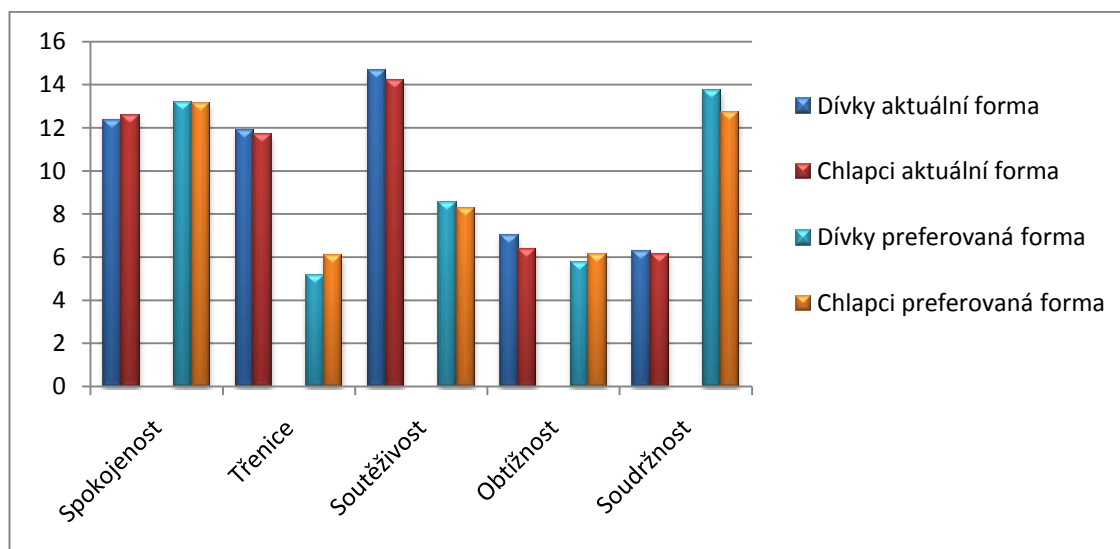
rozpořením třídy po konkrétní události či jiným vnějším činitelem. To už je však na zvážení učitele, který s výsledky bude moci dále, po svém uvážení, naložit.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 15 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 4. třída

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	12,36	12,54	13,18	13,15
B: třenice	11,91	11,70	5,18	6,08
C: soutěživost	14,64	14,23	8,55	8,23
D: obtížnost	7,00	6,38	5,73	6,15
E: soudržnost	6,27	6,15	13,73	12,69

Graf 15 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 4. třída



Pomineme-li velké výkyvy aktuální a preferované forem obecně, dívky a chlapci mají v této třídě poměrně stejné názory. Odchytkou je vnímání preferované formy

v oblastech **soutěživosti a obtížnosti**. Ve všech dalších třídách chlapci vyžadovali vyšší míru soutěživosti a nižší míru obtížnosti než dívky. Zde je tomu přesně naopak. Během pozorování ve třídě bylo možno pozorovat, že některá děvčata se opravdu chovají více chlapecky, než tomu bylo v jiných třídách. Důvod je nám neznámý, ale pravděpodobně by toto zjištění mohlo být dobrým podnětem pro další zkoumání, to už je však mimo kompetenci diplomové práce.

5. třída

Nejvyšší ročník ZŠ v Hrdějovicích vede po celou dobu jako třídní učitel sama paní ředitelka. Ve třídě je 16 žáků, 8 dívek a 8 chlapců. Třidu navštěvuje jeden chlapec s diagnostikovanou poruchou chování. Tento element velmi výrazně zasahuje do chodu celé třídy.

Již při domlouvání výzkumu nás paní učitelka (ředitelka školy) upozorňovala na žáka s poruchou chování, který opravdu velmi, ale velmi ovlivňuje klima 5. třídy a domnívala se, že žáka poznáme hned na první pohled. Překvapivě prvních pár hodin ve třídě nebylo vůbec možné odhadnout, který z žáků by to měl být. Možná to bylo naší přítomností, ale z počátku svým chováním nijak nevybočoval, choval se nenápadně. Samozřejmě po pár hodinách se chlapec otrkal a začal se projevovat svým běžným chováním. Mimo tohoto chlapce se ve třídě nachází ještě jeden s diagnostikovanou poruchou pozornosti. Oba chlapci jsou ostatními spolužáky stavěni mimo třídní kolektivy, což samozřejmě ovlivňuje celou jeho soudržnost.

Spokojenost – žáci jsou ve třídě spokojeni, v případě absence chlapce s poruchou chování by se dalo říct, že ve třídě vládne opravdová pohoda. Bohužel právě integrace žáka tuto pohodu narušuje a žáci si na něj dost často stěžují. Obecně však svou třídu mají žáci rádi.

Třenice – velká většina třenic vychází ze vztahu třídního kolektivu a chlapce s poruchou chování. Jen co jsme vkročili do třídy a žákům představili záměry výzkumu, začala naši přítomnost vyhledávat některá děvčata a začala si stěžovat na zmiňovaného chlapce. Právě dva dny nazpět mělo dojít k šarvátce, jejímž výsledkem bylo natržené obočí a roztržené triko. Hned první den působení ve třídě se tento problém opakoval.

Slovní výhrůžky typu „já ho zmlátím, rozbiju mu hubu“ nejsou žádnou výjimkou. Chlapec záměrně vyhazuje ostatním spolužákům věci do koše, extrémně při hodinách vyrušuje, ignoruje rozkazy vyučujících, strká si nůžky do pusy, odmítá pracovat. Ze třídy sám od sebe odchází, kdykoli se mu zamane. Jediným bičem, který na něj alespoň trochu platí, je třídní učitelka. Jelikož je však zároveň ředitelkou školy, mají ji žáci pouze na základní předměty. Ostatní vyučující ho absolutně nezvládají. Mimo třenic, jejichž hlavním aktérem byl zmiňovaný chlapec, došlo i k větší potyčce mezi děvčaty. Zde se jednalo o pomluvu jedné dívky její spolužačkou. Situaci paní učitelka začala vhodně a důkladně řešit hned, jak se o ní dozvěděla. Pro shrnutí bychom rádi uvedli, že hodnota třenic by byla mnohem nižší, nebýt jednoho jediného rušivého elementu. Opět tedy docházíme k závěru, že i jediný žák dokáže klima třídy obrátit o 180 stupňů. Tento fakt bychom doporučili zvážit při integraci případů s vyšším stupněm poruchy chování.

Soutěživost – soutěživost ve třídě dosahuje zdravé normy, nijak nenarušuje soudržnost, ani nemá vliv na třenice.

Obtížnost – i přes to, že se paní učitelka vyjádřila ve smyslu, že momentálně je učivo, především v českém jazyce, velmi nahuštěné a není čas procvičovat, obtížnost učiva, zdá se, není pro žáky vysoká. Vhodně volené zábavné hry ve výuce podporují zájem o učivo a usnadňují jeho pochopení. Ve třídě se nevyskytuje žák, který by měl s učivem výrazné problémy.

Soudržnost – ač by se to nemuselo zdát, soudržnost třídy působí jako poměrně dobrá. Zdá se, že paradoxně vidina „společného nepřítele“ ostatní žáky stmeluje, stávají se vůči ostatním více kamarádkými, dobře se mezi sebou snášejí.

