



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ZMĚNY VE VÝVOJI SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce: **Tereza Johnová**
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Johnová**
Osobní číslo: **P10000489**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Změny ve vývoji sociálního klimatu školní třídy**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Na základě opakovaných šetření identifikovat vývoj sociálního klimatu školní třídy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2002.

GRECMANOVÁ, H. Klima školy. Olomouc: Hanex 2008.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada 2007.

CHRÁSKÁ, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) Klima současné české školy. Sborník z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj 2003.

JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno 2003.

JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy II. Brno 2004.

JEŽEK, S. (ed.) Psychosociální klima školy III. Brno 2005.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu. Olomouc: UP 2007.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus 2001.

LAŠEK, J. Komponenty sebehodnocení pubescentů. Acta universitatis Reginaehradecensis. Hradec Králové: Gaudeamus 2005.

STARÝ, K. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

6. listopadu 2013

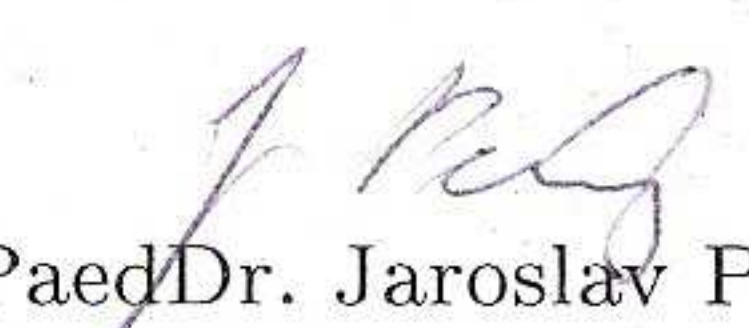
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. prosince 2013

Prohlášení

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

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

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

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

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. PaedDr. Dr. Petru Urbánkovi za podporu, pomoc a cenné rady při zpracování mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat za podporu a trpělivost svým rodičům a příteli Martinovi.

Anotace

Diplomová práce se věnuje problematice sociálního klimatu ve školní třídě. Jejím hlavním výzkumným cílem je zjistit stav sociálního klimatu školní třídy a popsat jeho vývoj v průběhu školních let 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013 a 2013–2014. Obsahuje srovnání aktuálního a preferovaného klimatu z pohledu žáků a dále se zabývá analýzou vztahů mezi žáky ve školní třídě.

Klíčová slova:

sociální klima školní třídy, školní třída, žák, učitel, vývojové zvláštnosti žáků 1. stupně, metodické přístupy ke zkoumání sociálního klimatu, dotazník MCI, dotazník B-4, longitudinální výzkum

Annotation

This thesis is aimed to study the social climate in the class. The main research objective is to determine the status of the social climate in the selected class and describe its evolution over the school years 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 and 2013-2014. We then compare the actual and preferred social climates from the perspective of the pupils from selected class and analyze the relationships between them.

Key words

social climate of the school class, school class, pupil, teacher, developmental traits of the elementary school pupils, methodological approaches to social climate studies, MCI questionnaire, B-4 questionnaire, longitudinal research

Obsah

Úvod.....	11
1 Klima třídy.....	12
1.1 Třída jako sociální skupina	12
1.1.1 Nezávislí činitelé ovlivňující vývoj třídy.....	13
1.1.2 Pozice a role žáka ve třídě	15
1.2 Sociální klima třídy	16
1.2.1 Typy sociálního klimatu třídy.....	18
1.2.2 Spolutvůrci třídního klimatu	19
1.2.3 Ovlivňování klimatu třídy.....	21
1.3 Vývojové zvláštnosti žáků 1. stupně.....	23
2 Cíle a výzkumné otázky.....	26
2.1 Cíl práce	26
2.2 Výzkumné otázky.....	26
3 Metodologie výzkumu	27
3.1 Přístupy k šetření sociálního klimatu třídy.....	27
3.2 Metody šetření sociálního klimatu třídy	29
3.3 Dotazníkové šetření.....	31
3.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	34
3.5 Průběh výzkumného šetření	35
4 Výsledky výzkumu	37
4.1 Výsledky šetření dotazníkem MCI.....	37
4.1.1 Spokojenost.....	37
4.1.2 Třenice	41
4.1.3 Soutěživost.....	43
4.1.4 Obtížnost.....	46

4.1.5	Soudržnost	49
4.2	Výsledky šetření dotazníkem B-4	52
4.2.1	Spokojenost třídy	53
4.2.2	Hádavost třídy.....	55
4.2.3	Ubližování ve třídě.....	57
4.2.4	Kvalita kolektivu.....	58
4.2.5	Sociometrie třídy v jednotlivých ročnících.....	60
5	Diskuze	72
6	Závěr	74

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kladný sociogram I. A	63
Obrázek 2: Kladný sociogram II. A.....	64
Obrázek 3: Kladný sociogram III. A	65
Obrázek 4: Kladný sociogram IV. A	66
Obrázek 5: Záporný sociogram I. A	67
Obrázek 6: Záporný sociogram II. A	68
Obrázek 7: Záporný sociogram III. A.....	70
Obrázek 8: Záporný sociogram IV. A	71

Seznam tabulek

Tabulka 1: Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy.....	18
Tabulka 2: Výsledky MCI – Aktuální (Lašek 2012, s. 56).....	32
Tabulka 3: Výsledky MCI – Preferované (Lašek 2012, s. 57)	33
Tabulka 4: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost I. A.....	38
Tabulka 5: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost IV. A.....	39
Tabulka 6: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice III. A.....	41
Tabulka 7: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice IV. A.....	42
Tabulka 8: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost I. A.....	43
Tabulka 9: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost II. A.....	44
Tabulka 10: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost III. A	44
Tabulka 11: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost IV. A	45
Tabulka 12: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost I. A	46
Tabulka 13: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost II. A.....	47
Tabulka 14: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost IV. A	47
Tabulka 15: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost I. A.....	49
Tabulka 16: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost II. A	50

Tabulka 17: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost III. A.....	50
Tabulka 18: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost IV. A.....	51
Tabulka 19: Seznam žáků pro sociogram.....	62

Seznam grafů

Graf 1: Vývoj spokojenosti ve školní třídě.....	40
Graf 2: Vývoj třenic ve školní třídě.....	42
Graf 3: Vývoj soutěživosti ve školní třídě.....	45
Graf 4: Vývoj obtížnosti ve školní třídě.....	48
Graf 5: Vývoj soudržnosti ve školní třídě.....	51
Graf 6: Počet žáků, kteří se zúčastnili dotazníku B-4.....	53
Graf 7: Vývoj otázky – Ve třídě jsem spokojen.....	53
Graf 8: Vývoj otázky – Do školy se obvykle těším.....	54
Graf 9: Vývoj otázky – Jsme spíš hádavá třída.....	56
Graf 10: Vývoj otázky – Máme spolužáka, který nám ubližuje.....	57
Graf 11: Vývoj otázky – Někteřemu spolužákovi je ubližováno.....	58
Graf 12: Vývoj kvality kolektivu.....	59
Graf 13: Vývoj počtu všech voleb mezi žáky.....	60
Graf 14: Vývoj počtu vzájemných voleb mezi žáky.....	61

Úvod

Téměř všechny školní vzdělávací aktivity se odehrávají ve třídě, kde dochází k interakci učitel - žák, žák - učitel a žák - žák. Tudiž jako budoucí učitelku prvního stupně základní školy mě čeká práce s dětským kolektivem. Budu se opakovaně setkávat se svými žáky a na základě toho mezi námi bude vznikat vzájemný vztah. Záleží na učiteli a na jeho osobních vlastnostech a individuálním pojetí výuky, jaký vztah s žáky dokáže vybudovat. Buď takový, který by napomáhal při spolupráci, anebo spolupráci při výuce komplikoval. (Mareš, Ježek 2012, s. 5)

„Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.“ (Kyriacou 1996, s. 79) Budování kvalitního klimatu ve třídě je jednou z priorit učitele a bude nedílnou součástí mé vyučovací praxe, a proto jsem se rozhodla tímto tématem zabývat ve své diplomové práci.

Z výše zmíněných důvodů jsem ve školním roce 2010–2011 začala realizovat longitudinální výzkum klimatu třídy. Po dobu čtyř let jsem prováděla šetření jednoho kolektivu od I. do IV. ročníku.

Výsledky, které výzkum přináší, jsou velice přínosné jak pro současné učitele dané třídy nebo pro budoucí učitele, kteří ve třídě budou učit, tak pro vědní oblast zabývající se sociálním klimatem třídy. Výzkum přináší důkazy o tom, jak se v průběhu čtyř let mění sociální klima jedné třídy, a nabízí mnoho teoretických otázek, jako např.: Jaký vliv má na změnu sociálního klimatu třídy příchod nového žáka? Jak velký vliv má na změnu sociálního klimatu změna třídního učitele? Atd.

Na základě provedených šetření jsem si stanovila tento cíl: Na základě opakovaných šetření identifikovat vývoj sociálního klimatu školní třídy.

1 Klima třídy

1.1 Třída jako sociální skupina

Nástup dítěte do školy přináší mnoho změn jak po stránce psychické, tak i sociální. Škola podporuje sociální růst dítěte, které má možnost osamostatnit se od závislosti na rodičích a přecházet k samostatnosti a odpovědnosti. Ve školní třídě se setkává s vrstevníky a učí se vzájemnému soužití, toleranci, respektu, učí se pracovat ve skupině, vystupovat před skupinou, dodržovat její pravidla či nést odpovědnost za jejich porušení. Setkává se s pozitivním i negativním hodnocením svého chování a výkonů, získává pocit sounáležitosti se skupinou a učí se vytvářet nové vztahy. (Gillernová, Krejčová 2012, s. 24)

Školní třída je malá sociální skupina. „Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům.“ (Hrabal 2002, s. 8) Podle Hrabala (Hrabal 2002, s. 21) je „školní třída nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, vypadá při prvním pohledu dobře definovatelná a snadno popsatelná jako soubor žáků, který se společně učí a je vyučován.“

Žáci jsou přijímáni do školy podle toho, zda dosáhli daného věku 6 let a zda jsou školně zralí a vyspělí. Třída je tak sestavena z „náhodně“ vybraných žáků. Jedná se tudíž o skupinu formální, která vznikla uměle. Není proto jednoduché se do takovéto skupiny zapojit a vyjít se všemi jejími členy. Každý z nich přichází z jiného sociálního zázemí s různými postoji, hodnotami a normami. Žáci si tak nemusí hned mezi sebou rozumět a mohou se dostat do vzájemné konfrontace.

Každé dítě je jedinečné, proto na světě nemohou existovat dvě stejné třídy. Můžeme se setkat s třídami, které touží po poznání a vzdělání, které nabízí ochranu úzkostným a neúspěšným žákům, s třídami, jež vytvoří kvalitní kolektiv s trvalým přátelstvím. Vedle toho vznikají třídy, ve kterých panuje rivalita a ze kterých se vytratí vzájemná úcta, nebo třídy, které po dobu školní docházky fungují, ale pozitivní ani negativní hlubší vztahy v nich nevznikají.

1.1.1 Nezávislí činitelé ovlivňující vývoj třídy

Každá třída se utváří jinak a to je částečně zapříčiněno podmínkami, které způsobují rozdílný vývoj tříd, ale které nejsou závislé na skupinové dynamice ani na učitelích. Mezi tyto činitele ovlivňující stav a vývoj třídy zahrnujeme početnost třídy, počet chlapců a děvčat, školní dispozice žáků, rodinné prostředí žáků a věková specifika tříd.

Počet žáků ve třídě má velký vliv na život třídy a na činnosti v ní. Jaký je však ideální počet žáků ve třídě, dosud není jasné. Malé skupiny mají řadu výhod, ovšem i ty nemusí být vždy platné. Ve třídách s velmi malým počtem žáků (15–16) se vytvářejí lepší předpoklady pro individuální kontakt a také umožňují intenzivnější interakci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Tento počet žáků ovšem není obvyklý v běžných třídách základních škol, ale vyskytuje se ve třídách s žáky, kteří vyžadují zvýšenou individuální péči. V méně početných třídách mají žáci větší příležitost utvořit malé homogenní přátelské útvary se silnou vnitřní kohezí a třídu pak prožívají jako méně formální. „Malá kohezivní skupina tvoří totiž velmi příhodné prostředí pro denní život žáka ve škole a zvyšuje vliv spolužáků na jeho postoje a chování.“ (Hrabal 2002, s. 35) Ovšem směr působení skupiny se odvíjí od toho, jaké hodnoty a normy skupina přijala za vlastní. Pak také není jisté, že každá malá třída vytvoří útvar s vysokou kohezí. Jednou z nevýhod třídy s malým počtem žáků je, že se zužuje prostor pro sociální učení interakcím různého typu a pro výběr partnerů pro intenzivní vztahy. Pro učitele je třída s menším počtem žáků přijatelnější a nabízí mu lepší podmínky pro výuku, ale podle anglického výzkumu pravděpodobně učitelé nevyužívají plně těchto výhod.

Na druhou stranu je práce ve třídě s větším počtem žáků náročnější. Na učitele se zvyšuje nárok na intenzitu a mnohostrannost kontaktu a tím pádem se snižuje možnost intenzivního dlouhodobého výchovného působení na jednotlivé žáky či mikroskupiny. Vztahy v početnější třídě už nedosahují tak vysoké koheze, jako v menších třídách, ale ani to nemusí vždy platit. S růstem počtu žáků se ve třídě zvyšuje počet druhů vztahů mezi spolužáky a také se zvyšuje počet oboustranných a emocionálně neutrálních vztahů. (Hrabal 2002, s. 34-36)

Další činitel, který má vliv na život ve třídě, je **poměr chlapců a dívek**. Na základních školách bývá tento poměr vyrovnaný, ale v jednotlivých třídách tomu tak být nemusí. „Tam, kde je v populaci školy v zásadě početní rovnováha mezi chlapci a děvčaty, je

výchovně účelná jejich početní vyrovnanost i ve třídách. Při zřetelné převaze jednoho pohlaví je do určité míry riskantní nechávat ve třídách tak malý počet žáků jiného pohlaví, ten není schopen vytvořit vlastní „subkulturu“, což znesnadňuje výběr partnerů, přátel a vzorů ovládnutí mužské či ženské role a identifikace s ní.“ (Hrabal 2002, s. 38) Již při nástupu do školy jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami znatelné a ovlivňují jejich život, vzájemné vztahy ve skupině i její charakter. Všechny rozdíly se však projevují v závislosti na individuálních charakteristikách jednotlivců a na vedení učitele. Ve skupině mívají větší vliv chlapci než dívky. Jejich vliv je stavěn na „sociální síle“, jako psychické a fyzické zdatnosti, což se ještě odvíjí od hodnot a norem skupiny. Vztahy chlapců bývají pevnější a integrovanější a prosazují se silněji především v neformální skupině. V dívčích skupinách vznikají spíše vzájemné přátelské vztahy a na rozdíl od chlapců se častěji rozpadají do dyád a triád. Ve formální struktuře třídy (např. ve vztazích k učiteli) jsou dívky vyspělejší, méně konfliktní a konformnější. Oproti chlapcům mají děvčata lepší prospěch, protože jsou pracovně ukázněnější a také se u nich méně často vyskytují poruchy chování. (Hrabal 2002, s. 36-38)

Na vývoj třídy a její život má vliv také **školní dispozice žáků**. Mezi charakteristiky, se kterými žáci přicházejí do třídy, se řadí úroveň potencionální školní zdatnosti, motivace žáka k učení, sociální a morální dispozice a poruchy chování. Tyto dispozice a jejich znalost u jednotlivých žáků jsou velice důležité pro pedagoga, aby mohl pomoci každému žákovi rozvíjet se podle jeho individuálních schopností a utvářet kvalitní klima třídy. (Hrabal 2002, s. 38-39)

Rodinné prostředí, z něhož žák pochází, se promítá i do postavení žáka ve třídní skupině. Rodina na dítě mnohostranně a dlouhodobě působí a dítě si odnáší její návyky, postoje, hodnoty a normy, které se pak odrážejí ve vývoji atmosféry a struktury třídy. Velký vliv má na žáka také to, jakého vzdělání rodiče dosáhli a do jaké společenské vrstvy patří. Žáci, jejichž rodiče dosáhli středoškolského či vysokoškolského vzdělání a jsou dobře (nikoliv nadměrně) ekonomicky zabezpečeni, budou vykazovat spíše proškolské hodnoty. Čím více takových žáků bude navštěvovat třídu, tím spíše se ve třídě sníží riziko nebezpečí konfliktu formálních a neformálních forem. Žáci s pozitivním vztahem k učení by pak měli být snáze třídou přijímáni a měli by se snáze dostat do vedoucí pozice. Pokud bude třídu navštěvovat větší počet žáků, jejichž rodiče nanejvýš dosáhli základního vzdělání, bude vzrůstat riziko, že se skupina bude svým chováním orientovat proti škole. Významný vliv na vývoj žáka a třídy mají také sociálně

psychologické charakteristiky rodiny jako skupiny. Mezi ně řadíme strukturu a atmosféru rodiny, vzájemné vztahy, výchovný styl rodičů, počet dětí atd. (Hrabal, 2002 41–43)

Poslední činitel ovlivňující stav a vývoj třídy, který jsme uvedli, jsou **věkové zvláštnosti tříd**. K tomuto tématu se podrobněji vyjádříme v kapitole 1.3.

1.1.2 Pozice a role žáka ve třídě

Už od prvního dne ve třídě probíhá vzájemná interakce mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Již během prvních dnů školní docházky, kdy se žáci vzájemně poznávají, dochází k jejich strukturování. Může se ukázat, kteří žáci jsou silné osobnosti, kteří patří mezi vůdčí typy nebo kteří jsou neprůbojní a raději zůstávají v pozadí. To závisí na individuálních dispozicích a charakteristikách žáka. Ovšem na tom, v jaké pozici žák ve třídě bude, mají vliv nejen dispozice, ale také ostatní žáci a třída jako celek. Může se stát, že třída zatlačí žáka do role, pro kterou nemá dispozice, například do role odmítaného. Hrabal (2002, s. 56–61) rozděluje kategorie pozic žáka a spolužáka na tři druhy.