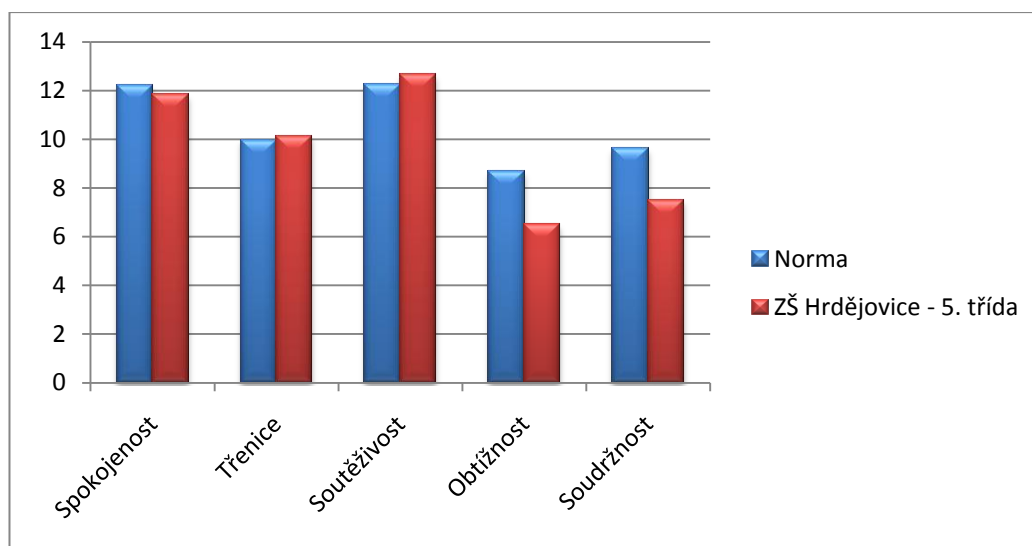
Bohužel musíme přiznat, že se ve třídě při pozorování nebylo možné stejnou měrou zaměřit na všech pět sledovaných aspektů. Třenice byly tak častým a významným aspektem třídy, že bylo nemožné je nevnímat všemi smysly a naprosto přebily možnost sledování aspektů ostatních. V tomto směru byla nápomocnou především paní učitelka, která se o třídě rozpovídala i v jiném světle. Z rozhovoru tak vychází statě ohledně klidnějšího klimatu třídy bez přítomnosti rušivého činitele. Takovouto situaci jsme bohužel neměli možnost zažít na vlastní kůži.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 16 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 5. třída

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav 5.tř.
A: spokojenost	12,20	+	11,81
B: třenice	9,97	-	10,13
C: soutěživost	12,24	-	12,63
D: obtížnost	8,67	-	6,50
E: soudržnost	9,63	+	7,50

Graf 16 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 5. třída



V porovnání aktuálního stavu třídního klimatu s normou dopadla 5. třída ZŠ v Hrdějovicích velmi vyrovnaně. První tři sledované aspekty – **spokojenost**, **třenice** a **soutěživost** se od normy odlišují opravdu minimálně. Maximální odchylka činí 0,39. Bohužel i tak se všechny hodnoty pohybují od průměru směrem k negativním číslům. Výraznějších odchylek pak třída dosáhla u obtížnosti a soudržnosti. V porovnání s 5. třídou ZŠ Kubatova dosáhla hrdějovická škola u **obtížnosti** mnohem nižšího výsledku (rozdíl výsledků je 1,91). Možným vysvětlením může být menší množství žáků připravujících se na přijímací zkoušky a s tím související rozdílné nároky na žáky

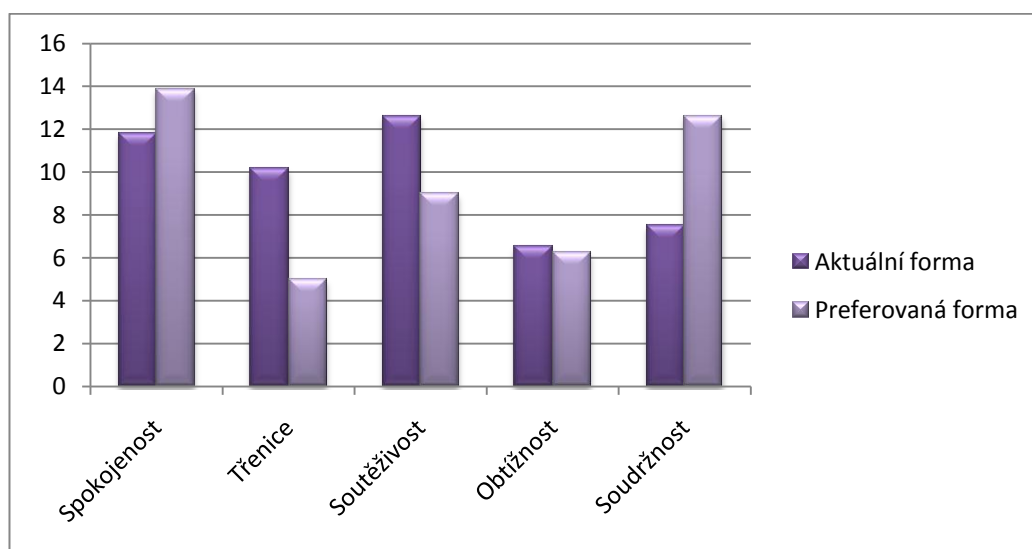
dané třídy. Druhým vysvětlením pak může být časový rozestup mezi jednotlivými výzkumy. Vzhledem k časovým možnostem totiž výzkum na ZŠ v Hrdějovicích probíhal o 2 měsíce dříve než výzkum na ZŠ Kubatova. A nakonec také **soudržnost** dosáhla výrazněji horších výsledků v porovnání s normou. V porovnání s dalšími třídami vzorku se však jedná o lehký nadprůměr. Soudržnost třídy je kolísavá v návaznosti na přítomnost či nepřítomnost jednoho jediného žáka ve třídě. Chlapec s diagnostikovanou poruchou chování celé klima velmi narušuje, děti se v jeho přítomnosti stávají agresivnějšími a nepřátelštějšími. Pakliže žák chybí, třída působí pospolitým a stmeleným dojmem.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 17 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 5. třída

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	11,81	13,88
B: třenice	10,13	5,00
C: soutěživost	12,63	9,00
D: obtížnost	6,50	6,25
E: soudržnost	7,50	12,63