První pozice je určena podle **školní výkonnosti a zdatnosti**. Školní prospěch a známky žáka jsou základním ukazatelem pozice žáka ve formální struktuře třídy. Pro třídu jako neformální skupinu to platí taky, ale převážně v počátečních třídách. Žáci v pubertě či na středních školách hodnotí spolužáky podle jiných hledisek. Vliv a obliba žáka je závislá na reálných výkonech, obecném rozhledu či hloubce speciálních znalostí a dovedností nebo na sportovní a pohybové zdatnosti, šikovnosti a síle.

Druhá pozice a systém pozic vychází z vlivu, tj. podle **podílu na řízení interakce ve skupině a skupiny vůbec**. Posuzuje se rozsah vlivu, kterým žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku. Pozorování žáků učitelem ve vyučování nemusí jednoznačně vypovědět, který žák je vlivný. Pokud má učitel možnost pozorovat třídu jako neformální skupinu mimo vyučování, tak je spíše schopen identifikovat vlivného žáka. Tato příležitost se učiteli ve školní praxi mnohokrát nenaskytne, proto je účelnější ověřovat výsledky pozorování sociometrickým nebo ratingovým dotazníkem.

Vliv žáka ovlivňují různé determinanty, které však můžeme rozdělit do tří kategorií. Jedním z determinantů je zdatnost a kompetence. Respektováni jsou převážně žáci, kteří disponují výkony ve směrech přijatými třídou jako centrálními hodnotami. Dalším

komponentem, který ovlivňuje pozici jedince, je moc, kterou žák získává sociálním tlakem skupiny na přijetí názorů a učinění rozhodnutí. Třetím významným zdrojem vlivu je motivace k ovlivňování spolužáků. Jedná se o potřebu a schopnost ovlivňovat a regulovat ostatní členy skupiny v interakci.

Třetí možná pozice žáka se odvozuje podle **oblíby, podle stupně citového přijetí spolužáky**. Na žebříčku hierarchie třídy se žáci mohou pohybovat mezi dvěma póly: oblíbení, přijatí nebo odmítnutí a izolovaní žáci. Předpokladem pro oblību v kolektivu je zmíněná zdatnost, kompetence, ale také síla, prestiž a sociabilita, se kterou souvisí úroveň sociálního a morálního rozvoje. (Hrabal 2002, s. 56–61)

1.2 Sociální klima třídy

Při vstupu do třídy plné žáků vycítíme určitou náladu, atmosféru, ovzduší. Každý učitel či student, který to zažil, ví, o čem je řeč. Již před mnoha lety se vědělo, že tento jev se jak ve školním vyučování, tak v jiných edukačních procesech vyskytuje, ale byl považován za něco objektivně neuchopitelného, co může pozorovatel vycítit, ale nemůže to přesně zjišťovat a hodnotit. Tento jev, fenomén dnešní doby se nazývá sociální klima třídy. Sociální klima se dnes popisuje také v různých druzích sociálních organizací (v podniku, ve sportovním týmu apod.) a také se dají měřit jeho charakteristiky specifickými diagnostickými nástroji.

Při popisování a rozboru sociálně psychologických jevů ve škole jsou užívány různé termíny. My jsme užili termíny jako náladu, atmosféra, ovzduší, dále se můžeme setkat s pojmy jako prostředí, klima, charakter, étos (celé školy, učitelského sboru, jedné třídy, výuky v dané třídě, komunikace ve třídě). K těmto termínům jsou také připojované různé přívlastky jako např. edukační, učební, výukový, sociální, psychosociální, sociálně psychologický, sociálně emocionální atd. V souvislosti s klimatem školy jsou užívány termíny, jako je klima školy, školní prostředí, atmosféra školy, podmínky, situace, pole, kultura školy, duch školy atd. Proto je třeba si některé pojmy blíže specifikovat, neboť mezi některými pojmy je rozdíl.

„Termín prostředí je nejrozšířenější a má široký rozsah. Týká se několika aspektů jako:

- sociálně psychologických,
- architektonických (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku),

- hygienických (osvětlení, vytápění, větrání),
- ergonomických (vhodnost školního nábytku, pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně),
- akustických (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) apod.“ (Čáp, Mareš 2007, s. 567–568)

Termín atmosféra třídy označuje jev krátkodobý a proměnlivý, který je podmíněn sociálním a emočním naladěním ve třídě. Může se měnit během vyučovacího dne nebo dokonce jedné vyučovací hodiny. Vliv na atmosféru třídy má celá řada podnětů, jako např. písemná zkouška, maturita, nenadále vzniklý konflikt, podle mínění žáků nespravedlivě daná známka učitelem, suplování, atd. V těchto emočně vypjatějších a variabilnějších situacích širší klima může a nemusí působit.

Pojem klima vychází z přírodovědné oblasti (klimatologie a meteorologie) a představuje „dlouhodobý režim počasí podmíněný energetickou bilancí Země, atmosférickou cirkulací, charakterem povrchu Země s lidskými zásahy“. (Kraus 2007, s. 409) Analogicky se odvíjí pojem sociální klima třídy, který představuje jev dlouhodobý, relativně stálý, typický pro danou třídu a učitele po celý školní rok či více let.

Není jednoduché definovat pojem sociální klima třídy, a proto se můžeme setkat s různými definicemi tohoto pojmu od jednotlivých autorů. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 125) definuje klima třídy jako „sociálně psychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát“. Dále uvedeme definici třídního klimatu dle Čapka (2010, s. 13): „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 a jiné činnosti v daném prostředí.“ Lašek uvádí (2012, s. 40), že „klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“.

1.2.1 Typy sociálního klimatu třídy

Sociální klima třídy je velmi složitý jev, na který nemůžeme nahlížet izolovaně. Musíme brát v úvahu, že je ovlivňováno různými determinanty a že na něho můžeme nahlížet z různých hledisek. (Čáp, Mareš 2007, s. 568–569)

Uvedeme některé typy sociálního klimatu školní třídy, které uvádí Čáp a Mareš (2007, s. 570–571).

Tabulka 1: Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy

Hledisko	Typy	Příklady
podle stupně školy	klima třídy v mateřské škole klima třídy na prvním stupni základní školy klima třídy na druhém stupni základní školy klima třídy na střední škole klima ve studijní skupině na vysoké škole apod.	klima „třídy“ - studijní skupiny na vysoké škole (Fraser, Treagust, 1986)
podle zvláštnosti žáků	klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“ klima třídy podle převládající orientace žáků	klima třídy, v níž převládají „problémoví žáci“ (Pierceová, 1994) klima třídy, v níž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978)
podle zvláštnosti učitelů	klima třídy, v níž vyučuje	klima třídy u vynikajících a

	začátečník, nováček klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly	průměrných učitelů (Fraser, Tobin, 1989) tvořivé/netvořivé klima třídy navozené vyučovacím stylem učitele (Furman, 1985) klima třídy podle způsobu řízení výuky a uplatňování moci učitelem (Cheng, 1994) klima třídy u učitelů, kteří rozvíjejí imaginaci, objevování, tvořivost žáků (Litterst, Eyo, 1993)
--	---	---

Velmi záleží na tom, na jakém stupni školy provádíme šetření sociálního klimatu třídy. Stupeň školy, který žák navštěvuje, úzce souvisí s kognitivním i sociálním vývojem žáků (viz kapitola 1.3), na který musíme brát při vyhodnocování výsledků zřetel.

I když se ve třídě vyskytuje pouze jeden dominantní žák, jeho vliv na sociální klima třídy je veliký. Tento žák dokáže narušit strukturu třídy a tím také ovlivnit další vzdělávání žáků.

Vliv učitele na klima třídy je značný, jelikož je to jedna z osob, která může zasahovat do chodu třídy a snažit se pozitivně ovlivnit vývoj klimatu třídy. Bohužel při špatném přístupu může, ač nevědomky klima třídy zhoršovat.

1.2.2 Spolutvůrci třídního klimatu

„Tvůrci sociálního klimatu třídy jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Čáp, Mareš 2007, s. 568) Je otázka, zda větší vliv na klima třídy má žák či učitel? Oba tyto determinanty však mají ve třídě nezaměnitelnou funkci a je třeba se jimi zabývat stejnou měrou.

Učitel

Učitel jako spolutvůrce klimatu má nezastupitelnou roli v třídním životě. Nejen že žákům zprostředkovává poznatky věd a přetváří je ve vědomosti, dovednosti a návyky, ale také se zásadně podílí na socializaci dítěte. Zvláště v prvních letech školní docházky se třídní učitel stává zásadní autoritou a sociálním vzorem pro své žáky. Je také motivátorem a obhájcem svých žáků. Poznává je, zjišťuje jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, jakým způsobem je získat pro činnost a udržet jejich pozornost atd. Na druhou stranu svoji autoritu a pozici ve třídě musí regulovat, aby se nedostal do role policisty, soudce či dozorce. Pro klima třídy je lepší, když učitel svoji mocenskou roli příliš neprosazuje a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. (Čapek 2010, s. 17), (Lašek 2012, s. 26)

Žáci

Také žáci, jako jeden z nejdůležitějších determinantů ovlivňující klima třídy, nemají situaci jednoduchou. Při zahájení školní docházky je čeká mnoho nového a také spousta změn. Vstupem do školy dítě získává novou sociální roli a to roli žáka. Ta mu nabízí možnost vzdělávat se a navazovat nové sociální vztahy, na druhé straně vyžaduje prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování, které patří k roli žáka. Děti se s těmito normami a novými pravidly seznamují a na základě toho, jak tyto normy plní a jak je hodnotí učitel, jsou ve třídě přijímány spolužáky. (Čapek 2010, s. 24), (Lašek 2012, s. 14) Na to, jak žáci situaci zvládnou, a tudíž na stav a další vývoj třídy má vliv mnoho činitelů. Hrabal (2002, s. 54) uvádí jako tři nejvýznamnější „vstupní dispozice žáků a později jejich změny pod vlivem zrání a vývoje, osobnost učitele s jeho pedagogickými a sociálními dispozicemi a třetí obsah učiva a institucionální podmínky vyučování a učení.“

Rodiče

Ač se rodiče nedají považovat za přímého aktéra klimatu, velkou měrou do něj zasahují. Rodiče mají často vůči škole a pedagogům připomínky, nároky, požadavky a očekávání a to jak oprávněné, tak i neoprávněné. Svými názory, které vyjadřují před dítětem, mohou ovlivnit klima ve třídě pozitivním i negativním způsobem. Na druhou stranu škola po rodičích vyžaduje spolupráci, angažovanost a zájem o školní aktivity. Můžeme však říci, že většina rodičů respektuje školu a odbornost učitelů. Proto, aby učitel získal

rodiče ke spolupráci a také aby přispěl ke kvalitnímu ovlivňování třídního klimatu rodiči, je dobré dodržovat tyto přístupy učitele k rodičům: profesionalita učitele (jak v oblasti vzdělávání, tak v míře zapojení rodičů do života třídy), vhodná komunikace s rodiči (častá, oboustranná komunikace se snahou o dobro pro dítě), optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost k rodičům. (Čapek 2010, s. 24–28)

1.2.3 Ovlivňování klimatu třídy

Utváření kvalitního třídního klimatu a pozitivní atmosféry ve třídě je jedna z nejnáročnějších činností učitele. V kapitole 1.1.1 jsme si představili několik činitelů, kteří ovlivňují vývoj třídy a které učitel musí brát v úvahu a zahrnout je do své výchovné a vzdělávací činnosti. Uvedli jsme, že spolutvůrci třídního klimatu jsou učitelé, žáci i rodiče, jedná se tedy o proces, který vyžaduje spolupráci všech těchto aktérů. Avšak učitel jako formální vedoucí třídy je zodpovědný za učební činnost žáků a budování kolektivu. Je jedním z nejdůležitějších činitelů ovlivňující vývoj třídy a to hlavně v počátečních třídách základní školy. Proto by si měl každý učitel a hlavně učitelé prvního stupně základní školy být vědomi, jakými pedagogickými zásahy a postupy mohou podněcovat rozvoj pozitivních interpersonálních vztahů ve třídě.

Utváření a ovlivňování třídního klimatu je možné, ale je to záležitost dlouhodobá a ne jednoduchá. Výsledky práce při tvorbě třídního klimatu můžeme očekávat až po několika měsících. Pro úspěšnou práci je důležité, aby pedagog pracující se třídou byl vytrvalý, důsledný, aby byl schopen účinně využít nabízené prostředky pro tvorbu kladného klimatu a aby dokázal uplatnit své dovednosti.

Vyučovací styl, osobní vlastnosti a dovednosti každého učitele se liší, proto se mezi sebou liší i jednotlivé třídy, které jsou na daného učitele zvyklé. Velký význam to má na prvním stupni základních škol. Na některých školách má učitel možnost učit jednu třídu celých pět let, jinde učitel učí pravidelně například 1.–2. třídu nebo 3.–5. třídu. Změna třídního učitele také nastává z důvodu mateřské dovolené, dlouhodobé nemoci, odchodu do důchodu apod. Danou třídu tato situace může velice ovlivnit. Změna třídního učitele znamená změnu vyučovacího stylu, což může mít vliv na klima třídy, prospěch žáků, na interpersonální vztahy mezi žáky, vztah ke škole apod.

Učitel má v rukou plno nástrojů, které může efektivně využít při budování klimatu. Mezi ně se například řadí **zasedací pořádek**, který by měl vždy určovat učitel jak na

začátku školního roku, tak i v jeho průběhu. „Nejde jen o okrajovou organizační záležitost, protože vzdálenosti jednotlivců a jejich umístění ve fyzickém prostoru třídy souvisí se sociální blízkostí či distancí ve vzájemných vztazích mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky.“ (Hrabal 2002, s. 86)

Hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí vyučování a učitel při něm musí jednat s rozvahou. Jeho nesprávné používání může ublížit jak žákům jako jednotlivcům, tak celé třídě, neboť hodnocení ovlivňuje hierarchii hodnot a klima třídy. S hodnocením často nastává problém a to soutěživost mezi žáky. Proto je důležité, aby učitel prezentoval a komentoval známky žáků velmi opatrně, neboť může nastat soutěž o nejlepší známky. Tato situace je problematická a negativně ovlivňuje klima třídy, navíc nadané žáky nemotivuje k lepšímu výkonu, protože k udržení přední pozice nepotřebují úsilí, a slabší žáky intenzivně demotivuje. (Hrabal 2002, s. 88–89)

Cílevědomé a na úkol orientované prostředí také výrazně přispívá ke kladnému klimatu třídy. Kyriacou (1996, s. 80) toto prostředí nazývá jako výuku „v podnikatelském duchu“. Zajištění takového prostředí stojí na učiteli a jeho přístupu k vyučování. Například včasným a rychlým zahájením hodiny, snahou o efektivní využití vyučovacího času, pozorným sledováním pokroku žáků atd. V takovémto prostředí budou žáci spíše respektovat učitele a uznávat jeho právo organizovat a řídit učební činnost.

Z velké části se klima třídy odvíjí také od toho, jaký **vztah s žáky** učitel naváže a zda ve třídě panuje **uvolněné, vřelé a podporující prostředí**. Snahou učitelů by mělo být vytvoření úcty mezi nimi a jejich žáky. Úcta by měla být vzájemná, na tom pak závisí vytvoření kladného klimatu. Učitel by se měl zajímat o své žáky, vážit si jich a snažit se s nimi vybudovat dobrý kontakt. Důležité také je, aby pro ně byl správným příkladem, neboť žáci obzvláště v prvních letech školní docházky můžou v učiteli vidět svůj vzor. Z pozitivního vztahu s žáky a ze způsobu jednání učitele s nimi se odvíjí uvolněné, vřelé a podporující prostředí. Pro vytváření dobrého kontaktu s žáky a pozitivního klimatu třídy lze využít i humoru. Tento „nástroj“ je účinný, ale také velmi nebezpečný. Častým užíváním humoru může učitel podkopat svoji autoritu.

Nejen při vytváření kladného klimatu třídy, ale v průběhu celého vyučovacího procesu by měl učitel podporovat **motivaci žáků k učení**. Využít tak může vnitřní motivaci, vnější motivaci či očekávání úspěchu. Vnitřní motivace vychází z žáka, který se snaží

uspokojit svoji zvědavost a zájem o dané téma nebo získat určité schopnosti a dovednosti. Vnější motivací je žák zapojen do činnosti proto, aby dosáhl určitého cíle (pochvaly od rodičů, učitele, známky, obdivu u spolužáků apod.). Očekávání úspěchu vychází z toho, jak moc si žáci myslí, že v určitém úkolu či činnosti budou mít úspěch. Žáky tudíž nemotivují příliš těžké nebo naopak příliš lehké úkoly, ale takové, které vnímají jako výzvu, obtížné, ale dosažitelné. (Kyriacou 1996, s. 80–87)

Mezi další důležité pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování a vedení třídy, patří **plánování a příprava hodiny**. Jestliže si učitel pečlivě naplánuje hodinu, snižuje tím riziko výskytu nežádoucích situací jako například chybění pomůcek, prodleva žáků mezi činnostmi atd. Tyto situace pak mohou narušit průběh celé hodiny a poskytují žákům prostor pro nevhodné chování, které ovlivní atmosféru ve třídě.

Významnou měrou ovlivňuje klima třídy **vzhled učebny**, její uspořádání, a dokonce vzhled učitele i žáků. Učebna, která je pěkně vyzdobená, prosvětlená, větraná přispívá ke kladnému přístupu žáků k výuce. Uspořádání učebny by mělo být přizpůsobeno funkci, kterou učebna plní. Vzhled učitele je velmi důležitý, neboť vypovídá o tom, jakou péči a pozornost věnuje svému zevnějšku a žáci, ať na prvním stupni či střední škole, věnují upravenosti učitele velkou pozornost. (Kyriacou 1996, s. 90–91)

Neopomenutelnými faktory, které mají zásadní vliv na učební proces a na klima třídy, jsou také **organizační a řídicí dovednosti učitele, schopnost realizovat vyučovací hodinu** a v neposlední řadě **charakter učitele**.

1.3 Vývojové zvláštnosti žáků 1. stupně

Nástupem do školy začíná dítěti nová etapa nazývaná mladší školní věk. Toto období zahrnuje interval od 6–7 let do 10–11 let. (Šimíčková-Čížková 2010, s. 105). Jelikož v průběhu vývoje dojde k mnoha změnám, proto mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ vzniknou rozdíly. Z toho důvodu Vágnerová (2000, s. 148) rozděluje mladší školní věk na dvě fáze – na raný školní věk (od 6–7 let do 8–9 let) a střední školní věk (od 8–9 let do 11–12 let).

Vstupem do školy získává žák roli školáka. Tuto roli získává automaticky, nemůže si vybrat, zda jí chce či ne. Do ní zahrnujeme dvě dílčí role a to roli žáka a spolužáka.

Jako žák musí dítě respektovat a dodržovat mnoho pravidel a norem. Společnost vyžaduje jejich respektování a snahu dítěte se k nim přiblížit. Pokud dítě jedná

v souladu s normami, je odměňováno, v opačném případě je negativně hodnoceno a odmítáno. Děti mladšího školního věku většinou tato pravidla a normy dodržují, protože potřebují být pozitivně hodnoceny a akceptovány. Snaží se chovat jako „správný kluk“ či „správná holka“ a jsou spokojené, pokud je autorita ocení. Jejich motivace již není vázaná pouze na odměnu, ale na celkový názor určitého člověka (maminky, učitelky apod.). Děti středního školního věku jsou schopny rozlišovat různé normativní systémy a podle nich se v určitých situacích i jinak chovat. V tomto věku je pro ně také důležitá rovnost požadavků, proto učitel musí dbát na spravedlnost mezi žáky, jinak bude jimi kritizován. (Vágnerová 2000, s. 159–162)

Nástup dítěte do školy a s ní spojená role žáka obnáší určité zátěžové situace. Kromě nutnosti dodržovat různá pravidla a normy se dítě musí smířit s tím, že do školy chodit musí a nemůže z ní nijak utéct. Škola představuje pro dítě cizí prostředí, ve kterém nemají takový pocit bezpečí a jistoty jako doma. Musí překonat to, že není středem pozornosti, na kterou bylo třeba z domova zvyklé, ale že je jedním z mnoha dětí. Aby dítě překonalo počáteční nejistotu, hledá něco či někoho, co by představovalo bezpečí a jistotu. Tuto podporu většinou nachází v učiteli. Proto děti raného školního věku mají rády paní učitelku a někteří ji dokonce zbožňují. Nekriticky přijímají její veškerá sdělení a snaží se vše plnit, aby jí udělaly radost a byly za to oceněny. Názor paní učitelky je pro děti důležitější než názor spolužáků, poněvadž ti zdroj jistoty nepředstavují. (Vágnerová 2000, s. 163–164)

Důležitou rolí školního věku je již zmíněná role spolužáka, která je v životě dítěte zdrojem sociální zkušenosti. „Ve třídě se dítě učí rozumět projevům chování vrstevníků, učí se dovednostem sociální interakce, navazovat kontakty, přijatelným způsobem se prosazovat, soupeřit i spolupracovat, učí se solidaritě, sebeovládání, různým způsobům komunikace a získává zde určité sociální postavení, které signalizuje, jaká s největší pravděpodobností bude jeho budoucí sociální pozice v jiných skupinách.“ (Vágnerová 2002, s. 255–256)

Vyrovnání se s novou sociální skupinou může být pro některé děti náročné. Třída vznikla náhodně, dítě si tak své spolužáky nemůže vybrat. Všechny děti si jsou na začátku školní docházky rovny, žádné z nich není nijak zvýhodněno, každé musí podřídit své aktuální potřeby daným normám. Děti v raném školním věku hodnotí ostatní spolužáky na základě nápadných projevů chování a viditelných znaků (např.

oblečení, tělesná konstituce), ale také přejímají názory autority, proto je důležité, aby byl učitel obezřetný při vyjadřování svého názoru na jednotlivé spolužáky.

Jelikož na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou skupinou, postupně se mezi spolužáky vytvářejí vztahy a třída se dělí na podskupiny. Jednotliví žáci také získávají určité postavení ve třídě, čímž dochází k její hierarchizaci. Pozice, kterou žák získá na začátku, se většinou udržuje po celou dobu trvání této třídy. Obtížné postavení mají nově přichozí žáci, jelikož si svoji pozici musí v již strukturované třídě vydobýt. Svoji pozici žáci nezískávají pouze ve třídě, ale i mimo ni. Projevy žáka mimo vyučování jsou posuzovány podle jiných norem a dokonce jsou důležitější pro získání určité pozice ve třídě. (Vágnerová 2002, s. 261–263)

Ve středním školním věku klesá význam učitele a naopak se zvyšuje význam vrstevníků. Žáci také hodnotí své spolužáky více na základě vlastního úsudku a jsou schopni je posuzovat podle většího množství různých kritérií. (Vágnerová 2002, 263–264)

Potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví je typickým znakem tohoto období. Vyplývá z obecné potřeby stejnosti a potřeby potvrzení své identity ztotožněním se spolužáky shodného pohlaví. Žáci často odmítají negativním způsobem kontakt se spolužákem opačného pohlaví. Na tělesné výchově žáci zamítají vytvořit smíšené dvojice nebo se nechtějí v kruhu držet za ruku spolužáka opačného pohlaví. Dívčí a chlapecké skupiny se také liší způsobem chování. Zatímco chlapci preferují rvačky, tělesné útoky či hrubší žerty, dívky dávají přednost k vytváření koalic, k tajnůstkářství, k urážlivosti a pomlouvání. Chlapecké skupiny bývají otevřené a více zaměřené na společnou aktivitu než vzájemné vztahy. Dívky naopak věnují větší pozornost vzájemným vztahům než společným aktivitám a spíše vytvářejí menší skupinky, jejichž složení se může snadno měnit. (Vágnerová 2002, 271–272)

2 Cíle a výzkumné otázky

2.1 Cíl práce

V diplomové práci jsme si stanovili jeden hlavní cíl:

Na základě opakovaných šetření identifikovat vývoj sociálního klimatu školní třídy.

Což znamená: Zjistit a popsat vývoj sociálního klimatu školní třídy ve školních letech 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013 a 2013–2014.

2.2 Výzkumné otázky

Sociální klima třídy je pro každou třídu individuální a je závislé na mnoha faktorech, které ho mohou ovlivnit. Řadíme mezi ně odlišnosti dané kolektivem, jako například počet žáků ve třídě, zastoupení chlapců a dívek ve třídě, věkové zvláštnosti žáků, jejich vývoj apod. Mimo toho klima dále ovlivňují učitelé, školní látka a neopomenutelným faktorem je také klima školy.

Na základě zmíněného a výše stanoveného hlavního cíle jsme stanovili čtyři výzkumné otázky.

Otázka č. 1

Bude ovlivňovat míra třenic míru spokojenosti ve třídě?

Otázka č. 2

Bude souviset vývoj kladných vzájemných vazeb a zvyšující se věk žáků se soudržností třídy?

Otázka č. 3

Jaký vliv měla změna třídního učitele na sociální klima třídy?

Otázka č. 4

Bude mít příchod nového žáka vliv na sociální klima třídy?

3 Metodologie výzkumu

3.1 Přístupy k šetření sociálního klimatu třídy

Jaký zvolit přístup ke zkoumání třídního klimatu není v dnešní době lehké určit. Existuje řada přehledů o různých přístupech k jeho studiu a rychle se objevují přístupy další. Představili bychom sedm přístupů (a–g), které uvádí Mareš (Čáp, Mareš 2007, s. 572–573).

a) Sociometrický přístup

Objektem studia 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 např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD)

b) Organizačně-sociologický přístup

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

c) 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, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

d) Pedagogicko-psychologický přístup

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

e) Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej 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 či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je.

f) **Vývojově psychologický přístup**

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5.–8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod.

g) **Sociálně psychologický a environmentalistický přístup**

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

(Čáp, Mareš 2007, s. 572–573)

Je důležité, že v dnešní době se stále rozšiřuje zájem o výzkum sociálního klimatu třídy, neboť klima třídy je významný činitel vzdělávacího procesu, který má rozhodující vliv na učební výsledky žáků. Je to obtížná záležitost, která má svá úskalí. Klima třídy nemůže být zkoumáno pouze na základě objektivního nezúčastněného pozorování, ale vyžaduje vnímání a oceňování konkrétního klimatu samotnými jeho aktéry. Tento způsob výzkumu je nazýván jako percepční přístup. Učitelé a žáci vypovídají o tom, jak vnímají klima třídy a jaké klima by si přáli. Z tohoto důvodu je percepční přístup úspornější, protože nevyžaduje zacvičeného pozorovatele. Další výhodou je, že postihne dlouhodobější prožitky aktérů určitého klimatu a neomezuje se pouze na sledování jednotlivých vyučovacích hodin. (Průcha 2002, s. 67)

3.2 Metody šetření sociálního klimatu třídy

Pozorování

Jednou z prvních metod, která se uplatňovala při zkoumání klimatu třídy, bylo pozorování. Tato přímá metoda má své výhody i nevýhody. Jak jsme však naznačili v předchozím odstavci, pozorování není nejvhodnější metoda pro výzkum klimatu třídy. Klima je jev dlouhodobý a pozorovatel se může dopouštět atribučních chyb při vyhodnocování krátkodobých jevů. Jelikož pozorovatel nepatří mezi aktéry třídního klimatu, jimiž jsou žáci a učitelé, nemůže být schopen rozpoznat veškeré projevy třídy, navíc jako další prvek ve třídě může nabourávat její klima a výsledky pak nemusí být objektivní. Proto by ideální pozorovatel mohl být třídní učitel. Ovšem i to má svá rizika, neboť nemůžeme zajistit, že nebude zaujatý a nebude mít subjektivní pohled na dané klima. (Čapek 2010, s. 101–104)

Rozhovor

Rozhovor při šetření klimatu třídy může být velmi přínosný, zvláště pokud je použit jako doplňující výzkumná metoda. Výzkumník tak může „ověřovat“ zjištěná data a dál rozšiřovat a upřesňovat šetření. Je možné provádět individuální rozhovor jak s žáky, tak s učiteli a výsledky porovnávat nebo provést skupinový rozhovor. Zjišťování klimatu v prvním a druhém ročníku základní školy není jednoduché. Lze sice s žáky vyplňovat dotazník, ale není to ideální, poněvadž ho nejsou schopni sami vyplnit. Proto je výhodné využít skupinového rozhovoru. Tato metoda nám může přinést různé postoje, nové postřehy a je spojena s emocemi. Pokud je výzkumník všímavý, může mu ledasco napovědět. (Čapek 2010, s. 105)

Dotazník

Metoda dotazníku je v oblasti šetření klimatu třídy oblíbená. Má řadu výhod, jako je možnost sběru dat od velkého množství respondentů, jednoduchost, snadné použití a subjektivnost, která je při zjišťování klimatu třídy důležitá. Dotazování je možné provést i sociometrickými technikami. Jejich pomocí můžeme upřesnit a prohloubit výpovědi žáků o klimatu. Dále může učitel připojit k šetření metodu pozorování svých žáků, ze kterého může vyčíst mnoho důležitých informací. Kombinací těchto metodických přístupů získá učitel daleko spolehlivější obraz o své třídě. (Starý 2008, s. 77–78)

Dnes už existuje větší počet dotazníků pro diagnostiku klimatu třídy, ze kterých si může výzkumník vybrat, proto bych představila několik nejčastějších, které se používají na 1. stupni základních škol.

- **Dotazník „Naše třída“**

Dotazník „Naše třída“ je určený pro nejmenší žáky, respektive pro 1. a 2. třídu základní školy. Pozor na záměnu s dotazníkem MCI, jehož česká verze má stejný název. Dotazník „Naše třída“ je tvořen obrázky, na kterých žáci vyjadřují spokojenost či nespokojenost s třídním klimatem a vztahy s žáky. Další součástí tohoto dotazníku je soubor jednoduchých otázek. Jeho verze pro 3. až 5. třídu je rozšířena ještě o další otázky. (Čapek 2010, s. 108–109)

- **Dotazník B-3 a B-4**

Autorem těchto dvou dotazníků je Richard Braun. Jedná se o dotazníky, které měří jak vztahy ve třídě, tak klima třídy. Dotazník B-4 je použitelný již od 2. třídy a od 4. třídy můžeme použít jeho rozšířenou verzi B-3. Více o tomto dotazníku uvádíme v kapitole 3.3. (Braun 2000, s. 6)

- **Dotazník MCI**

Dotazník MCI (My Class Inventory) je jedním z velmi oblíbených dotazníků, který se používá pro měření klimatu třídy a je využíván v mnoha zemích světa. Jeho česká verze se nazývá „Naše třída“. Podrobnější popis tohoto dotazníku uvádíme v kapitole 3.3. (Lašek 2012, s. 53)

Existuje řada dalších dotazníků, které se dají použít na 2. stupni základních škol, na víceletých gymnáziích a středních školách. Například dotazník CES (Classroom Environment Scale), který je určen žákům 7.–9. tříd a studentům 1.–4. ročníku středních škol, je pro svoji jednoduchost zadání a vyhodnocení snadno použitelný v praxi. Jako u dotazníku MCI se šetří aktuální a preferované klima s tím rozdílem, že se zkoumá 24 položkami 6 proměnných klimatu třídy. Dále můžeme využít dotazník KLIT, SCCQ nebo dotazník LEI. (Čapek 2010, s. 118–127)

3.3 Dotazníkové šetření

Pro poznávání sociálního klimatu třídy na základní škole byla zvolena výzkumná metoda formou dotazníku. Při šetření jsme uplatnili dva typy.

První, jeden z často využívaných dotazníků, se nazývá My Class Inventory - MCI. Autory tohoto dotazníku jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fischer (1986). Jedná se o zjednodušený dotazník LEI (Learning Environment Inventory) autorů Fräsera, Andersona a Walberga (1982), který byl určen pro střední školy.

Jeho česká verze se nazývá „Naše třída“. Se souhlasem autorů ji připravil a vyzkoušel J. Lašek (1998).

Tento dotazník nachází uplatnění jak ve výzkumné oblasti, tak i mezi učiteli na základních školách. V praxi je často využíván pro svoji jednoduchost, krátkou dobu zadání a snadné vyhodnocení. Řadovému učiteli umožňuje nahlédnout na jeho třídu z jiného úhlu pohledu. Nabízí mu poznání klimatu třídy, na jehož základě může upravit výuku a přizpůsobit ji potřebám žáků.

Dotazník je určen pro žáky 3.–6. tříd základní školy. Obsahuje 25 uzavřených položek, u kterých žák rozhoduje, zda daný výrok v jeho třídě platí (ano) nebo neplatí (ne). Při vyhodnocení se odpovědi žáka ano - ne převádějí na číselné hodnoty. Pokud žák odpověděl na danou otázku kladně (ano), hodnotí se třemi body. Záporná odpověď (ne) se skóruje jedním bodem. Nejasná odpověď (žák nevyplnil řádek či zakroužkoval obě odpovědi) se hodnotí dvěma body. V dotazníku se také vyskytují inverzní položky (č. 6, 9, 10, 16, 24), které jsou označeny písmenem R. Tyto položky se hodnotí naopak, za kladnou odpověď je přičten jeden bod a za odpověď „ne“ tři body.

Dotazník má dvě verze: aktuální formu a preferovanou formu. V preferované formě se žáci zamýšlí nad otázkami, které ukazují, jaké klima by si ve třídě přáli. V aktuální formě žáci kroužkují odpověď podle toho, jaký stav nyní ve třídě je.

Sociální klima třídy se v obou dotaznících posuzuje podle 5 hledisek a podle 5 proměnných. Dotazník „Naše třída“ zkoumá tyto proměnné:

1. Spokojenost ve třídě – zjišťuje se vztah žáků ke své třídě, míra uspokojení, pohody. (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
2. Třenice ve třídě – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů, rvaček (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).

3. Soutěživost ve třídě – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8,13, 18, 23).

4. Obtížnost učení – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, jak se jim zdá učení namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).

5. Soudržnost třídy – zjišťují se přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Při vyhodnocení se u každého žáka pro každou z proměnných sčítá počet dosažený bodů u příslušné pětice odpovědí. Hodnota každé proměnné může dosáhnout minimálně 5 bodů a maximálně 15 bodů. Čím více se hodnoty u proměnných spokojenost a soudržnost přibližují k 15, tím je kvalita klimatu lepší a naopak čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost, tím je kvalita klimatu horší.

Pro získání údajů za celou třídu jsme využili dvou způsobů. Výpočtu aritmetického průměru pro každou z pěti proměnných a stanovení směrodatné odchylky u každé proměnné.

Výsledné hodnoty dotazníků jsme porovnávali s údaji J. Laška, který provedl šetření sociálního klimatu třídy prostřednictvím dotazníku „Naše třída“ na vzorku 863 žáků 24 tříd českých základních škol. (Lašek 2012, s. 56–57)

Tabulka 2: Výsledky MCI – Aktuální (Lašek 2012, s. 56)

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
Spokojenost	12,20	2,17	10,0–14,4	13	11–13
Třenice	9,97	3,11	6,9–13,1	9	7–13
Soutěživost	12,24	2,56	9,7–14,8	13	11–15
Obtížnost	8,67	2,46	6,2–11,1	9	7–11
Soudržnost	9,63	3,24	6,4–12,9	9	7–13

Tabulka 3: Výsledky MCI – Preferované (Lašek 2012, s. 57)

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 3. kvartil
Spokojenost	13,24	2,44	10,8–15	15	15–15
Třenice	5,75	1,46	5–7,21	5	5–7
Soutěživost	10,74	2,51	8,23–13,25	11	9–15
Obtížnost	6,09	1,79	5–7,88	5	5–7
Soudržnost	13,02	1,95	11,0–14,97	15	15–15

Druhý dotazník, který jsme využili, se nazývá B-4. Jeho autorem je školní psycholog Richard Braun. Dotazník B-4 byl vytvořen v roce 2000 a navázal na dotazník B-3, který byl dokončen v roce 1997.

Jedná se o kvalitní výzkumný nástroj, který umožňuje školním psychologům, výchovným poradcům či proškoleným pedagogům diagnostikovat vztahy v třídním kolektivu. Předností tohoto dotazníku je jeho použitelnost již od 2. třídy. Od 4. třídy můžeme využít prohloubenější dotazník B-3.

Dotazník B-4 obsahuje čtyři otázky:

V první a druhé otázce si děti mohou zvolit tři spolužáky, které mají nejraději a tři, kteří jim nejsou sympatičtí.

Ve třetí otázce děti přiřazují jednoho spolužáka či spolužačku ke třem kladným a třem záporným vlastnostem.

Čtvrtá otázka obsahuje pět snadných otázek, na které děti odpovídají ano - ne.