Graf 17 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 5. třída



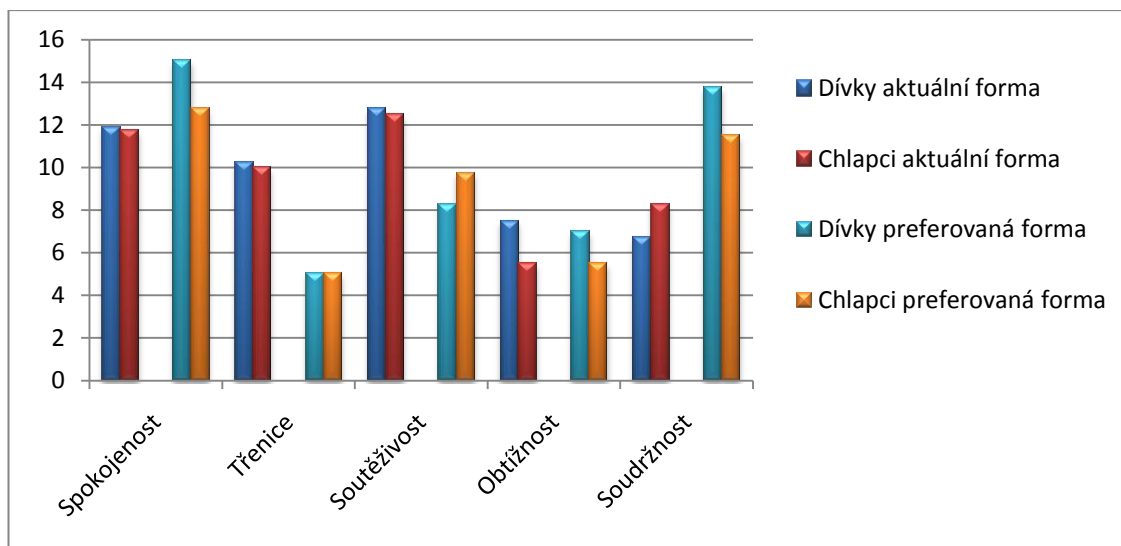
Rozdíly mezi preferovanou a aktuální formou vykazují poměrně velké hodnoty a hovoří spíše o nespokojenosti s reálným klimatem. Téměř totožných hodnot aktuálních a preferovaných dosáhla jen **obtížnost** učení. S učivem tedy žáci problémy nemají. Také **spokojenost**, ač rozdíl je zde už větší, není nijak alarmující. Vychází pravděpodobně z nespokojenosti s ostatními aspekty, především se třenicemi a soudržností. Pakliže se sníží míra aktuálních třenic a zvýší míra soudržnosti, projeví se tento fakt i v reálné spokojenosti, čímž klesne rozdíl mezi její aktuální a preferovanou formou. **Soutěživost** není v porovnání s normou nijak výrazná, i tak by si žáci přáli její úroveň snížit. Výsledky tak opět demonstrují zjištění, že profesní názor učitelů se nemusí shodovat s postojem žáků. Učitelé jsou velmi často přesvědčeni o zálibě žáků v soutěživosti a tak ji podporují, kde mohou. Opak je většinou pravdou a tak i zde, v 5. třídě, bychom doporučili některé soutěživé činnosti nahradit jinými, nejlépe na podporu **soudržnosti** třídy. Právě ta totiž nedosahuje valných výsledků a hlavně žáci s ní nejsou vůbec spokojeni. Bodový rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou zde dosahuje vysokých 5,13 bodů a to už není možné přehlížet. Na setinu bodu stejného výsledku pak dosahuje i aspekt **třenic**. Na oba poslední zmíněné aspekty by se tedy bylo opět vhodné zaměřit a nadbytečnými soutěživými činnosti žákovskou rivalitu již dále nerozvíjet.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 18 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 5. třída

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	11,88	11,75	15,00	12,75
B: třenice	10,25	10,00	5,00	5,00
C: soutěživost	12,75	12,50	8,25	9,75
D: obtížnost	7,50	5,50	7,00	5,50
E: soudržnost	6,75	8,25	13,75	11,50

Graf 18 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – 5. třída



Pojetí klimatu třídy dívkami a chlapci se opět nijak neliší. Objevují se klasické, již dříve zmiňované, rozdíly. Zmíníme tedy pouze výjimky typické konkrétně pro danou třídu. Hlavní změnou, oproti některým dalším třídám, je vnímání **obtížnosti** učení. Dívky učení vnímají jako náročnější, než chlapci. I přes to jsou obě pohlaví s vnímaným stupněm náročnosti učiva spokojená. Mimo obtížnosti je třeba zmínit ještě **soudržnost**. Tu chlapci, vzhledem k ostatním třídám, neprožívají nijak výrazně odlišně. Zato hodnoty aktuální a preferované volby u dívek jsou výrazně odlišné. Rozdíl dosahuje hodnoty celých 7,00 bodů. Takto vysoký rozdíl se nikde jinde nevyskytuje a bylo by zajímavé prozkoumat příčiny tohoto rozkolu.

3.5.3 ZŠ Olešnice

Olešnická malotřídní základní škola je poněkud odlišného typu a pro posuzování klimatu třídy není příliš vhodným vzorkem. Myšlenka diplomové práce však pochází právě názorů vedení základní školy v Olešnici a tak ji do výzkumu zařazujeme. Olešnickou základní školu navštěvuje celkem 25 žáků. Z toho 8 žáků 3. ročník, 4 žáci 4. ročník a 2 žákyně 5. ročník. Všech zmíněných 14 žáků navštěvuje jednu třídu, mají jednu třídní učitelku, která je zároveň i ředitelkou školy. Vzhledem k opravdu nízkým

počtům žáků budeme posuzovat vzorek jako jednu třídu. Hlavním cílem pro práci s touto školou je porovnání jejího klimatu třídy s klimaty dalších dvou zbývajících škol.

Vzhledem k rozdílnému věku žáků se zde viditelně rýsují postavy jediné hvězdy i outsidera. Hvězdou se stává samozřejmě nejstarší chlapec, velice inteligentní, sportovec, oblíbený u vyučujících, trochu rebel. Ostatní chlapci se ho snaží napodobovat, v činnostech ve skupinách chtějí být za každou cenu s ním. Dívky jsou větší individualistky a každá „kope“ za sebe. Ve třídě žádný vzor nemají. Outsiderem je žák 3. třídy, nevýrazný, tichý, introvert. Vzhledem ke své snaze získat si náklonnost ostatních jakýmkoli způsobem, je ze stran ostatních považován, slušně řečeno, za podivína.

V době zúčastněného pozorování jsme byli svědkem projektu Pozitivní klima třídy. Pracovnice dětského diagnostického ústavu v Českých Budějovicích prováděly v rozsahu 6 vyučovacích hodin diagnostiku klimatu třídy a následně mělo dojít k jeho pozitivnímu ovlivnění souborem cílených činností.

Spokojenost - spokojenost žáků je opravdu evidentní, ve třídě je neustále legrace, žáci se navzájem tolerují a podle zjištění se mají žáci ve třídě rádi jako přátelé.

Třenice – v rámci her se drobné třenice samozřejmě vyskytují, avšak v porovnání s ostatními třídami jsme byli překvapeni poklidnou, téměř mystickou atmosférou během školních přestávek, se kterou jsme se jinde nesetkali. Ačkoli vyučující tráví přestávky v kabinetu, žáci o přestávkách hrají stolní společenské hry, kulečnick, v tichosti si povídají nebo se připravují na následující hodinu. Třenice se vyskytují především slovní, ale i tak ve velmi malé míře. Jak jsme již zmínili, byli jsme svědkem potyčky, kdy spolužáci outsidera třídy, kvůli jeho podivnému a příliš intimnímu chování vůči ostatním, nazvali gayem. Problém začali vyučující samozřejmě ihned řešit, v poklidu si se všemi zainteresovanými promluvili, vysvětlili a problém zažehnali.