Údaje, které nám dotazník B-4 poskytuje, jsou velice cenné a pomáhají učitelům efektivně ovlivňovat třídní klima.

Z prvních dvou otázek získáme informace o sociometrii třídy. Dokážeme zjistit, kteří žáci jsou „hvězdy“ třídy a kteří outsideri či žáci třídou opomíjení nebo z kolektivu vyloučení. Žákům také připisujeme kladné a záporné body podle toho, zda je ostatní zvolili za kamarády či nesympatické spolužáky.

Ze třetí otázky se dozvíme, komu děti přisuzují dané vlastnosti. V tomto úkolu opět sčítáme kladné a záporné body podle toho, zda byl žák přiřazen ke kladné či záporné vlastnosti. Pokud sečteme veškeré kladné body žáka a odečteme je od záporných, získáme tak pozici žáka v hierarchii třídy. Sečteme-li kladné a záporné body dohromady, zjistíme, které děti jsou atraktivní a neatraktivní. Žáci s malým počtem bodů (kladných i záporných) jsou takzvané „šedé děti“, o které ostatní nejeví žádný zájem.

Čtvrtý úkol je zaměřen na hodnocení klimatu třídy dětmi. Pro kvalitní klima hovoří odpovědi ano - ne - ano - ne - ne. U každého žáka provedeme součet „správných“ odpovědí a vypočítáme aritmetický průměr za celou třídu. Pro kvalitní klima třídy vypovídá výsledek aritmetického průměru 5, což je maximální hodnota, které lze dosáhnout. (Braun 2000, s. 5 - 14)

3.4 Charakteristika výzkumného souboru

Třída, v níž jsme realizovali výzkum, je součástí středně velké školy, která se nachází v menším městě (přibližně 2700 obyvatel). V průběhu šetření bylo ve škole otevřeno vždy 13 tříd. Výzkumné šetření sociálního klimatu jsme prováděli po dobu čtyř let v jedné třídě (I. A–IV. A). Jednou ze zvláštností longitudinálního šetření je proměna kolektivu.

V I. A třídu tvořilo 22 žáků (14 dívek a 8 chlapců). Třídní učitelkou byla zkušená pedagožka, která na dané škole vyučuje již několik let.

Ve II. A do třídy přistoupili dva chlapci. Třída se skládala ze 14 dívek a 10 chlapců.

Další změna nastala ve III. A, jelikož byl ze třídy přeřazen chlapec z důvodu nízké úrovně intelektových schopností. Třidu tvořilo 14 dívek a 9 chlapců.

Největší změny nastaly ve IV. A, kdy se vyměnila třídní učitelka a do třídy nastoupili dva noví žáci (chlapec a dívka). I nová třídní učitelka je zkušená a na místní škole pracuje několik let. Třidu nyní navštěvuje 25 žáků z toho 15 dívek a 10 chlapců.

3.5 Průběh výzkumného šetření

Dotazník „Naše třída“ jsme zadávali vždy v období květen - červen ve školních letech 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013 a 2013–2014.

Při zadávání dotazníku jsme se řídili instrukcemi dle Laška (Lašek, Mareš 1991, s. 404) „Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď/jaká by měla či neměla být vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v 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, přeškrtnete křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujete to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Nezapomeňte nahoře vyplnit své jméno, třídu a školu.“

V prvních dvou letech výzkumu bylo zadávání dotazníku a jeho vyplňování s žáky komplikované, neboť ve školním roce 2010–2011 respondenti navštěvovali teprve 1. třídu. Jak jsem uvedla, dotazník je určen pro žáky 3. –6. tříd. Bylo třeba respektovat a zohlednit vyspělost žáků a zadávání a následné vyplňování dotazníků patřičně přizpůsobit.

Označování odpovědí ano - ne jsme názorně ukázali na tabuli. Instrukce jsme žákům několikrát zopakovali a zdůraznili, že každý odpovídá sám za sebe a vyjadřuje svůj názor. Při vyplňování dotazníku jsme postupovali společně, nikdo nesměl pracovat napřed. Každou otázku jsem žákům přečetla a vysvětlila její význam na konkrétním příkladu.

Vyplňování dotazníku bylo pro žáky náročné jak časově, tak mentálně, zvláště preferovaná forma dotazníku, neboť v otázkách se vyskytuje podmiňovací způsob. Vyplnění dotazníku trvalo 40 minut.

Ve třetí a čtvrté třídě žáci s vyplňováním neměli větší problémy. Pouze u některých otázek bylo třeba vysvětlit jejich význam.

Dotazník B-4 jsme zadávali taktéž v období květen - červen ve školních letech 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013, 2013–2014.

Protože i tento dotazník není určen žákům prvních tříd, jeho zadávání si vyžádalo velmi podrobné instrukce. Bylo důležité, abychom žákům důkladně vysvětlili každou otázku

a zdůraznili způsob odpovědi. Pro dodržení standardních podmínek jsme se řídili instrukcemi autora.

„Dostáváte do rukou dotazník, který může ukázat kvalitu vaší třídy, vztahy mezi dětmi a také porovnat vaši třídu s dalšími třídami. Protože mnozí z vás drží podobný dotazník v ruce poprvé, budeme postupovat pomalu společně. Aby naše šetření mělo smysl, je nutné dotazník vyplnit pravdivě a spravedlivě. Rozhlédněte se po ostatních ve třídě. Řekněte někdo nahlas, kteří spolužáci dnes nejsou ve škole. Nezapomeňte na ně.

Dotazník má čtyři úkoly. Do jednotlivých úkolů doplňujte jména svých spolužáků i s příjmeními. Zvolit však můžeš pouze spolužáky z této třídy!

V první otázce napiš až tři své spolužáky, které máš ve třídě nejraději. Přemýšlej a srovnej je od toho nejmilejšího. Uváděj však jen ty, kteří opravdu chodí k vám do třídy. Jiné nepiš.

Ve druhé otázce uveď ty spolužáky, které rád nemáš, jejich chování ti vadí. Opět je srovnej. Na prvním místě uveď toho, koho opravdu nemáš v oblibě. Uváděj jen své spolužáky či spolužačky, bez ohledu na to, zda jsou dnes ve škole či ne. Nezapomeň napsat jejich příjmení.

Třetí otázka představuje seznam šesti lidských vlastností. Dobře si je nyní přečteme a tvým úkolem bude ke každé vlastnosti napsat jméno a příjmení jednoho spolužáka či spolužačky. Spolehlivý,...Zábavný,...Se všemi kamarád...

V posledním úkolu je pět tvrzení. Máš rozhodnout, zda platí (pak zakroužkuj ano) či neplatí (pak zakroužkuj ne). Přečteme si je.

Znovu si svůj vyplněný dotazník přečti, případně jej ještě doplň a podepsaný odevzdej.“
(Braun 2000, s. 9)

Důležité bylo žákům několikrát zopakovat, že mají psát pouze spolužáky ze své třídy. Také jsme museli zdůraznit, že paní učitelka nepatří mezi spolužáky. Pokud někteří žáci chyběli, bylo třeba jejich jména neustále připomínat, protože byli ostatními opomíjeni.

4 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou prezentovány z hlediska jednotlivých proměnných, které jsme prostřednictvím dotazníku MCI a B-4 zkoumali.

V kapitole 4.1 uvedeme výsledky aktuální a preferované formy dotazníku MCI za I.–IV. třídu, ze kterých analyzujeme stav klimatu, které ve třídě panovalo. Pro snazší porozumění výsledkům budeme tyto výsledky porovnávat s údaji Laška, který provedl šetření na vzorku 863 žáků 24 tříd základních škol.

Dále budeme posuzovat vývoj dané proměnné ve školních letech 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013 a 2013–2014. Její vývoj znázorníme v grafu.

V další kapitole budeme posuzovat vývoj údajů, které jsme zjistili prostřednictvím dotazníku B-4. I tyto výsledky znázorníme v grafu.

4.1 Výsledky šetření dotazníkem MCI

Jak jsme již uvedli v kapitole 3.3, dotazník MCI zjišťuje pět proměnných vždy v aktuální a preferované formě. Hodnota každé proměnné může dosáhnout minimálně 5 a maximálně 15 bodů. Čím více se hodnoty u proměnných spokojenost a soudržnost přibližují k 15, tím je kvalita klimatu lepší a naopak čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost, tím je kvalita klimatu horší.

4.1.1 Spokojenost

U každé třídy uvedeme počet žáků, kteří se účastnili šetření. Tento počet platí i u dalších čtyřech proměnných, které budeme posuzovat.

Tabulka 4: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost I. A

	I. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	13,29	1,88	12,2	2,17	10,0-14,4
Preferovaná forma	11,29	2,71	13,24	2,44	10,8-15

Šetření aktuální formy klimatu v I. A se účastnilo 21 žáků. Tito žáci byli ve třídě velmi spokojeni. Ve srovnání se zjištěnými údaji Laška je výsledek mírně nad průměrem a na základě směrodatné odchylky se žáci na míře spokojenosti spíše shodli. Šetření preferované formy klimatu se účastnilo také 21 žáků. Na základě rozdílů aritmetických průměrů zjišťujeme, že žáci preferovali výrazně nižší míru spokojenosti, než udává ve svých výsledcích Lašek, ale i tak se výsledek stále pohybuje v pásmu běžných hodnot.

Při porovnání aktuální a preferované formy klimatu zjišťujeme, že žáci jsou ve třídě velmi spokojeni, a dokonce si přejí nižší míru spokojenosti. Tento fakt nás přivádí k zamyšlení nad tím, jaký je asi důvod takového výsledku. Jedním z důvodů může být brzké užití dotazníku, neboť jak jsme zmiňovali, dotazník je určen pro žáky od třetí třídy. Jelikož preferovaná forma dotazníku obsahuje otázky, ve kterých se vyskytuje podmiňovací způsob, je pro žáky první třídy obtížné tyto otázky správně pochopit.

Ve II. A se šetření aktuální formy klimatu účastnilo 23 žáků a preferované formy klimatu 24 žáků. Výsledky obou forem klimatu se nijak výrazně neliší od výsledků udávaných Laškem. Při porovnání aktuální a preferované formy klimatu zjišťujeme, že žáci preferovali téměř stejnou míru spokojenosti, jaká ve třídě panovala. Tabulku „Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost II. A“ uvádíme v příloze D, tabulka č. 20.

Ve III. A nastává velmi obdobná situace jako ve II. A s výjimkou toho, že šetření aktuální formy klimatu se účastnilo 22 žáků a preferované formy klimatu 21 žáků. Výsledky se nijak zásadně neliší od výsledků Laška a pohybují se v pásmu běžných hodnot. Zmínili bychom pouze to, že pouze v této třídě žáci preferovali vyšší míru spokojenosti, než dosahovala její aktuální forma. Tabulku „Porovnání výsledků

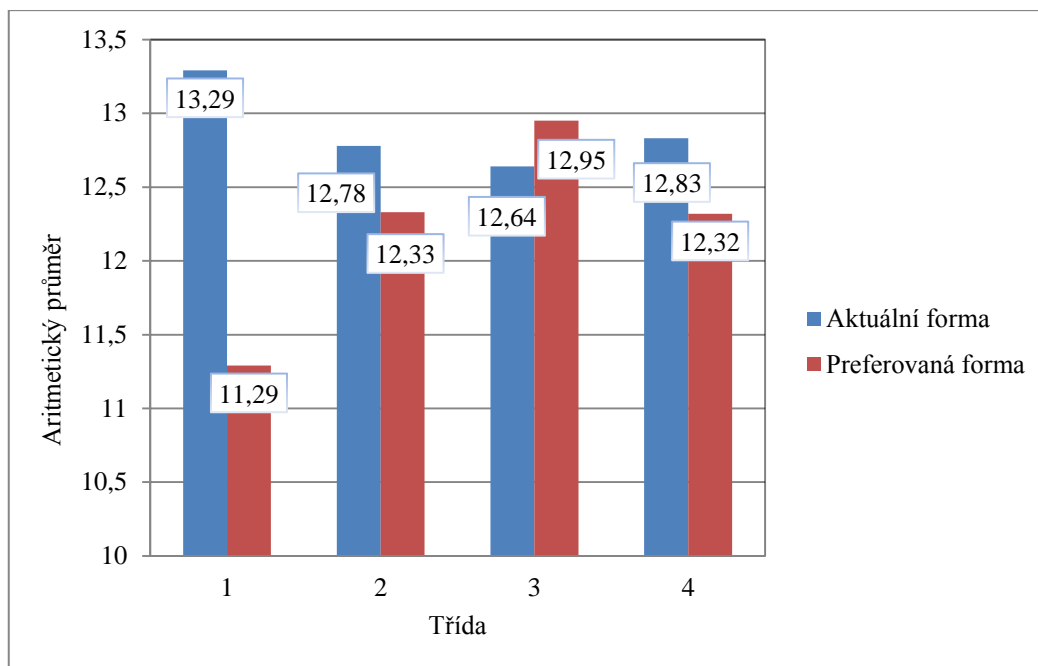
dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost III. A“ uvádíme taktéž v příloze D, tabulka č. 21.

Tabulka 5: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost IV. A

	IV. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	12,83	3	12,2	2,17	10,0-14,4
Preferovaná forma	12,32	1,89	13,24	2,44	10,8-15

Ve IV. A se šetření aktuální formy klimatu účastnilo 24 žáků a preferované formy klimatu 25 žáků. I v tomto roce můžeme podle výsledků usoudit, že většina žáků byla ve třídě spokojena. Ovšem na základě výsledku směrodatné odchylky vyvozujeme, že se ve třídě vyskytovali i žáci, kteří byli v dané třídě spíše nespokojeni. K tomuto úsudku nás také přivádí každoročně zvýšená hodnota směrodatné odchylky.

V následující části podkapitoly se zaměříme na posouzení vývoje spokojenosti ve třídě. Budeme sledovat vývoj aktuální a preferované formy klimatu.



Graf 1: Vývoj spokojenosti ve školní třídě

Spokojenost žáků ve školní třídě se postupně snižovala až do třetí třídy, ale i tak stále zůstávala průměrná. Ve čtvrté třídě došlo k mírnému zlepšení. Naopak do třetí třídy se zvyšovala preferovaná míra spokojenosti a ve čtvrté třídě poklesla.

Z toho můžeme usuzovat, že žáci byli nejspokojenější v první třídě a necítili potřebu být ještě spokojenější. Preferovaná míra spokojenosti se tak dostala blízko dolní hranice běžných hodnot. Jeden z možných důvodů tak velkého rozdílu jsme uvedli výše. Dalším důvodem může být přístup paní učitelky k dětem, motivace žáků či prosté nadšení většiny žáků z prvního roku ve škole.

Ve druhé třídě došlo oproti první třídě k vyššímu nárůstu preferované formy spokojenosti, i přesto žáci zůstali spokojeni a nepreferovali její vyšší míru. Co mohlo zapříčinit takový nárůst? Náročnější učivo? Na grafu obtížnosti (viz kapitola 4.1.4) můžeme vyčíst, že se žákům ve druhé třídě zdá učivo nejobtížnější za celé čtyři roky. Jedním z důvodů může také být vyšší úroveň kognitivních schopností, která souvisí s lepším pochopením dotazníku. Nebo na změnu mohl mít vliv příchod dvou nových žáků, kteří na základě sociometrického šetření patřili mezi neatraktivní žáky?

V jediné třetí třídě došlo ke stavu, že žáci preferovali vyšší míru spokojenosti, než aktuálně dosahovala a zároveň jejich aktuální spokojenost získala nejnižší hodnoty za

čtyři roky. Rozdíl mezi druhou až čtvrtou třídou ovšem není tak velký a jak jsme již zmínili, hodnoty aktuální spokojenosti se pohybují stále mírně nad průměrem.

Ve čtvrté třídě došlo k mírnému zlepšení. Mohl tento obrat být způsoben změnou třídního učitele?

4.1.2 Třenice

Vnímání třenic žáky v I. A se od hodnot udávanými Laškem příliš neliší. Aktuální forma se od celkového aritmetického průměru pohybuje mírně pod průměrem a preferovaná forma naopak nad průměrem. Ovšem ve srovnání s výsledky Laška se žáci třídy I. A spíše shodli na míře aktuálního vnímání třenic.

Ve druhé třídě se hodnota aktuální formy dostala nad průměr. Žáci se na rozdíl od první třídy v posouzení vnímání třenic tak neshodli. I přesto zůstává zjištěná hodnota v pásmu běžných hodnot. Preferovaná míra třenic se oproti první třídě přiblížila k průměru.

Tabulky s porovnáním výsledků dotazníku MCI s údaji Laška pro I. A a II. A uvádíme v příloze D, tabulka č. 22 a 23.

Tabulka 6: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice III. A

	III. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	12,64	2,6	9,97	3,11	6,9-13,1
Preferovaná forma	5,19	0,85	5,75	1,46	5-7,21

Pocitovaná míra třenic ve III. A se vyskytovala markantně nad průměrem, dokonce se blížila k horní hranici pásma běžných hodnot. Z tabulky je patrné, že si žáci přejí výrazně snížit výskyt třenic ve třídě. Hodnota preferované míry klimatu se blíží k minimu, které může dosáhnout, což je 5. Z výsledku směrodatné odchylky je zjevné, že je to přání většiny třídy.