Soutěživost – soutěživost žáků je podporována, ne však přes únosnou míru. Vyučující se snaží, podle svých slov, zařazovat soutěživé činnosti převážně z důvodu, aby žáky naučil prohrávat. U některých žáků se mu to daří, u jiných zatím ne. Ve škole každoročně probíhá celoroční hra, kde proti sobě soutěží družstva složená z žáků

různého věku. Soutěživost se tak kloubí se snahou o zvýšení míry spolupráce ve skupinách a s ní související soudržností.

Obtížnost – díky velmi cílevědomé a někdy příliš náročné paní ředitelce, jsou na žáky kladeny poměrně velké nároky. Každoročně se paní ředitelka snaží o co největší procento úspěšnosti žáků 5. ročníku u přijímacích zkoušek na gymnázia. V loňském roce tato úspěšnost dosáhla 50%. Pravidelně žáky nechává testovat u společnosti SCIO, jejíž závěry hovoří o tom, že žáci podávají výkony nad své možnosti. Podle výsledků, demonstrovaných grafem č. 20, však obtížnost učiva žákům vyhovuje, jsou s ní spokojeni.

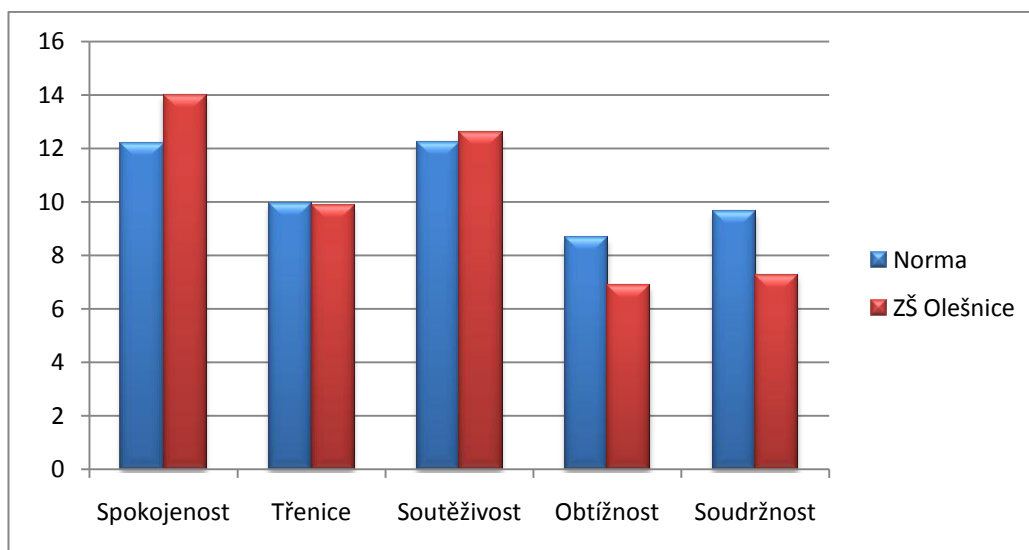
Soudržnost – i přes veškerou snahu, míra soudržnosti třídy nevykazuje nijak excelentní výsledky. Nejde však vůbec o znepokojivý fakt. Věkový rozdíl žáků je velký a v tomto věku je přirozené, že žáci tvoří spíše menší skupinky kamarádů. Třídu tvoří vesměs obyvatelé jedné vesnice, kteří se spolu v hojném počtu scházejí i mimo vyučování. Velké množství pořádaných celoškolních výletů, akcí a projektů je pro podporu soudržnosti třídy ideální, ne však všemocné.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tab. 19 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – ZŠ Olešnice

Klima třídy	Norma	Proměnná	Zjištěný stav ZŠ Olešnice
A: spokojenost	12,20	+	14,00
B: třenice	9,97	-	9,86
C: soutěživost	12,24	-	12,57
D: obtížnost	8,67	-	6,86
E: soudržnost	9,63	+	7,29

Graf 19 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – ZŠ Olešnice



Klima třídy na ZŠ v Olešnici je v mnoha ohledech hodně odlišné a špatné porovnatelné s jinými základními školami s plně organizovaným 1. stupněm. Vyskytují se skutečnosti, které ve velkém měřítku mohou ovlivnit jednotlivé aspekty. Třídu je však tak jako tak nutné brát jako celek - žáci různých ročníků se nacházejí po celou dobu vyučování v jedné učebně, spolupracují spolu, v některých předmětech, především v naukových, nedochází ani k diferenciaci činností na jednotlivé ročníky.

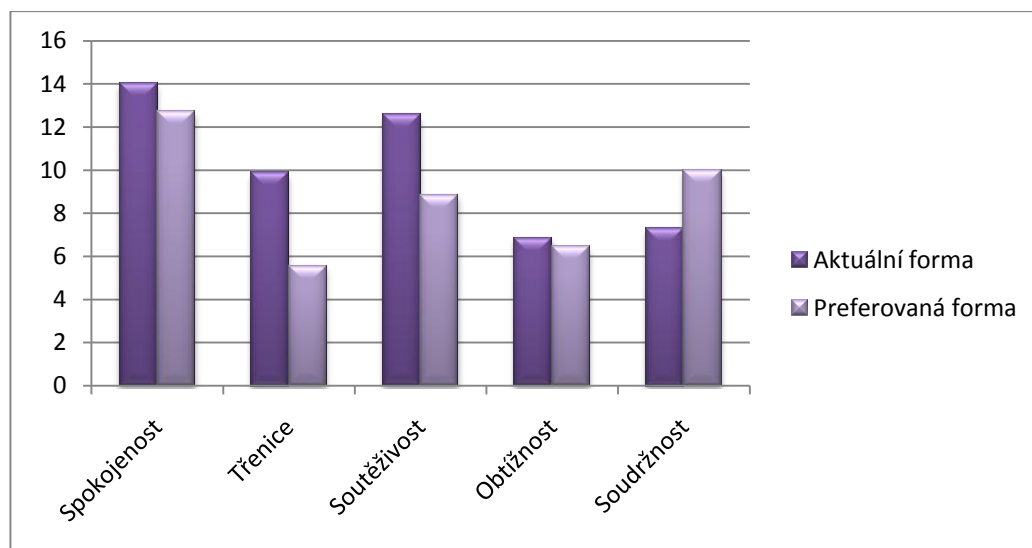
Nejvýrazněji tak tento typ organizace může ovlivňovat soudržnost, v druhé řadě pak **třenice** nebo **soutěživost**. Jak se však ve vyhodnocených výsledcích ukázalo, v druhých dvou zmiňovaných aspektech ve skutečnosti k ovlivnění nedochází, popřípadě dochází k ovlivnění pozitivnímu. Stejně jako může být mezi žáky různého věku větší rivalita, tak mohou i starší a rozumnější žáci ostatní umravňovat a vést k vyspělejším řešením sporů. Hodnoty těchto dvou proměnných tedy dosahují téměř totožných hodnot jako norma. **Obtížnost** učiva a **spokojenost** se opět pohybují lehce nad průměrem. Nejhuře dopadla **soudržnost** třídy. V tomto případě se však není vůbec čemu divit. Třídu navštěvují žáci ve věkovém rozpětí 8 - 12 let a čtyřletý věkový rozdíl je v opravdovou výrazný. Obecně třída působí harmonickým a poklidným dojmem.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tab. 20 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – ZŠ Olešnice

Klima třídy	Aktuální forma	Preferovaná forma
A: spokojenost	14,00	12,71
B: třenice	9,86	5,57
C: soutěživost	12,57	8,86
D: obtížnost	6,86	6,43
E: soudržnost	7,29	10,00

Graf 20 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – ZŠ Olešnice



Nejlépe hodnoceným aspektem v případě olešnické základní školy se stává opět **spokojenost**. I zde dosahuje preferovaná forma nižší hodnoty, než aktuální, žáci jsou spokojeni, nechtějí nic měnit. Vzhledem k již nízké hodnotě v aktuální formě, je **obtížnost** jedinou proměnnou, u které nedošlo k většímu výkyvu. Opačně je tomu však u **třenic** a **soutěživost**. V těchto případech se vyskytují větší odchylky informující o nespokojenosti. Pakliže bychom však měli vycházet z pozorování, opět nemůžeme říci, že bychom nějaké třenice a výraznější soutěživost zaznamenali. Jde tedy o podobný případ jako ve 3. třídě na ZŠ v Hrdějovicích. Také **soudržnost** by si žáci představovali větší než je. Jak už jsme však uvedli, na školách s malotřídní organizací v tomto aspektu

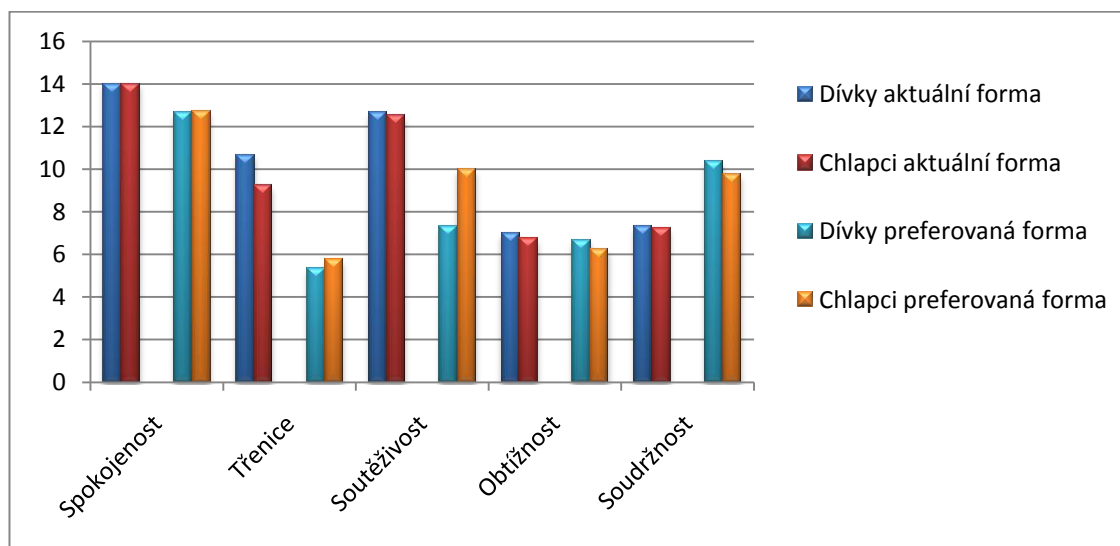
problémy být mohou a bude náročnější je odstranit. Odchylka však není natolik výrazná, aby její odstranění bylo nezbytně nutné.

Porovnání výsledků vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci

Tab. 21 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – ZŠ Olešnice

Klima třídy	Dívky aktuální forma	Chlapci aktuální forma	Dívky preferovaná forma	Chlapci preferovaná forma
A: spokojenost	14,00	14,00	12,67	12,75
B: třenice	10,67	9,25	5,33	5,75
C: soutěživost	12,67	12,50	7,33	10,00
D: obtížnost	7,00	6,75	6,67	6,25
E: soudržnost	7,33	7,25	10,33	9,75

Graf 21 Porovnání vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci – ZŠ Olešnice



Hodnoty výsledků porovnání vnímání třídního klimatu dívkami a chlapci opět poukazují na stejné závěry, jako u jiných tříd. Jedinou změnou, která stojí za vyzvihnutí,

je nepoměr mezi preferovanou formou **soutěživosti** mezi chlapci a dívkami. Rozdíl dosahuje hodnoty 2,67, což není málo. Jediným možným důvodem, pakliže se nejedná o náhodu, je počet žáků jednotlivých ročníků a jejich početní zastoupení v jednotlivých ročnících. Na základě pozorování jsme si mohli všimnout větší rivality mezi některými chlapci 3. a 4. ročníku. Rivalita však vždy vycházela ze hry a neměla negativistický nádech. Zkrátka soutěživost žáky baví.

3.5.4 Komparace jednotlivých základních škol mezi sebou

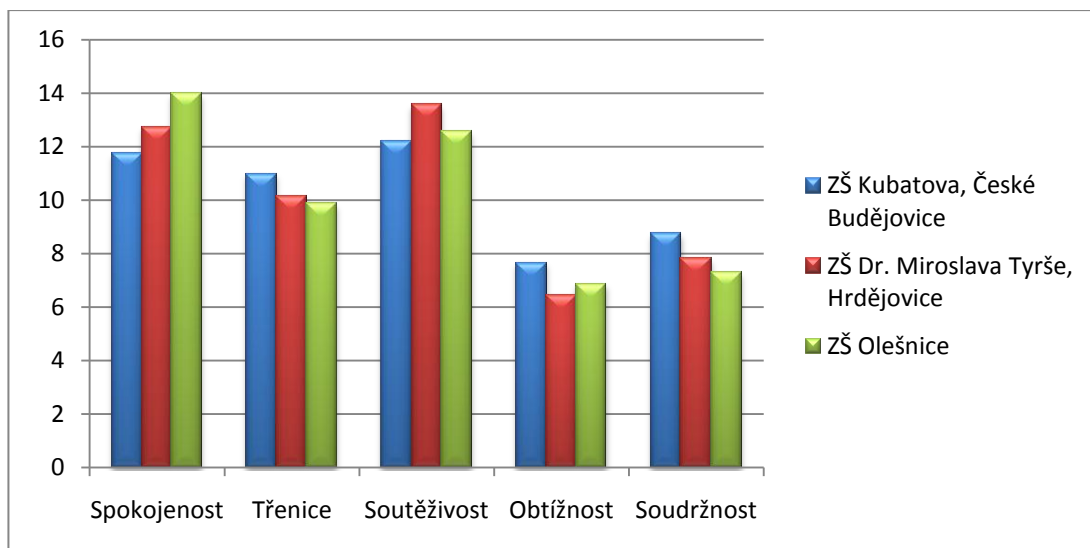
Pro porovnání výsledků jednotlivých základních škol jsme užili váženého průměru. Tabulka a graf tedy pojednávají o tom, jak třídní klima vnímají žáci školy, nikoli žáci jednotlivých tříd školy. Ve výsledcích tedy může dojít k lehkému zkreslení směrem k výsledkům vycházejícím z početnějších tříd daných škol.