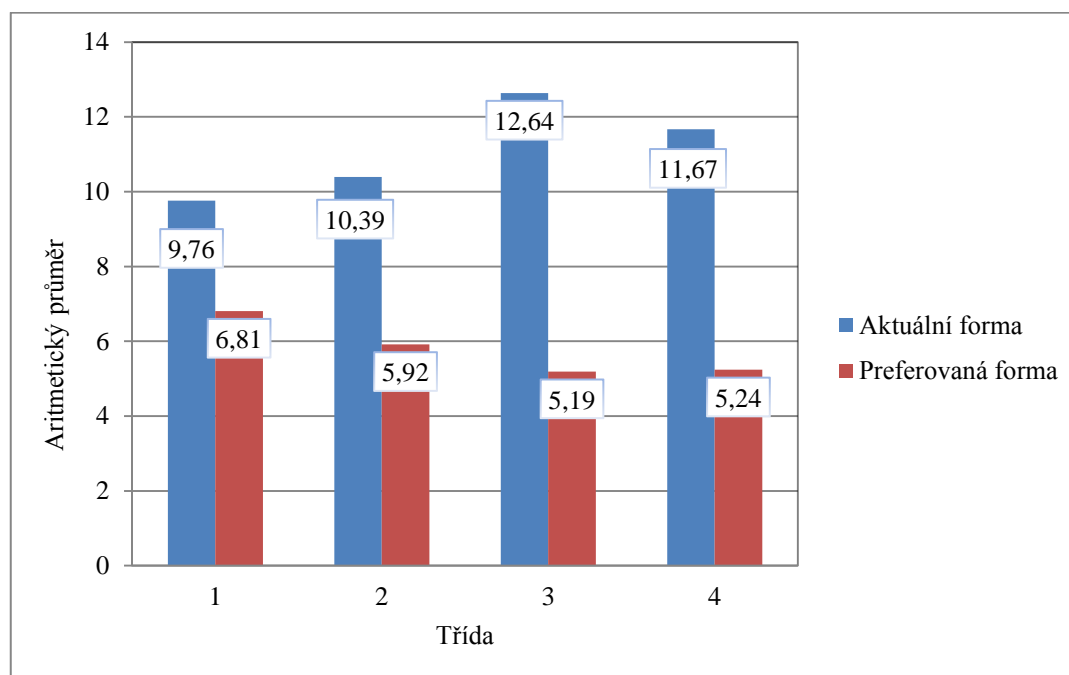
Proč je míra třenic ve třídě tak vysoká? Vyskytuje se ve třídě žák, který by vyvolával či způsoboval konflikty? Na tyto otázky nám možná odpoví výsledky z dotazníku B-4, ve

kterém žáci posuzovali výrok: „Máme spolužáka, který nám ubližuje.“ (viz kapitola 4.2.3).

Tabulka 7: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice IV. A

	IV. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	11,67	3,04	9,97	3,11	6,9-13,1
Preferovaná forma	5,24	0,65	5,75	1,46	5-7,21

Ve IV. A se pocíťovaná míra třenic stále nacházela nad průměrem, ovšem ne všichni žáci se na tomto tvrzení přesně shodli. Naopak jednotněji se žáci staví k preferované míře třenic. Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou je stále velmi značný.



Graf 2: Vývoj třenic ve školní třídě

Míra pocíťovaných třenic byla kromě první třídy vždy nadprůměrná. Preferovaná míra třenic byla nadprůměrná pouze v první a druhé třídě.

Vnímání třenic se do třetí třídy výrazně zvyšovalo, až ve čtvrté třídě došlo k mírnému zlepšení. Preferovaná míra třenic klesala do třetí třídy a dostala se téměř k minimální hranici. Ve čtvrté třídě nepatrně stoupla.

Každý rok si žáci přáli značně snížit množství třenic ve třídě. Na grafu vidíme, že situace byla nejhorší ve třetí třídě, kdy žáci cítili velkou míru třenic. Tato skutečnost nás nutí k zamyšlení se nad tím, co by mohlo být příčinou. Jeden z možných důvodů je příchod dvou nových žáků (chlapců), kteří mohli negativně ovlivnit vztahy ve třídě. Dalším možným vysvětlením může být působení třídní učitelky. Tuto možnost vyvozujeme na základě zlepšení ve IV. třídě, kdy nastala změna třídní učitelky.

Při porovnání výsledků vývoje spokojenosti a třenic ve školní třídě, které diagnostikoval dotazník MCI, zjišťujeme, že se paralelně se zvyšováním třenic snižovala spokojenost ve školní třídě a naopak. Je možné, že žáci nebyli ve třídě spokojeni, protože se v ní vyskytovala vysoká míra třenic?

4.1.3 Soutěživost

Tabulka 8: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost I. A

	I. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	9,81	2,72	12,24	2,56	9,7-14,8
Preferovaná forma	6,76	1,57	10,74	2,51	8,23-13,25

Míru soutěživosti žáci v I. A pociťovali jako velmi nízkou. Její hodnota se dokonce přiblížila k dolní hranici pásma běžných hodnot. Naopak rozdílnost odpovědí žáků se od údajů, které uvádí Lašek, příliš nelišila. Mínění žáků, že by se ve třídě nemělo soutěžit, bylo velice vysoké a rozdíl v odpovědích nebyl tak velký. Žáci preferovali značně nízkou míru soutěživosti ve třídě. Její výsledky se dostaly hluboko pod průměr a také pod hranici pásma běžných hodnot.

Žáci prvních tříd většinou vyžadují naprosté dodržování pravidel, které paní učitelka řekla. Je možné, že třídní učitelka v této třídě neupřednostňovala soutěže a žáci tento přístup respektovali.

Tabulka 9: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost II. A

	II. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	9,17	3,23	12,24	2,56	9,7-14,8
Preferovaná forma	7,5	2,4	10,74	2,51	8,23-13,25

I ve II. A žáci cítili velice nízkou míru soutěživosti, její hodnota se dokonce umístila pod hranici pásma běžných hodnot. Ovšem rozdílnost názorů na soutěživost ve třídě byla značná. Preferovaná míra soutěživosti se stále pohybovala pod hranicí pásma běžných hodnot, ale ve srovnání s I. A nebyl názor ve II. A tak jednomyslný.

Tabulka 10: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost III. A

	III. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	10,27	3,33	12,24	2,56	9,7-14,8
Preferovaná forma	6,43	1,97	10,74	2,51	8,23-13,25

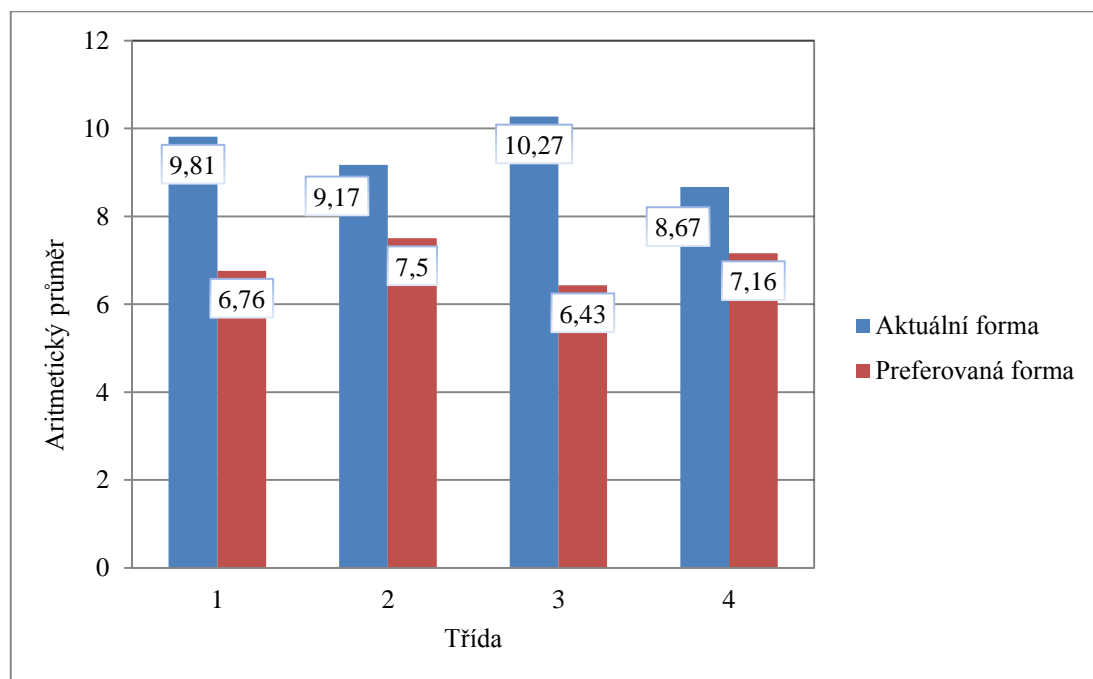
Pociťovaná míra soutěživosti se ve III. A přiblížila k průměru, i tak byla stále podprůměrná. Rozdílnost odpovědí žáků se oproti II. A ještě zvýšila, z čehož vyplývá, že názor na pociťovanou míru soutěživosti byl velmi nejednotný. Žáci stále preferovali velmi nízkou míru soutěživosti. Její hodnota se stále pohybuje pod hranicí pásma běžných hodnot.

Může být vysoká nejednotnost ve vnímání soutěživosti ve třídě zapříčiněna rozdílností povah žáků? Je možné, že se ve třídě vyskytoval ctizádostivý žák či žáci, kteří například mohli soutěžit s ostatními o lepší známky, výkresy apod. Jak to pak vnímali ostatní žáci? Některým to mohlo vadit a tím pádem preferovali nižší míru soutěživosti.

Tabulka 11: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soutěživost IV. A

	IV. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot
Aktuální forma	8,67	3,54	12,24	2,56	9,7-14,8
Preferovaná forma	7,16	2,39	10,74	2,51	8,23-13,25

Ve IV. A se pocitovaná míra soutěživosti dostala pod dolní hranici pásma běžných hodnot. Odlišnost ve vnímání soutěživosti žáky opět vzrostla. Preferovaná míra soutěživosti se permanentně drží nízko pod dolní hranicí pásma běžných hodnot, i tak se objevily menší rozdíly v názoru na její míru.



Graf 3: Vývoj soutěživosti ve školní třídě

Míra pocíťované soutěživosti se pohybovala vždy nízko pod průměrem, stejně tak i preferovaná míra soutěživosti.

Zaznamenali jsme nerovnoměrný vývoj soutěživosti v průběhu čtyř let, kdy její hodnoty střídavě klesaly a stoupaly, u preferované formy naopak.

V každé třídě si žáci přáli snížit míru soutěživosti. Největší rozdíl jsme zaznamenali ve třetí třídě, kdy hodnota aktuálně vnímané soutěživosti byla nejvyšší a hodnota preferované soutěživosti naopak nejnižší. K většímu poklesu došlo ve čtvrté třídě, kdy žáci vnímali míru soutěživosti jako nejmenší. Tuto změnu mohla způsobit změna třídní učitelky. Jak jsme uvedli v kapitole 1.2.2, učitel je spoluvůrcem třídního klimatu a svým jednáním ho může ovlivnit. Je možné, že nová třídní učitelka nezahrnovala do výuky soutěže nebo pouze v minimálním množství, což mohlo mít za následek pokles v jejich vnímání.

4.1.4 Obtížnost

Tabulka 12: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost I. A

	I. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	7,1	1,72	8,67	2,46	6,2-11,1
Preferovaná forma	8,38	2,36	6,09	1,79	5-7,88

Obtížnost učení v I. A byla žáky vnímaná jako podprůměrná, ale nacházela se v pásmu běžných hodnot. Při srovnání s údaji Laška by si žáci přáli výrazně vyšší obtížnost učení, na což poukazuje výsledek, který se pohybuje nad pásmem běžných hodnot. Ovšem tvrzení třídy nebylo tak jednoznačné, z čehož vyplývá, že se ve třídě vyskytovali žáci, kteří by si přáli obtížnější učivo a naopak.

Tabulka 13: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost II. A

	II. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	7,83	3,19	8,67	2,46	6,2-11,1
Preferovaná forma	7,83	2,51	6,09	1,79	5-7,88

Ve II. A byla obtížnost vnímána stále jako podprůměrná, ale k výrazné změně došlo ve shodě respektive v neshodě v názorech žáků. Oproti I. A se ve II. A žáci tolik neshodovali v názoru, že by učivo bylo snadné. Preferovaná míra obtížnosti byla nadprůměrná a vyskytovala se na horní hranici pásma běžných hodnot. Ve srovnání s údaji Laška se žáci ani na této položce příliš neshodovali.

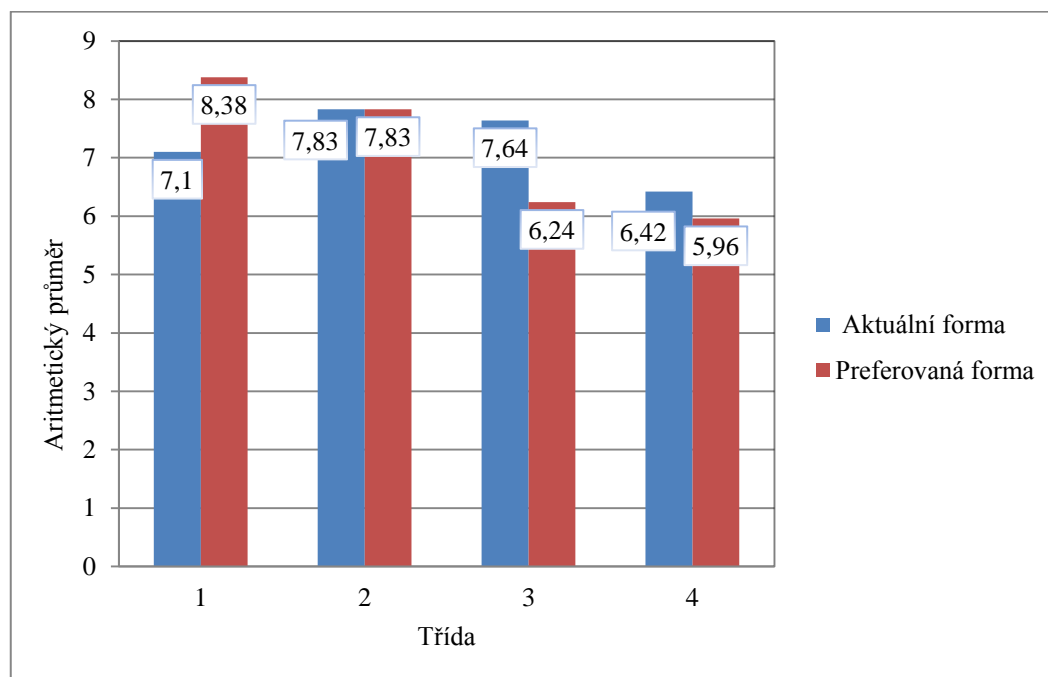
Obtížnost učení byla ve III. A vnímána jako podprůměrná. Rozdílnost v názoru byla stále vysoká (3,16). Výsledky preferované míry obtížnosti se téměř shodovaly se zjištěnými údaji Laška. Tabulku „Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost III. A“ uvádíme v příloze D, tabulka č. 24.

Tabulka 14: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost IV. A

	IV. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	6,42	1,94	8,67	2,46	6,2-11,1
Preferovaná forma	5,96	1,68	6,09	1,79	5-7,88

Vnímaná obtížnost učení se ve IV. A přiblížila k dolní hranici pásma běžných hodnot. Jako zajímavý výsledek se nám jeví výrazný pokles v rozdílnosti názorů. Preferovaná míra obtížnosti se vyskytuje pouze mírně pod průměrem. I zde jsme zaznamenali větší shodu v názoru žáků.

Jaká změna ve třídě mohla způsobit větší jednotnost v názorech? Mohla by být opět příčinou změna třídní učitelky?



Graf 4: Vývoj obtížnosti ve školní třídě

Obtížnost učení žáci každý rok určili jako podprůměrnou. Preferovaná obtížnost byla žáky charakterizovaná jako nadprůměrná, pouze ve čtvrté třídě byla hodnota téměř totožná s průměrem.

Jak výsledky ukázaly, v první třídě byla obtížnost učení pro žáky nízká a žáci si dokonce přáli, aby učivo bylo těžší. Možným vysvětlením takového výsledku je, že učivo v první třídě většina žáků zvládá bez obtíží. Někteří žáci dokonce nastupují do školy s dovedností číst či psát některá písmena. V prvních třídách se také často vyučuje formou hry, tudíž žáky učivo baví a nepřijde jim tak náročné.

Zajímavou skutečností je, že se žákům ve druhé třídě zdálo učivo nejobtížnější. Z pohledu učitele je však učivo ve druhé třídě nejjednodušší. Vnímají to žáci jinak? V první třídě se nejprve probírají izolovaná písmenka, poté se spojují do slabik, slov a vět. V matematice se žáci učí počítat do dvaceti. Ve druhé třídě se v českém jazyce vyučují měkké a tvrdé slabiky, nauka o slově a větě a spodoba znělosti na konci slova. V matematice se počítá do sta a začíná se s násobilkou. Je tudíž možné, že se žákům zdá učivo oproti první třídě náročnější, jsou na ně kladeny větší nároky, musí rozvíjet logické myšlení a matematický úsudek. Důležitým faktem je také to, že preferovaná

míra obtížnosti je totožná s aktuálním stavem, což znamená, že jsou žáci spokojeni a nechtějí nic měnit.

Ve třetí třídě míra obtížnosti učení nepatrně klesla, ovšem větší pokles zaznamenala preferovaná míra obtížnosti. Z toho můžeme usuzovat, že se žákům zdálo učivo náročnější. Tento výsledek není tak překvapující, jelikož třetí třída je náročná a mezi žáky se začínají více projevovat rozdíly v intelektových schopnostech.

I přes složitější obsah učiva ve čtvrté třídě je z grafu patrný propad pocíťované míry obtížnosti učení. Žáci si sice přáli jednodušší učivo, ale rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou není tak velký. Důvodem takového výsledku může být například kognitivní vývoj žáků nebo změna třídní učitelky, která může mít jiný vyučovací styl, jenž žákům více vyhovuje.

4.1.5 Soudržnost

Tabulka 15: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost I. A

	I. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot
Aktuální forma	10,57	3,3	9,63	3,24	6,4-12,9
Preferovaná forma	10,24	3,83	13,02	1,95	11,0-14,97

Soudržnost třídy žáci v I. A vnímali jako nadprůměrnou. Shoda v názoru sice nebyla tak velká, ale v porovnání s výsledkem Laška se pohybovala v normě. Preferovaná míra soudržnosti se dostala až pod dolní hranici pásma běžných hodnot. Ve třídě ovšem panovala velká rozdílnost názorů. Důvodem takového výsledku může být rozdílné chápání obsahu některých otázek, které se vztahují k dané proměnné. Ve dvou otázkách se vyskytuje pojem kamarád a v jedné přítel (viz příloha B, výroky č. 5, 10, 15). Každý žák může chápat tyto pojmy trochu jinak, obzvlášť v první třídě, kde se s těmito pojmy teprve seznamují.

Tabulka 16: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost II. A

	II. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	8,3	3,04	9,63	3,24	6,4-12,9
Preferovaná forma	10,25	3,1	13,02	1,95	11,0-14,97

Ve II. A se míra soudržnosti dostala pod průměr, ale zůstává v pásmu běžných hodnot. Preferovaná míra soudržnosti se stále vyskytovala pod dolní hranicí pásma běžných hodnot. Žáci opět v odpovědích nebyli příliš jednotní, ale oproti první třídě došlo k větší shodě.