Jak je nutné hned zprvu připomenout, porovnávaly jsme tři různě velké školy se třemi velmi odlišnými počty žáků. Vzorek ZŠ Kubatova v Českých Budějovicích obsahoval 70 žáků, vzorek ZŠ Dr. Miroslava Tyrše 53 žáků a vzorek ZŠ Olešnice pouze 14 žáků. Je tedy patrné, že výsledky je třeba brát jako velmi orientační a přihlédnout právě k nízkému počtu respondentů na ZŠ v Olešnici.

Tab. 22 Komparace jednotlivých základních škol mezi sebou

	ZŠ Kubatova, České Budějovice	ZŠ Dr. Miroslava Tyrše, Hrdějovice	ZŠ Olešnice
A: spokojenost	11,73	12,74	14,00
B: třenice	11,00	10,15	9,86
C: soutěživost	12,20	13,57	12,57
D: obtížnost	7,66	6,47	6,86
E: soudržnost	8,76	7,81	7,29

Graf 22 Komparace jednotlivých základních škol mezi sebou



Spokojenost: Se vztahy se spolužáky a pohodou ve třídě jsou nejvíce spokojeni žáci na ZŠ v Olešnici. Ač počet respondentů byl pouhých 14, jejich výsledek 14,00 byl i v třídním měřítku druhým nejvyšším. Na pomyslném 2. místě skončila ZŠ v Hrdějovicích, jejíž výsledky byly vyrovnané, výsledek 3. třídy svým bodovým ziskem 14,38 však dokonce předčil výherní ZŠ v Olešnici. Na posledním místě skončila ZŠ Kubatova. Její špatný výsledek ovlivnili především žáci 5. třídy, jejichž průměrná hodnota se vyšplhala na pouhých 9,58 bodu.

Třenice: Míra třenic byla, stejně jako u spokojenosti, nejhůře hodnocena na ZŠ Kubatova. Také ZŠ v Hrdějovicích dopadla stejně jako v hodnocení předešlého aspektu a umístila se na 2. pozici. Nejméně pranic, hádek a šarvátek je podle výsledků na ZŠ v Olešnici. Výsledky jednotlivých tříd se v této proměnné příliš nelišily, byly vyrovnané. Také na základě pozorování si dovoluujeme říci, že se s danými výsledky ztotožňujeme a nemáme pocit, že by byly ovlivněny jinými činiteli.

Soutěživost: Soutěživost se nejvíce vyskytuje na ZŠ v Hrdějovicích, pomyslné 2. místo obsadila ZŠ v Olešnici a nejméně soutěživost vnímali žáci ZŠ Kubatova. Opět musíme dát výsledkům za pravdu i na základě pozorování. Na ZŠ Kubatova bylo k vidění mnohem více skupinové práce než na ostatních dvou základních školách. Vyučující více

vychází z posledních didaktických poznatků, které upřednostňují jakékoli formy skupinových prací, vycházejících z teorie, že ve skutečném životě je člověk neustále členem všelijakých komunit a uskupení a je žádoucí být spíše týmovým hráčem než-li individualistou. Na zbylých školách jsme se setkávali spíše se soutěživým nebo frontálním stylem výuky zaměřeným na jedince a jeho výkon.

Obtížnost: Jakkoli by se dalo předpokládat, že ve velké, městské škole vybavené nejmodernějšími technologiemi a interaktivními pomůckami bude učivo pro žáky snazší, opak je pravdou. Učivo je podle výsledků nejobtížnější pro žáky ZŠ Kubatova, za ní následuje ZŠ v Olešnici a nejjednodušší se učení zdá žákům na ZŠ v Hrdějovicích. Dalo by se říct, že středně velká škola na vesnici ideálně kloubí výhody nedalekého velkého města se svými možnostmi a bezprostřední blízkostí přírody.

Soudržnost: Ač bychom podle pozorování tak zřejmě neusuzovali, největší soudržnosti dosáhla ZŠ Kubatova. I když na nás soudržnost jejich žáků nepůsobila nijak výrazně, výsledky jednotlivých tříd školy byly poměrně vyrovnané. Oproti tomu na ZŠ v Hrdějovicích pokazily výsledky 4. a 5. třídy excelentní výsledek 3. třídy. V 5. třídě pak byl nízký výsledek ovlivněn především jedním jediným problémovým žákem. Na posledním místě skončila ZŠ v Olešnici. Jak jsme již zmínili, tento výsledek není nijak překvapivý právě k přihlédnutí k věkovému rozdílu žáků jedné třídy.

Zajímavým zjištěním je, že jakkoli vysokých hodnot dosáhla ZŠ Kubatova v aspektu třenic, v soudržnosti dosáhla 1. místa. Zde je záhodno si položit otázku, na kterou existuje zdánlivě jednoduchá odpověď – jak moc ovlivňují třenice soudržnost třídy jako celku? Doposud jsme operovali s myšlenkou, že snížením míry třenic dosáhneme zvýšení soudržnosti třídy. Jak tomu tedy doopravdy je? Jako nejvhodnější metodu pro zjištění odpovědi na otázku shledáváme konkrétní vyzkoušení v praxi. V tomto okamžiku se o této otázce můžeme pouze dohadovat.

3.6 Ověření hypotéz

Na základě analyzovaných výsledků výzkumu v následujících řádkách potvrdím, případně vyvrátím, předem stanovené hypotézy.

Hypotéza č. 1:

Rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou klimatu třídy budou značné, především v oblasti třenic a soudržnosti třídy jako celku.

Hypotézu č. 1 se povedlo potvrdit. Žáci zkoumaných základních škol vidí opravdu značné rozdíly v aktuálním klimatu a v klimatu preferovaném. Nejmenší rozdíly se vyskytly u **spokojenosti**. Po vypočtení aritmetického průměru zkoumaných tříd jsme došli k neuvěřitelnému výsledku směrodatné odchylky – 0,07, což dokazuje, že žáci jsou ve třídách natolik spokojeni, že preferovaná forma dosáhla dokonce nižších hodnot než aktuální. Hned za spokojeností se vyskytuje **obtížnost**. Ta pro žáky již v aktuální formě není nijak vysoká, preferovaná však dosahuje ještě nižších hodnot. Aktuální forma těchto dvou proměnných je tedy ve většině tříd naprosto v normě a žáci jsou s nimi spokojeni. Téměř stejných hodnot směrodatných odchylek dosáhla spokojenost se soutěživostí a soudržností žáků ve třídě. Ač **soutěživost** dosahuje velmi vysokých hodnot a vyučující tyto výsledky nevnímají jako negativní, v preferované formě žáci vyjadřují názor, že soutěživost jim není natolik příjemná, jak se zdá. Průměrná směrodatná odchylka 3,78 není nijak uspokojivá. Ještě o něco vyšší hodnoty, 3,93, dosáhla **soudržnost** žáků. Ta je v českých školách obecně na velmi špatné úrovni a výsledky to jen dokazují. Právě vysoké hodnoty zmíněné soutěživosti a především třenic jsou hlavními činiteli, kteří se na nízkých hodnotách soudržnosti podílejí. Snížením jejich hodnot nepřímou úměrou vzroste i soudržnost a na to by se většina vyučujících ve svých hodinách měla zaměřit. Jako nejhůře vnímaný aspekt dopadly **třenice**. Chlapecké pranice a šarvátky, u děvčat především pomluvy a intriky jsou na denním pořádku. Ač se mohou jevit jako nevinné a dětské hry, žáci to vnímají jinak. Pro omezení třenic se vyslovili s hodnotou směrodatné odchylky 4,58. Pro školní praxi bychom doporučili vyučujícím lépe vnímat obsah a skutečný význam dětských třenic. Co se může zdát jako hra, může v krajním případě vést až k šikaně a vzniku nenávisti

mezi dětmi. A tento problém bychom jako vyučující nikdy neměli brát na lehkou váhu. Formujeme mladé lidi a utváříme jejich budoucnost, na to je potřeba nikdy nezapomínat.

Hypotéza č. 2:

Existují rozdíly ve vnímání klimatu třídy mezi dívkami a chlapci. Při porovnání výsledků aktuální a preferované formy jsou chlapci s aktuální formou spokojenější než dívky.

I v případě hypotézy č. 2 se nám podařilo ji potvrdit. Ač se ve výzkumech objevovaly výjimky potvrzující pravidlo, obecně lze říci, že chlapci jsou s klimatem třídy spokojenější než dívky. V určitých případech směrodatné odchylky u děvčat dosahovaly téměř dvojnásobných hodnot než u chlapců. Dívky jsou citlivé a rády směřují k ideálu, perfekcionismu a na žebříčku hodnot vévodí přátelství, chlapci jsou většinou flegmatictějších povah, klima se jim zdá lepší a zároveň na něj nekladou vysoké nároky.

V aspektu aktuální **spokojenosti** převládá lepší hodnocení dívek nežli chlapců. V preferované formě se pak tyto rozdíly stírají. Na **třenice** jsou citlivější dívky, přejí si, aby bylo jejich množství nižší. Oproti tomu chlapci vnímají třenice jako menší a nijak výrazně jim nevadí. **Soutěživost** v aktuální formě vnímají žáci obou pohlaví stejně, nevyskytují se znatelné rozdíly, v preferované formě by si však soutěživost dívky přály nižší. Chlapci viditelně soutěží raději, což vychází z jejich přirozené povahy, muže lovce. **Obtížnost** se zdá v průměru dívkám vyšší, jsou však s její úrovní spokojeny. Stejně tak chlapci hodnotí obtížnost jako nižší a také uvádějí nižší hodnoty v preferované formě. **Soudržnost** opět obě pohlaví vnímají podobně. V aktuální formě pak dívky inklinují k ideálnějším představám, chlapci zůstávají více při zemi a soudržnosti v preferované formě nepřikládají takový význam.

V globálním měřítku však není nutné brát generové rozdíly ve vnímání třídního klimatu jako významné a brát na ně ohledy. Rozdíly vychází z lidské přirozenosti, kterou není vhodné nijak měnit ani podporovat. Přirozené generové rozdíly tu vždy budou a s tím je nutné se smířit.

Hypotéza č. 3:

Aktuální klima třídy je na menších školách lepší než na větších.

Hypotézu č. 3, která vznikla především z přesvědčení vyučujících na menších školách, musíme s radostí vyvrátit. Z výzkumů, především pak z vyhodnocení prezentovaném v tabulce a grafu č. 22, je patrné, že klima třídy je školním klimatem ovlivňováno v tak malé míře, že je pro naše potřeby zcela zanedbatelné. Samozřejmě, existují tvrzení, která mají svou váhu a nelze je opomíjet. Mezi tato tvrzení například výroky typu: *„na velkých základních školách žáci 1. stupně odkoukávají od žáků 2. stupně klackovité a surové chování, na městských školách se žáci více setkávají s různými interaktivními pomůckami a technikou, které urychluje pochopení látky, na vesnických školách si děti více hrají, než se učí, ve městech je vše poněkud chaotičtější a zrychlenější, stres se vyskytuje častěji než u lidí na vesnici“* a podobně. Tyto názory jsou výsledkem stereotypního vnímání a předsudků, které se velmi těžko odstraňují. A právě proto vznikl výzkum, který dokazuje, že neexistuje vliv velikosti školy či její lokalizace na třídní klima. Klima je, jak uvádíme v teoretické části, ovlivněno především samotnými žáky a vyučujícím. Na každé ze zkoumaných škol se vyskytovaly třídy s klimatem téměř ideálním i třídy s klimatem horším, u kterých je třeba nápravy.

Byli bychom rádi, kdyby výsledky výzkumů na toto téma byly více přístupné veřejnosti, především rodičům malých školáků, kteří se rozhodují pro výběr školy pro svou ratolest. Mohly by se tak eliminovat předsudky limitující jejich výběr to by mohlo přinést nejedno pozitivum.

3.7 Závěry praktické činnosti

Na tomto místě bychom rádi uvedli závěry, ke kterým jsme za dobu výzkumu, analýzy jeho výsledků i jejich interpretace došli.

Největším přínosem, který praktická činnost měla, bylo uvědomění si nedostatků ve vybraných metodách i celkově v realizovaném výzkumu. Většina rizikových faktorů nešla z naší strany příliš dobře ovlivnit a vyskytuje v každém na člověka zaměřeném výzkumu.

Nejprve uvedeme problémy ovlivňující zúčastněné pozorování, které bylo ve třídách vedeno. Hned prvními problémy byly malý vzorek respondentů. Vzhledem k rozsahu práce a ochotě škol ke spolupráci nebylo možné jej nijak ovlivnit. Proto v praktické části několikrát upozorňujeme na možné odchylky od skutečnosti a nemožnosti z tohoto počtu respondentů vyvozovat obecně platné závěry použitelné v globálním měřítku. Dalším problémem byl a časový rozsah zúčastněného pozorování v jednotlivých třídách. Opět šlo o problém s domluvou s řediteli základních škol. Ti nejsou příliš svolní k jakékoli činnosti ve třídách, které nabourávají samotné vyučování a stávají se rušivým elementem. V tomto ohledu jsme přesvědčeni, že skutečný odborník, v tomto případě pedagogický psycholog, se nachází v mnohem lepší pozici než student vysoké školy. A právě z malého časového rozsahu stráveného mezi žáky vyplývají další problémy, které mohly ovlivnit výzkum. Naše přítomnost byla pro žáky tříd samozřejmě něčím novým, neokoukaným. Někteří měli tendence se předvádět, jiní byli naopak nebývale kamarádští. Tak či onak, bylo jasně viditelné, že chování nekoresponduje s chováním v běžných hodinách. Než si žáci na naši přítomnost dokázali zvyknout a ignorovat ji, vymezený časový prostor se naplnil. Také konkrétní situace, které se ve třídách odehrály, byly pouze ukázkou a není možné je brát jako typické pro danou třídu. Že se žáci v jedné třídě za naší přítomnosti pohádali a v druhé se k sobě chovali naprosto přátelsky, neznamená, že se den po našem odchodu nestrhla v druhé třídě hádka s vážnými následky. K objektivnějšímu pohledu v tomto případě naštěstí napomáhaly rozhovory s vyučujícími i se samotnými žáky.