Tabulka 17: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost III. A

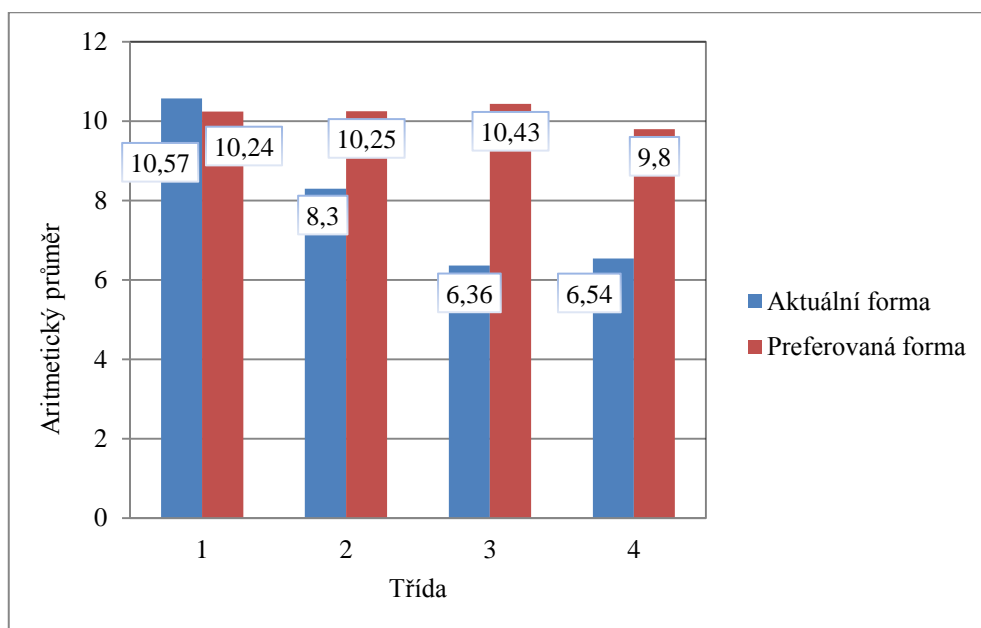
	III. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	6,36	2,03	9,63	3,24	6,4-12,9
Preferovaná forma	10,43	2,56	13,02	1,95	11,0-14,97

Počítovaná míra soudržnosti ve III. A klesla nepatrně pod dolní hranici pásma běžných hodnot. Na tomto výsledku se žáci oproti předchozím rokům více shodli. Třída sice preferovala větší soudržnost, hodnota se však stále pohybuje pod dolní hranicí pásma běžných hodnot. Ve srovnání s předchozími roky i u tohoto výsledku panuje větší shoda.

Tabulka 18: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Soudržnost IV. A

	IV. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	6,54	2,12	9,63	3,24	6,4-12,9
Preferovaná forma	9,8	2,77	13,02	1,95	11,0-14,97

Soudržnost třídy ve IV. A žáci charakterizovali jako podprůměrnou. Hodnota se přiblížila těsně k dolní hranici pásma běžných hodnot. Preferovaná míra soudržnosti se vyskytuje pod dolním pásmem běžných hodnot. Rozdílnost v odpovědích byla oproti třetí třídě nepatrně vyšší.



Graf 5: Vývoj soudržnosti ve školní třídě

Míra pocíťované soudržnosti se kromě první třídy pohybovala pod průměrem. Ve třetí třídě se dokonce dostala nepatrně pod dolní hranici pásma běžných hodnot. Míra preferované soudržnosti zůstávala permanentně pod dolní hranicí pásma běžných hodnot.

Od první do třetí třídy vnímaná soudržnost konstantně klesala, ve čtvrté třídě zůstala téměř stejná jako ve třetí. Vývoj preferované míry soudržnosti nezaznamenal výrazné změny, hodnota zůstávala přibližně shodná.

Z grafu vyplývá, že v první třídě panovala mezi žáky dobrá soudržnost. Žáci dokonce nepreferovali její vyšší míru. Jak jsme uvedli v kapitole 1.1, školní třída je skupina formální, která vznikla uměle. Od první třídy se žáci mezi sebou stále poznávali a postupně získávali vzájemné sympatie a antipatie. Ve třídě také vznikala určitá diferenciací a hierarchizací rolí (viz kapitola 1.3) Je možné, že si žáci nestačili vytvořit tak silné vzájemné vztahy, které by výrazně ovlivnili pozitivně či negativně soudržnost třídy.

Jedno z možných vysvětlení poklesu soudržnosti ve druhé třídě je příchod dvou nových žáků do třídy. Jak jsme již zmiňovali, tyto žáci patřili podle výsledků sociometrického šetření mezi neatraktivní žáky (viz kapitola 4.2.5). Z toho můžeme usuzovat, že možná došlo k narušení vztahů ve třídě a tím ovlivnění soudržnosti celé třídy.

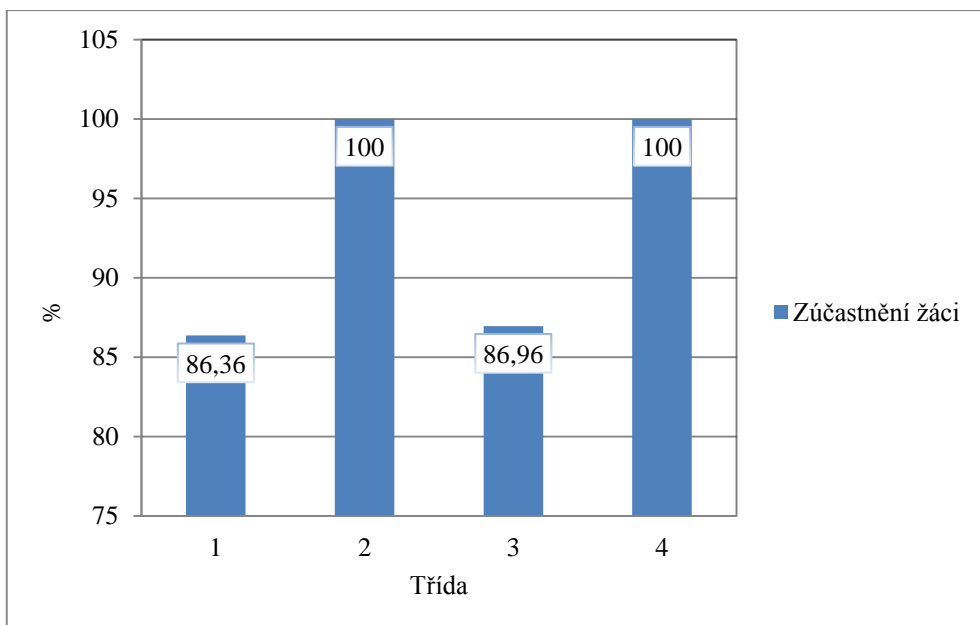
Ve čtvrté třídě míra soudržnosti zůstala velmi nízká, ale už nedošlo k jejímu poklesu, ale naopak k mírnému zlepšení. Jaký je asi důvod takového výsledku? Můžeme změnu přisuzovat sociálnímu vývoji žáků? Zhruba mezi 8.–9. rokem nastává nová vývojová fáze a to období středního školního věku. V této době se mění vztah ke škole a role žáka mění svůj význam (viz kapitola 1.3). Dalším důvodem může být změna třídní učitelky. Je možné, že svým jednáním, přístupem a vyučovacím stylem žáky zaujala. Při pohledu na předchozí výsledky zjišťujeme, že se ve čtvrté třídě zvýšila spokojenost a poklesla míra třenic, soutěživosti a obtížnosti.

4.2 Výsledky šetření dotazníkem B-4

V této kapitole se zaměříme především na výsledky poslední části dotazníku B-4. Jedná se o pět otázek, které jsou zaměřeny na hodnocení klimatu třídy dětmi. Výsledky uvádíme v procentech podle toho, kolik žáků odpovědělo na daný výrok kladně.

Dále uvedeme výsledky prvních dvou otázek, ve kterých žáci měli možnost zvolit si maximálně tři žáky, které mají nejraději a tři žáky, kteří jim nejsou sympatičtí.

Ne v každém roce se dotazníku účastnili všichni žáci, proto je nutné dodat počet zúčastněných žáků.

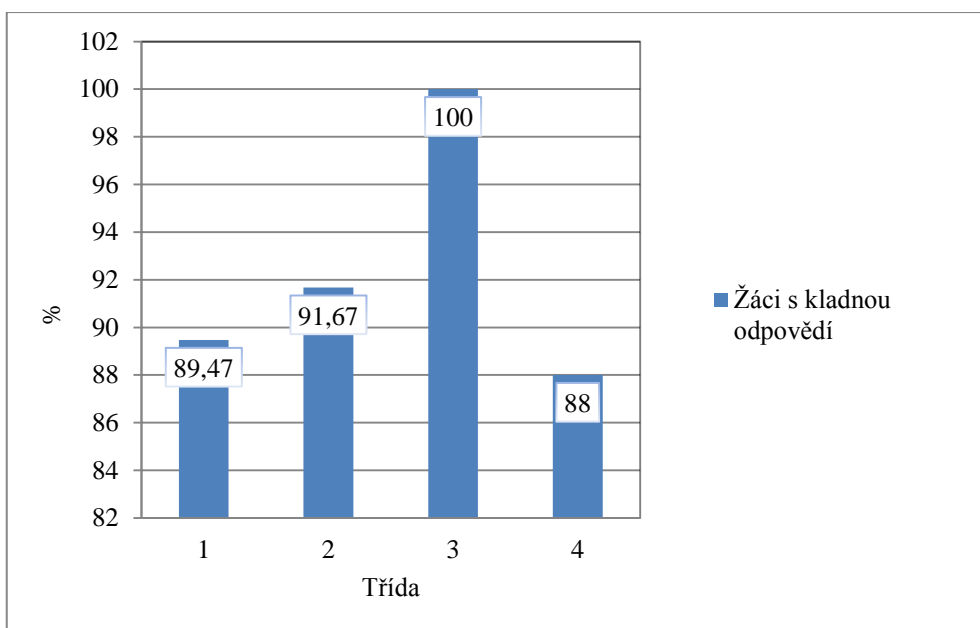


Graf 6: Počet žáků, kteří se zúčastnili dotazníku B-4

4.2.1 Spokojenost třídy

Spokojenost třídy jsme zjišťovali prostřednictvím dvou otázek.

První z otázek byla zaměřena konkrétně na spokojenost ve třídě. Daná otázka zněla: „Ve třídě jsem spokojen.“



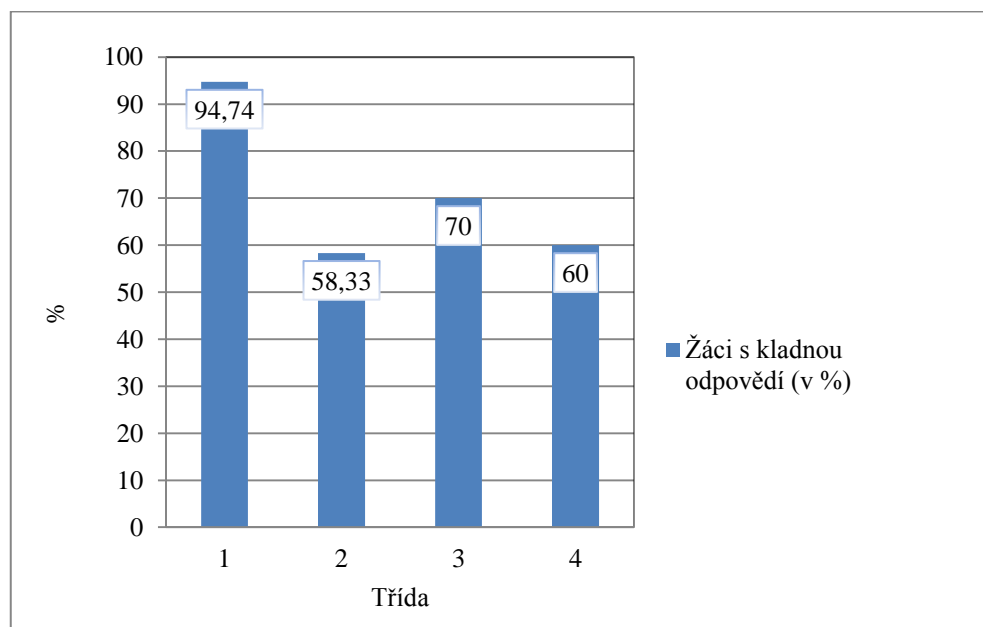
Graf 7: Vývoj otázky – Ve třídě jsem spokojen

Na základě výsledků můžeme konstatovat, že většina žáků byla ve třídě spokojena. Největší spokojenost jsme zaznamenali ve třetí třídě, kdy všichni dotázaní odpověděli na otázku kladně.

Při porovnání výsledků proměnné spokojenost z dotazníku MCI docházíme k zajímavému zjištění. Na rozdíl od dotazníku B-4, kde se spokojenost do třetí třídy zvyšuje a ve čtvrté třídě klesá, jsme prostřednictvím dotazníku MCI zjistili naprosto opačný vývoj výsledku. Nejvyšší spokojenost jsme zaznamenali v první třídě, která se dále do třetí třídy postupně snižovala a ve čtvrté třídě opět narostla. Jaký může být důvod takového výsledku?

Jedna z možných příčin může být rozdílnost dotazníků. V dotazníku B-4 je žákům položena přímá otázka, kdežto v dotazníku MCI se spokojenost zjišťuje na základě odpovědí z pěti otázek, které nepřímo mapují spokojenost ve třídě (viz příloha A, výroky č. 1, 6, 11, 16, 21).

Druhá otázka se nepřímo dotýkala spokojenosti ve třídě. Žákům byla položena v tomto znění: „Do školy se obvykle těším“.



Graf 8: Vývoj otázky – Do školy se obvykle těším

Žáci chodící do první třídy se většinou do školy těší, to se také potvrdilo i v našem šetření. Z grafu je patrné, že většina žáků chodí v první třídě do školy ráda.

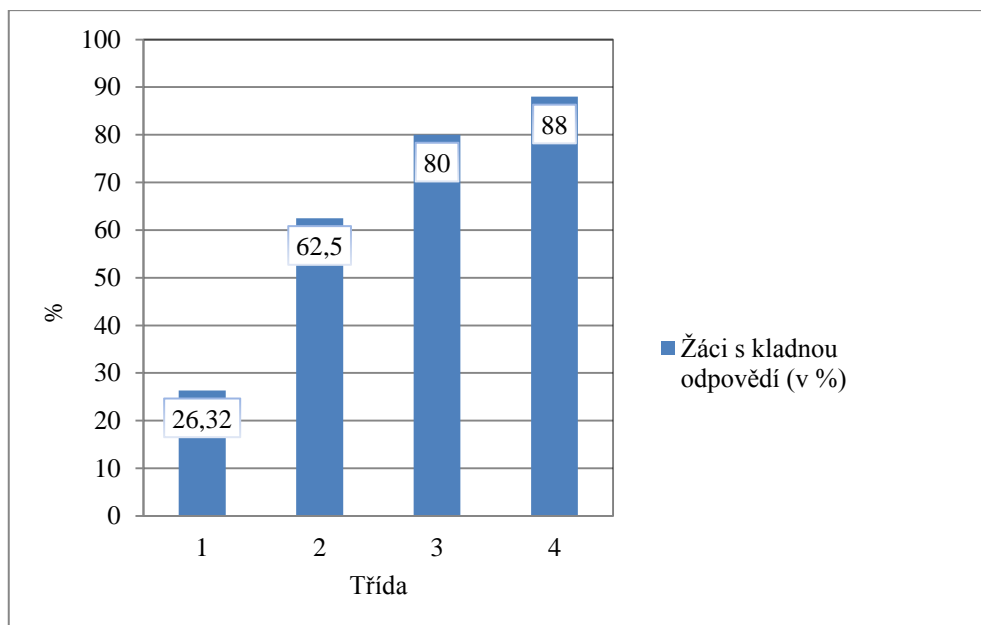
Značný propad jsme zaznamenali ve druhé třídě, kde pouze nepatrně přes polovinu žáků se těší do školy. Jedná se také o nejnižší hodnotu, kterou jsme zaznamenali. Takový výsledek je ve druhé třídě velice udivující, poněvadž většina dětí se v tomto ročníku obvykle ještě do školy těší. Jaký je asi důvod tak velké změny? Jedno z možných vysvětlení je opět již zmiňovaný příchod dvou nových žáků. Jak jsme vyslovili v předchozí kapitole, noví žáci mohli být silné osobnosti, které mohly negativně ovlivnit sociální klima třídy. Změna k horšímu nastala i u hádavosti (viz kapitola 4.2.2). To mohlo mít za následek, že se žáci do školy těšili méně.

Ve třetí třídě žáci projevili větší radost ze školy. Necelé tři čtvrtiny respondentů se do školy těší. Míra hádavosti se sice zvýšila, ale také se zvýšila spokojenost žáků ve třídě. Na základě tohoto výsledku můžeme usuzovat, že důvodem mohl být odchod jednoho spolužáka ze třídy. Z výsledků sociometrického šetření (viz kapitola 4.2.5) bylo zjištěno, že tento žák byl v první třídě nejméně oblíbený a ve druhé třídě se v neatraktivitě zařadil na druhé místo hned za nově příchozího žáka. I když byl neoblíbený, na základě pozitivních výsledků z první třídy jsme neuvažovali, že by způsoboval konflikty. Jeho neoblíbenost mezi žáky bych přisuzovala nižším intelektovým schopnostem, což byl důvod jeho přeřazení, a větší tělesné hmotnosti.

Ve čtvrté třídě opět došlo k poklesu, žáci se do školy těšili méně. Pro srovnání bychom zmínili předchozí výsledky ze čtvrté třídy. Spokojenost ve třídě dosáhla nejnižší hodnoty (viz kapitola 4.2.1) a hádavost naopak nejvyšší (viz kapitola 4.2.2). Důvodem toho, že se žáci těšili méně do třídy, že byli méně spokojeni a že se zvýšila míra hádavosti, může být příchod nového spolužáka. Tento žák, chlapec, byl třídou vyhodnocen jako druhý neatraktivní (viz kapitola 4.2.5).

4.2.2 Hádavost třídy

Cílem otázky: „Jsme spíše hádavá třída“ bylo posoudit, jak žáci vnímají hádavost ve své třídě.



Graf 9: Vývoj otázky – Jsme spíš hádavá třída

Z grafu je patrné, že míra hádavosti každým rokem rostla. Nejnižší hodnotu sledujeme v první třídě, kde pouze malé množství žáků posuzuje třídu jako hádavou. Tuto skutečnost můžeme považovat za velmi příznivou. Žáci se většinou v první třídě seznamují s pravidly chování, které by měli dodržovat. Tato pravidla buď předkládá učitel, anebo je žáci sami vymýšlí. Většina žáků v první a druhé třídě vyžaduje, aby se daná pravidla dodržovala, to je možné vysvětlení tak dobrého výsledku.

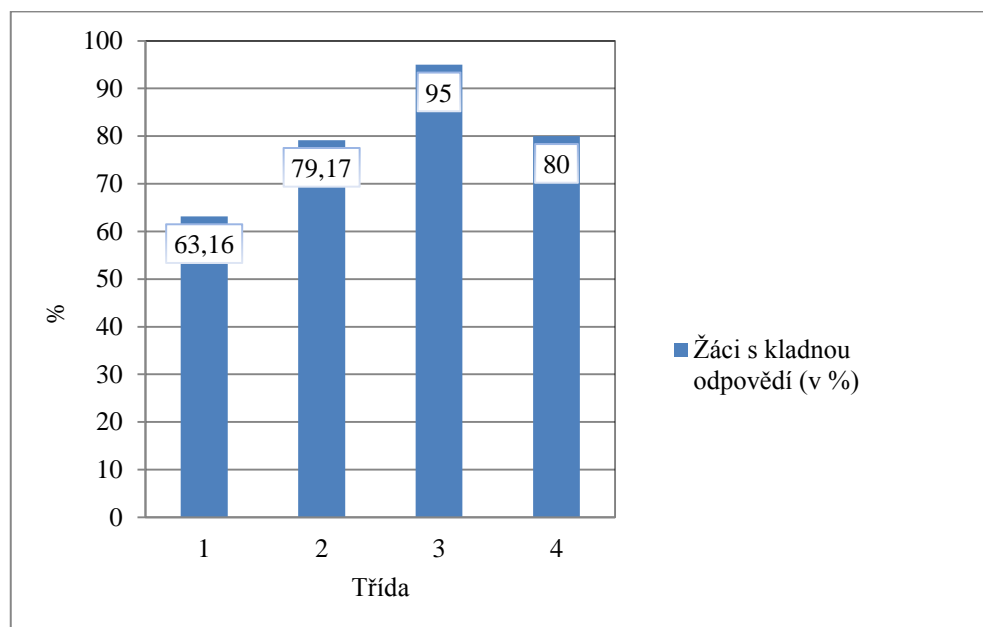
Ve druhé třídě jsme zaznamenali velký nárůst hádavosti, více než polovina žáků hodnotí třídu jako hádavou. Jak jsme uvedli, i ve druhé třídě žáci požadují dodržování pravidel, pokud tomu tak není, hodnotí dané chování negativně. Co mohlo způsobit tak velkou změnu? Jedním z důvodů může být příchod dvou nových žáků – chlapců. Již jsme zmiňovali, že tito dva chlapci patří mezi neatraktivní žáky (viz kapitola 4.2.5). Je možné, že daní žáci vyvolávali konflikty, hádali se, načež ostatní žáci hodnotili třídu jako hádavou a odmítali se s těmito žáky kamarádit.

Ve třetí a čtvrté třídě posuzuje většina žáků třídu jako hádavou. Takový výsledek by měl učitele vést k zamyšlení, jelikož by mohl poukazovat na nějaký problém ve třídě. Je možné, že se ve třídě vyskytují žáci, kteří k sobě cítí vzájemné antipatie. Ve třídě se také může nacházet žák či žáci, kteří jsou dominantní a konfliktní, čímž negativně ovlivňují sociální klima třídy.

4.2.3 Ublíživání ve třídě

Míru ublížování ve třídě jsme zjišťovali pomocí dvou otázek.

První z otázek zněla: „Máme spolužáka, který nám ubližuje“.



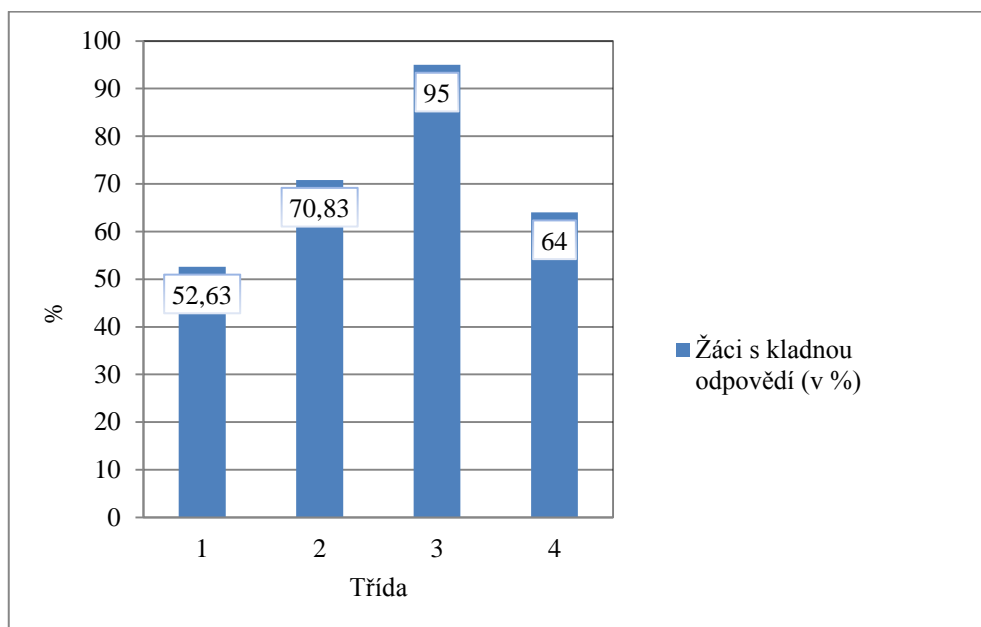
Graf 10: Vývoj otázky – Máme spolužáka, který nám ubližuje

Již v první třídě jsme zaznamenali velmi vysoké procento kladných odpovědí na otázku: „Máme spolužáka, který nám ubližuje“. Takový výsledek je v první třídě neobvyklý. Je třeba se zamyslet nad tím, co si žáci v první třídě představí pod pojmem „ubližovat“. Zda ublížováním myslí slovní napadení, občasné šťouchnutí se o přestávce či jiný projev agrese.

Hodnota se do třetí třídy zvyšovala a dosáhla 95 %. Ve čtvrté třídě mírně poklesla, přesto zůstala velice vysoká. V tomto případě lze velmi těžko spekulovat, co nebo kdo zapříčinil tak vysoké hodnoty.

Při porovnání výsledků třenic dotazníku MCI (viz kapitola 4.1.2) zjišťujeme, že vývoj třenic ve třídě je velice podobný vývoji otázky: „Máme spolužáka, který nám ubližuje“. Ve třetí třídě byla podle dotazníku MCI míra třenic nejvyšší, což koresponduje s výsledkem dotazníku B-4. Tím se nám zvyšuje pravděpodobnost, že se ve třídě vyskytuje konfliktní žák či žáci. Ze sociometrického šetření můžeme pouze zjistit, vůči kterým žákům jsou směřovány antipatie (viz kapitola 4.2.5).

Druhá z otázek: „Některému spolužákovi je ubližováno“ konkrétněji sledovala, zda se ve třídě vyskytuje žák, který by byl poškozován.



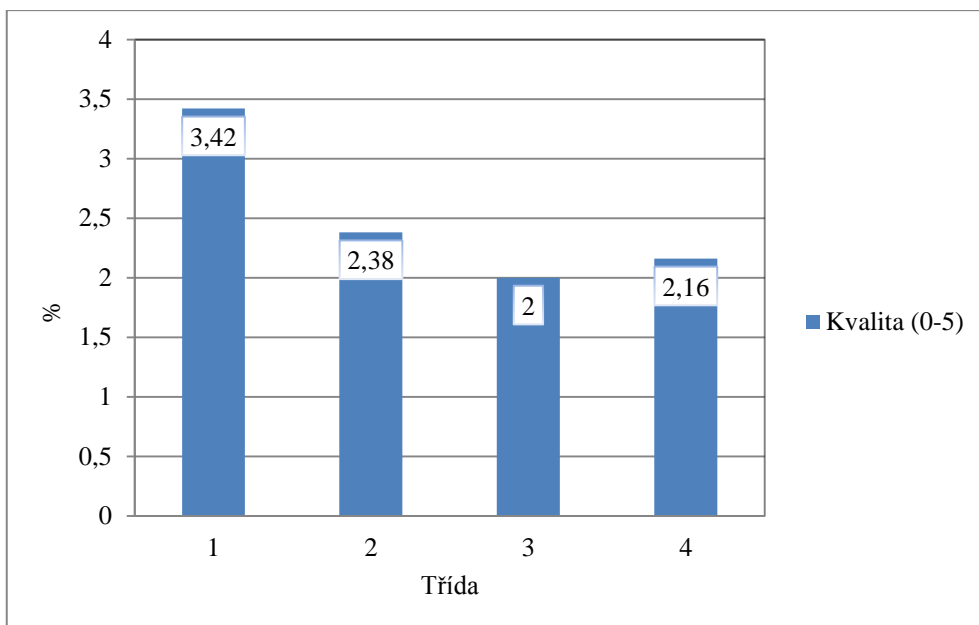
Graf 11: Vývoj otázky – Některému spolužákovi je ubližováno

Přes polovinu žáků v první třídě cítí, že je některému spolužákovi ubližováno. Další dva roky se procento zvyšuje, ve třetí třídě opět dosáhne 95 % jako u předešlé otázky. Ve srovnání s předchozí otázkou ve čtvrté třídě nastal větší pokles, hodnoty však zůstávaly velice vysoké.

Vývoj této otázky koresponduje s vývojem otázky: „Máme spolužáka, který nám ubližuje“ a s vývojem třenic (viz kapitola 4.1.2). Ze sociometrického šetření není možné zjistit, kterému žákovi je ubližováno. Na jeho základě můžeme pouze usuzovat, o které jedince by se mohlo jednat.

4.2.4 Kvalita kolektivu

Na základě odpovědí žáků na předchozích pět otázek můžeme spočítat kvalitu kolektivu (viz kapitola 3.1). V tomto případě můžeme mluvit o kvalitě kolektivu jako o kvalitě klimatu třídy. Čím víc se hodnota blíží k pěti, tím je klima třídy kvalitnější a naopak.



Graf 12: Vývoj kvality kolektivu

V první třídě panovalo mezi žáky dobré klima. Žáci byli ve třídě spokojeni, do školy se těšili a nepociťovali mezi sebou velké množství třenic. Tento dobrý výsledek může souviset s tím, že většina žáků prvních tříd je ze školy nadšená, těší se, až se naučí číst a psát, paní učitelku obvykle mají rádi a respektují ji jako autoritu. Žáci také respektují pravidla chování, jelikož se snaží chovat jako správný chlapec či děvče (viz kapitola 1.3).

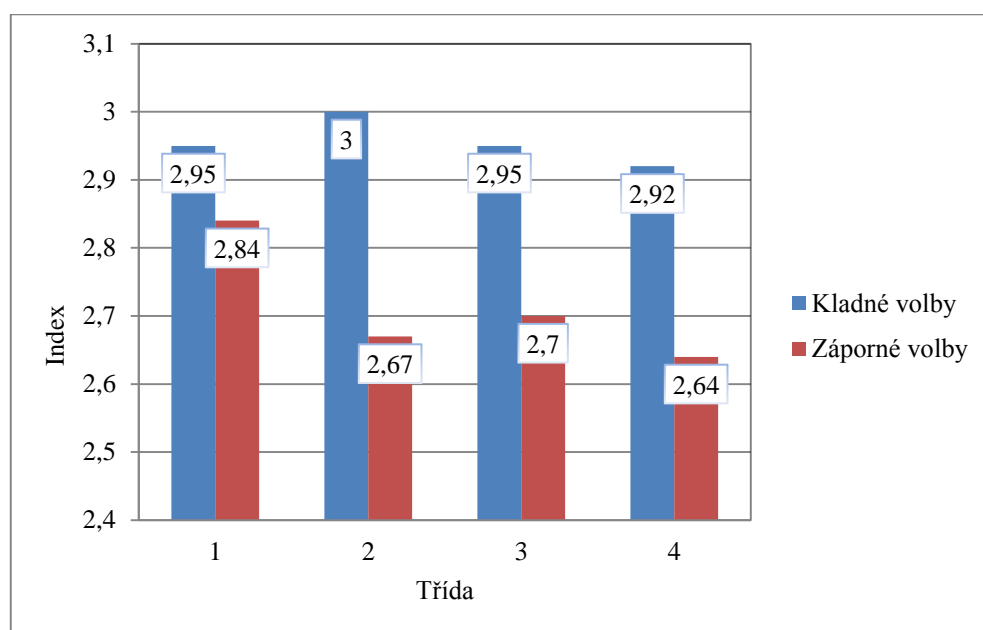
Velký pokles v kvalitě klimatu jsme zaregistrovali ve druhé třídě. Tato změna souvisí se zvýšenou hádavostí, nárůstem pocíťovaného ubližování ve třídě a nižší mírou těšení se do školy. Možným vysvětlením této změny může být již zmíněný příchod dvou nových žáků.

Ve třetí třídě kvalita klimatu klesla nejnižší. Mírný vzestup můžeme sledovat ve čtvrté třídě.

Při porovnání výsledků kvality kolektivu zjištěných pomocí dotazníku B-4 a výsledků soudržnosti třídy zjištěných dotazníkem MCI (viz kapitola 4.1.5) pozorujeme téměř stejný vývoj. Do třetí třídy soudržnost klesala a ve čtvrté třídě nepatrně stoupla.

4.2.5 Sociometrie třídy v jednotlivých ročnících

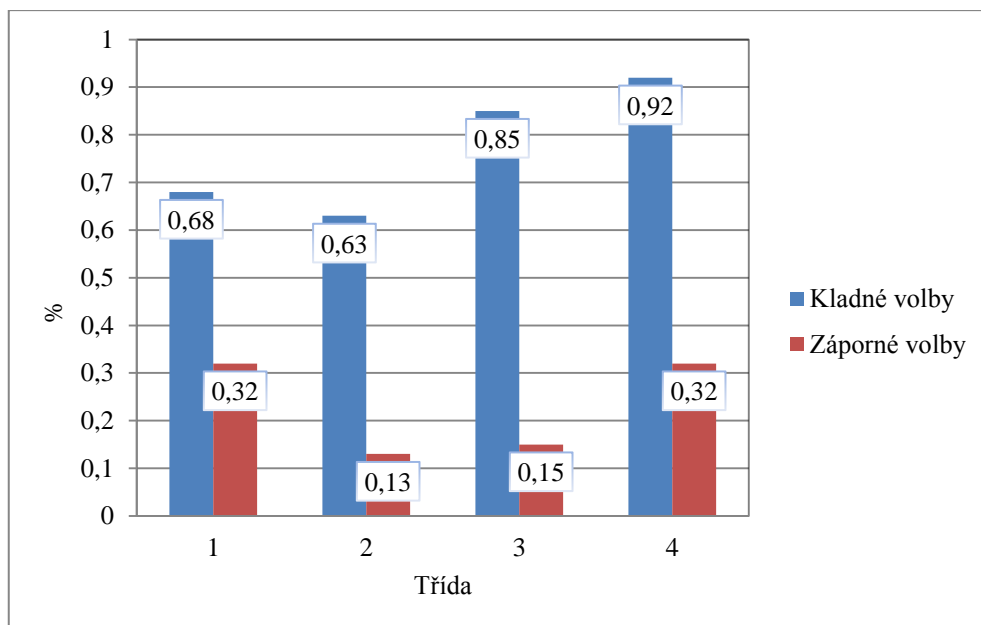
V první otázce dotazníku si žáci můžou zvolit tři spolužáky, které mají nejraději a ve druhé otázce tři spolužáky, kteří jim nejsou sympatičtí. Poté zvlášť sečteme počet kladných a záporných voleb. Udání pouze celkového počtu voleb by nebylo objektivní, poněvadž každý rok vyplňovalo dotazník jiné množství žáků. Z toho důvodu jsme podle autora dotazníku počet voleb v každém ročníku vydělili počtem žáků, kteří se účastnili šetření, a výsledné číslo nazvali index. Hodnota indexu se může pohybovat od 0 do 3.



Graf 13: Vývoj počtu všech voleb mezi žáky

Většina žáků v každém ročníku využila možnost zvolit si tři spolužáky, se kterými by chtěli kamarádit. Pouze ve druhém ročníku tuto možnost využili všichni žáci.

Naopak ne každý žák ve třídě našel tři spolužáky, kteří by mu byli nesympatičtí. Nejvíce žáků volilo nesympatické spolužáky v první třídě. V dalších třech letech počet záporných voleb klesl a jednotlivé hodnoty se od sebe příliš nelišily.



Graf 14: Vývoj počtu vzájemných voleb mezi žáky

V každém ročníku se mezi žáky našlo vždy více oboustranných kladných vazeb oproti záporným výsledkům. Na grafu sledujeme, že od druhé třídy přibývaly mezi žáky vzájemné kladné vztahy. To může souviset s tím, jak se žáci postupně poznávali a nacházeli mezi sebou přátele. Tento důvod může být stejný i v opačném smyslu, jelikož od druhého ročníku přibývaly také vzájemné antipatie.

Následně uvedeme několik kladných a záporných sociogramů, ze kterých je patrné, se kterými žáky by chtěli ostatní kamarádit a naopak a kteří žáci jsou ostatním nesympatičtí.