Nyní bychom přešli k možným rizikům a negativům použitého MCI dotazníku, která jsme spatřovali při jeho zadávání i vyhodnocování. Abychom nezastávala pouze negativistický postoj, je třeba říci, že modifikovaný MCI dotazník Naše třída je jediným

a tudíž také nejlepším standardizovaným dotazníkem pro diagnostikování třídního klimatu na 1. stupni. Je velmi dobře promyšlený a rozsahem naprosto odpovídá potřebám a možnostem respondentů. Stejně jako u každého jiného dotazníku, který je zadáván respondentům pouze jedenkrát, i zde se vyskytují rizika spojená s konkrétním rozpoštěním dotazovaných. Do názorů se promítá konkrétní nálada, rozpoštění, osobní i školní momentální problémy a temperament jednotlivce. Dále pak konkrétní situace jako rvačka na chodbě, právě zrealizovaná zábavná celoškolská akce či nadcházející prázdniny. V ideálním případě je dobré se těchto činitelů vyvarovat, v reálném případě to však nelze. Když přejdeme od rizik zaměřených obecně na veškeré dotazníky, zaměříme se nyní na negativa konkrétního použitého dotazníku. Největším problémem pro práci s ním je nízký věk respondentů a s ním spojené špatné pochopení některých, v dotazníku se nacházejících, tvrzení. Žákům bylo třeba vysvětlovat složitější pojmy i neznámá slova a dávat důraz na nejasná slovní spojení. Ač je tento dotazník zaměřen na věkovou skupinu 8 – 12 let, použité výrazy tomu neodpovídají. Dokonce i žáci 5. tříd měli s výše zmíněným problémem. S těmito problémy bylo potřeba operovat i při vyhodnocování. Velmi často bylo vidět, že odpovědi na papíře nekorespondují se skutečným názorem. Na základě těchto zjištění bychom se velice přikláníli k vytvoření nového dotazníku, lépe orientovaného právě na věk 8 – 11 let. Pravděpodobně by řešením mohlo být pouhé mírné přeformulování tvrzení, kde by bylo vhodné se vyvarovat právě složitým a neznámým slovům a negacím negací, která se ve výrocích taktéž několikrát vyskytují. Záměrně jsme pro svůj výzkum dotazník nijak neupravovali, jelikož jedním z našich cílů bylo právě také zjistit validitu použitých diagnostických metod.

I přes negativa a rizika, která jsme v rámci poslední kapitoly praktické části uvedli, jsme přesvědčeni o přínosu našeho výzkumu. Především pro jednotlivé vyučující vybraného vzorku tříd, kterým budou výsledky předány. V případě zájmu se pokusíme formulovat fundované rady, jak se zjištěným klimatem třídy v budoucnu nakládat, a na který aspekt se zaměřit.

4 Závěr

Cílem práce bylo zmapování stávajícího klimatu školních tříd a ověření realizovatelnosti diagnostických metod v běžných školních třídách na 1. stupni základních škol. Zároveň jsem chtěla dokázat, že diagnostika sociálního klimatu třídy není vůbec problémem a lze ji bez větších obtíží realizovat v běžném provozu školní třídy.

Co se týká otázky možné dostupnosti odborné literatury, mám za to, že se v posledních letech o problematiku sociálního klimatu třídy začalo zajímat větší množství odborníků. Začaly vycházet nové knihy českých autorů, je k dispozici velké množství článků v periodikách i na internetu. Postupně se tak problematika dostává i do povědomí širší veřejnosti, což je velký pokrok.

Samotná realizace výzkumů sociálního klimatu třídy je však, podle mého názoru, stále v začátcích. Ač se v poslední době rozšířil okruh, především diplomantů vysokých škol, kteří se snaží situaci na českých školách zmapovat, jsou to stále jakési „vlastovky“, ale stále chybí nějaký komplexnější výzkum a zejména povědomí samotných pedagogů o možnostech jeho zkoumání. Většina učitelů si je sociálního klimatu třídy vědoma, tuší, že jde o záležitost, na kterou je třeba brát ohled a věnovat se jí, ale tím to začíná a končí. Většina neví, netroufá si, nebo nemá čas. Důvod se vždy najde. Proto jsem ráda, že se mi podařilo diplomovou prací oslovit alespoň část odborné pedagogické veřejnosti. Množství vyučujících bylo z předaných výsledků zkoumání klimatu třídy překvapené a rozčarované. To pouze dokazuje, že pohled učitelů na třídu je natolik subjektivní záležitostí, že pozorování jako diagnostická metoda opravdu nestačí a kvantitativní způsob diagnostiky, myšleno standardizovaný dotazník, je v tomto případě nenahraditelný. A tím se dostáváme k otázce, jak je to vlastně s dostupnou diagnostickou metodou? Zde jsem dospěla k ne příliš lichotivým závěrům, které uvádím v závěru praktické části práce. Dostupné dotazníky bohužel nejsou pro cílovou věkovou skupinu úplně ideální a jejich drobná obměna by byla žádoucí.

A co říci závěrem? Snad jen vyslovit přání, aby výzkum klimatu školních tříd stále vzrůstal a dostávalo se mu takové pozornosti, jaký si zaslouží. A to nejen na poli pedagogiky. Věřím, že se bude nacházet stále více odborníků, které toto téma bude, stejně jako mě, oslovovat a jeho rozvoj tím bude jen vzkvétat.

5 Seznam použité literatury

Knižní tituly, periodika

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I.* České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. 192 s. ISBN 80-7040-402-7.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, H. Problematika posuzování školního klimatu. *Pedagogická orientace*, 1997, č. 1, str. 17 – 25.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktual. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK J., MAREŠ J. Jak měřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, str. 401 – 410.

MAREŠ, J., et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 212 s. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7.

PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

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

ŘÍČAN, P. *Cesta životem : vývojová psychologie*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1992.

Internetové zdroje

MAREŠ, J.; JEŽEK, S.; MAREŠ, J. *Sociální klima školy* [online]. c2003-2005 [cit. 2011-05-05]. Sociální klima.

Dostupné z WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>>.

ZŠ a MŠ Kubatova České Budějovice [online]. 29.4.2011 [cit. 2011-05-05]. Z historie ZŠ Kubatova.

Dostupné z WWW: <<http://www.zskucb.cz/index.php?stranka=historie/historie>>.

Základní škola a mateřská škola Olešnice [online]. [cit. 2011-05-05]. Základní škola Olešnice. Dostupné z WWW: <<http://www.zsolesnice.cz/zs.html>>.

Základní škola Dr. Miroslava Tyrše Hrdějovice [online]. [cit. 2011-05-05]. Základní škola. Dostupné z WWW: <<http://www.zshrdejovice.cz/zs.html>>.

6 Přílohy

Příloha č. 1 – dotazník MCI – aktuální forma

Dotazník: Naše třída (Aktuální forma)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rádi.	ANO	NE
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako jejich spolužáci.	ANO	NE
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE

Podle dotazníku My Class Inventory (MCI)

Příloha č. 2 – dotazník MCI – preferovaná forma

Dotazník: Naše třída

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic, prosím, nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole	ANO	NE
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO	NE
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořad soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO	NE
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO	NE
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO	NE
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO	NE
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10.	Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády.	ANO	NE
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.	ANO	NE
12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď.	ANO	NE
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky, jako jiní žáci.	ANO	NE
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO	NE
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO	NE
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO	NE
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO	NE
22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat.	ANO	NE
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořad nejlepší.	ANO	NE
24.	Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO	NE
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO	NE

Podle dotazníku My Class Inventory (MCI)