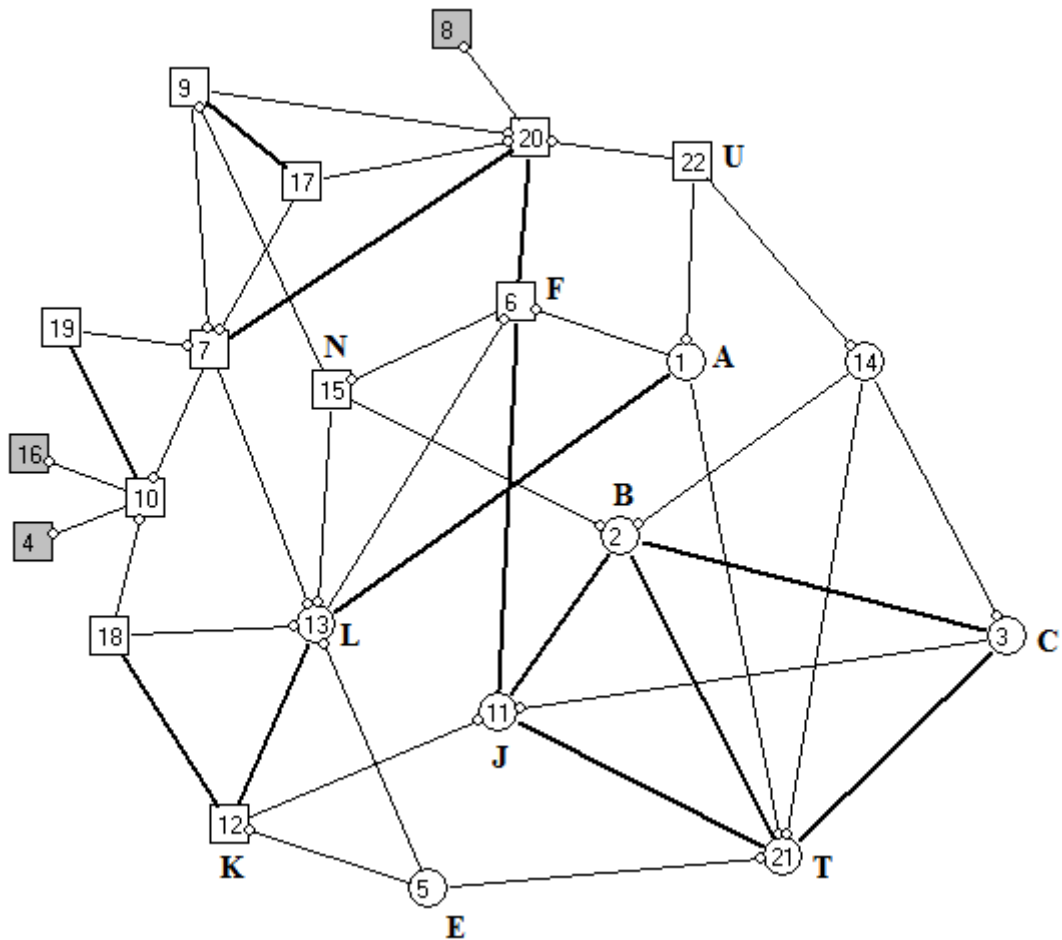
Číslo, které je ve čtverečku, označuje dívku a číslo v kolečku představuje chlapce. Pokud se v sociogramu vyskytuje číslo v zašedlém rámečku, znamená to, že se daný žák nezúčastnil šetření. Spojená čísla čarou představují vztah. Kolečko na konci čáry znamená, že komu je daný vztah směřován (kolečko si můžeme nahradit šipkou). Např. od čísla 18 vede čára k číslu 19, to znamená, že žák s číslem 18 je nesympatický žák s číslem 19. Tučná čára značí vzájemný vztah. Např. žákovi s číslem 19 je nesympatický žák s číslem 1 a naopak.

U některých žáků doplníme výsledky z úkolu číslo tři, ve kterém žáci přiřazovali jména spolužáků k určitým vlastnostem (viz příloha C).

Z důvodu, že do třídy přicházeli noví žáci a také jeden žák třídu opustil, se u sociogramů měnilo číslování žáků. Tyto změny uvádíme v následující tabulce č. 18.

Tabulka 19: Seznam žáků pro sociogram

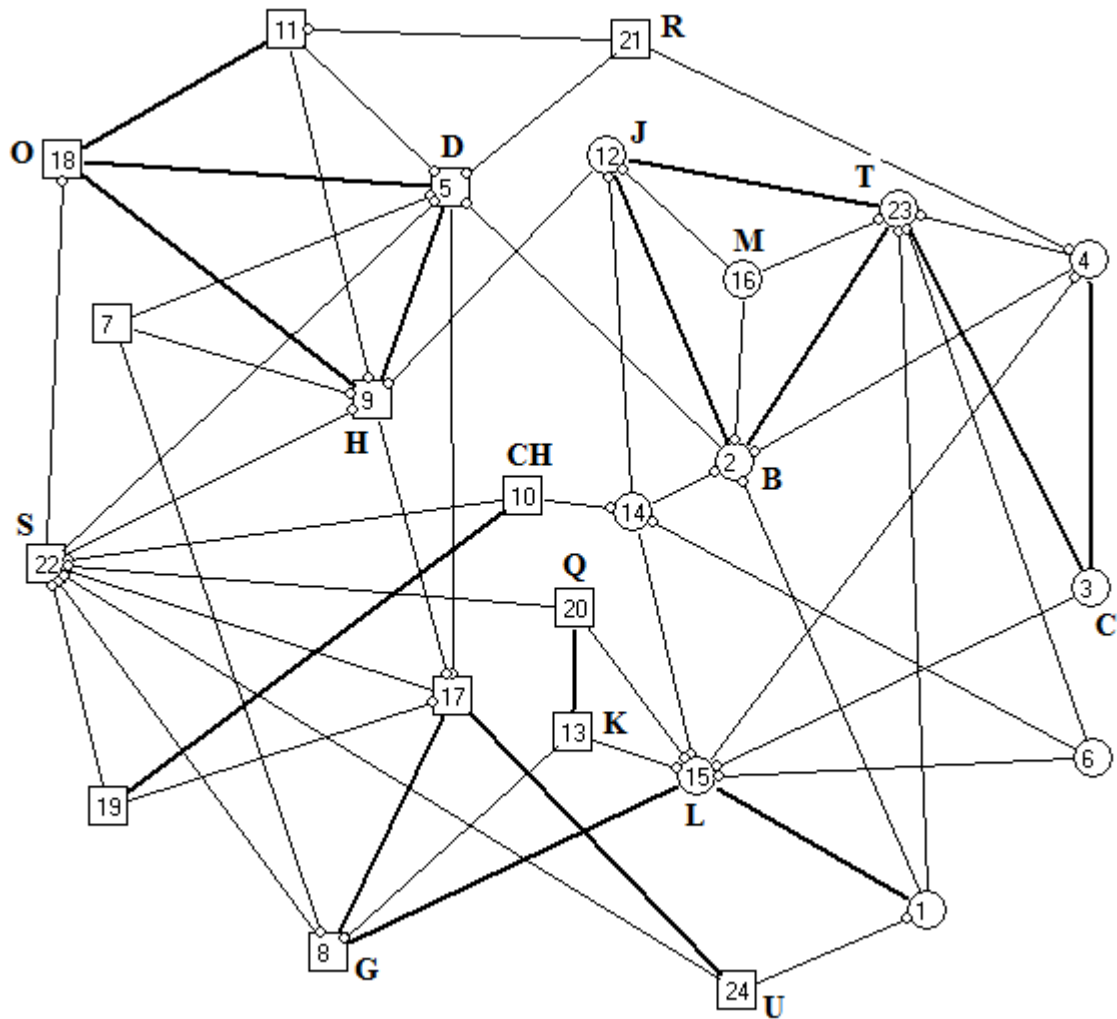
Žák	I. A	II. A	III. A	IV. A
A	1	1	1	1
B	2	2	2	2
C	3	3	3	3
D	4	5	5	5
E	5	6		
F	6	7	6	6
G	7	8	7	7
H	8	9	8	8
CH	9	10	9	9
I	10	11	10	10
J	11	12	11	11
K	12	13	12	12
L	13	15	14	15
M	14	16	15	16
N	15	17	16	17
O	16	18	17	18
P	17	19	18	19
Q	18	20	19	20
R	19	21	20	21
S	20	22	21	22
T	21	23	22	23
U	22	24	23	24
V		4	4	4
W		14	13	13
X				14
Y				25



Obrázek 1: Kladný sociogram I. A

Z grafu můžeme vidět, že vztahy mezi žáky byly docela provázané. V první třídě žáci většinou ještě nepřemýšlí nad vztahy mezi dívkami a chlapci, což je patrné i ze sociogramu. Dívkám **K**, **N** a **U** byli sympatičtí někteří chlapci a naopak chlapcům **A**, **E** a **L** byly sympatické určité dívky. Dokonce některé sympatie mezi dívkami a chlapci byly vzájemné, jako například mezi žáky **F** a **J** nebo **K** a **L**. Žák **L** byl navíc sympatický 5 dívkám a 2 chlapcům.

Mezi některými žáky již vznikly vzájemné vztahy. Chlapci **J**, **T**, **C** a **B** vytvořili společnou skupinu.



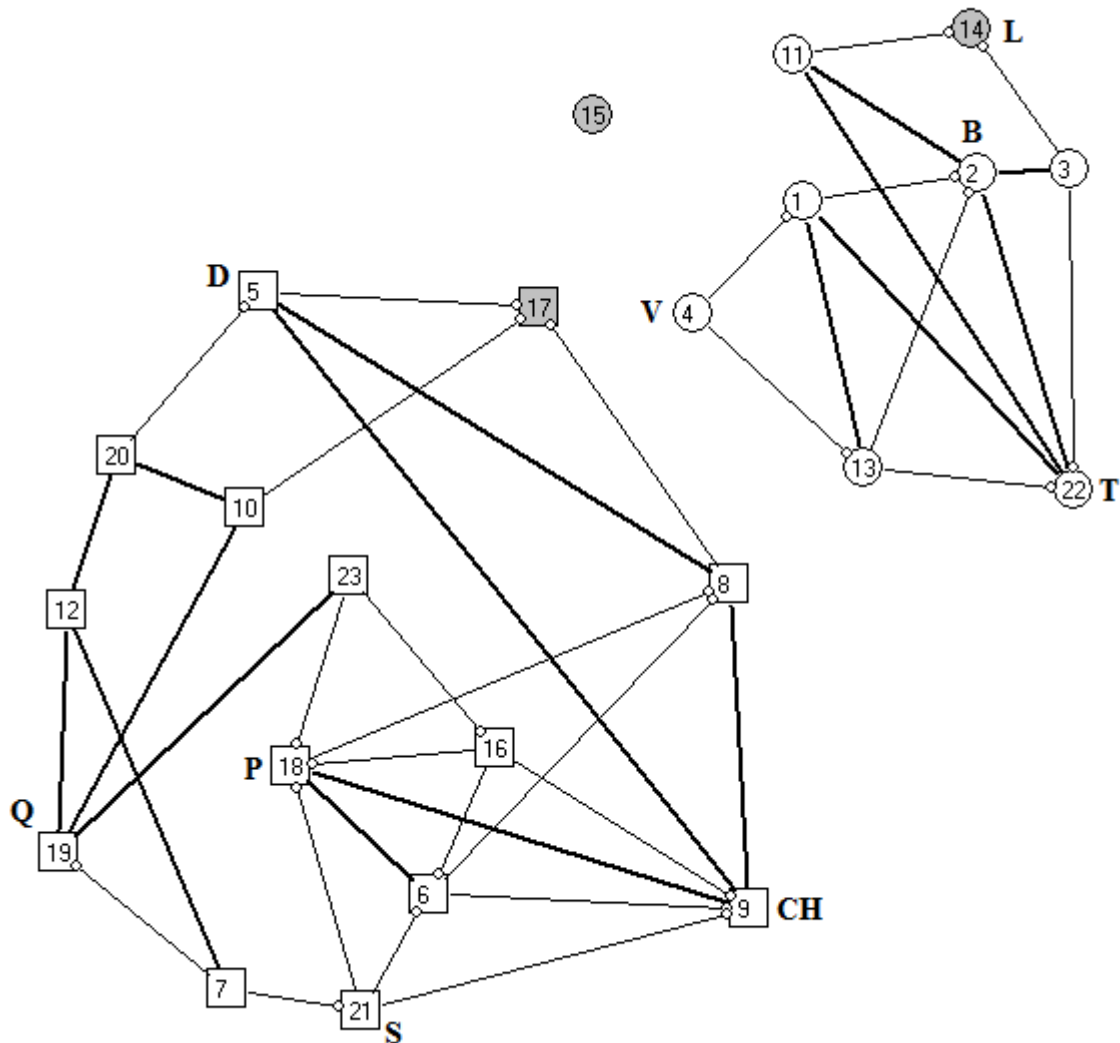
Obrázek 2: Kladný sociogram II. A

Ve druhé třídě se vztahy mezi žáky více provázaly. Žáci vytvořili nové vzájemné vztahy, ale také nějaké zanikly. Například ve zmiňované skupince chlapců **J**, **T**, **C**, **B** z prvního ročníku byl rozvázán vztah mezi žáky **C** a **B**. Na sociogramu můžeme vidět, že do zachovalé skupinky **J**, **T**, **B** se chce přidat žák **M**. I mezi dívkami vznikla nová skupina složená z žaček **D**, **H**, **O**.

Také ve druhé třídě jsme mohli pozorovat sympatie mezi chlapci a děvčaty. Více sympatií směřovalo od děvčat k chlapcům, například od dívek **CH**, **K**, **Q**, **R**, **U**. Chlapcům **J** a **B** byly zase sympatické některé dívky. Ani jeden vzájemný vztah z první třídy nevydržel, zato vznikl nový mezi žáky **G** a **L**.

Oproti první třídě můžeme pozorovat nárůst oblíbenosti některých žáků, mezi které se například řadili žáci **B**, **L**, **T**, **S**, **D**. Největší přírůstek sympatií jsme zaznamenali

u dívky **D**. Je možné, že ji v první třídě spolužáci nevolili, jelikož se neúčastnila šetření. V takovém případě třída i přes upozorňování tyto žáky nechtěně opomíjí.



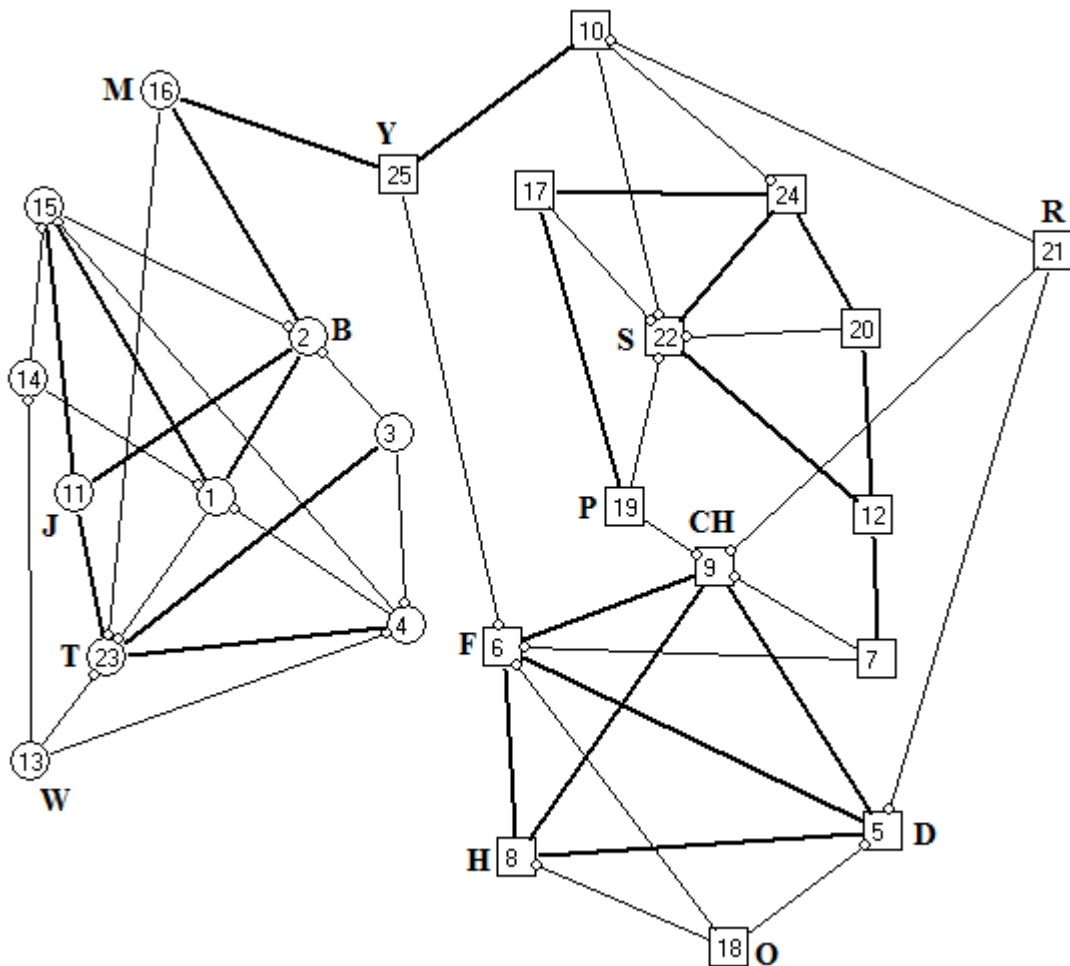
Obrázek 3: Kladný sociogram III. A

Ve třetí třídě nastala velká změna, neboť se žáci rozdělili na dvě skupiny, a to na skupinu chlapců a dívek. Důvodem tohoto obratu může být sociální vývoj žáků. Jak uvádíme v kapitole 1.3, žáci ve středním školním věku mají potřebu identifikovat se se skupinou dětí stejného pohlaví. Dívky se před chlapci začínají stydět, například na tělesnou výchovu se chtějí převlékat odděleně.

Chlapci **B** a **T** byli ve třetí třídě stále oblíbeni. Velký pokles jsme zaznamenali u žáka **L**. Jeden z možných důvodů může být neúčast při šetření. Pokles kladných vazeb byl

patrný i u dívek, konkrétně u dívek **D** a **S**. Naopak více sympatií oproti předešlým rokům získaly dívky **CH**, **P** a **Q**.

Chlapec **V**, jako jediný ze třídy, nebyl žádným spolužákem zvolen. Ve třídě byl méně oblíbený, jelikož ho 8 žáků označilo jako nesympatického (viz obrázek č. 7).



Obrázek 4: Kladný sociogram IV. A

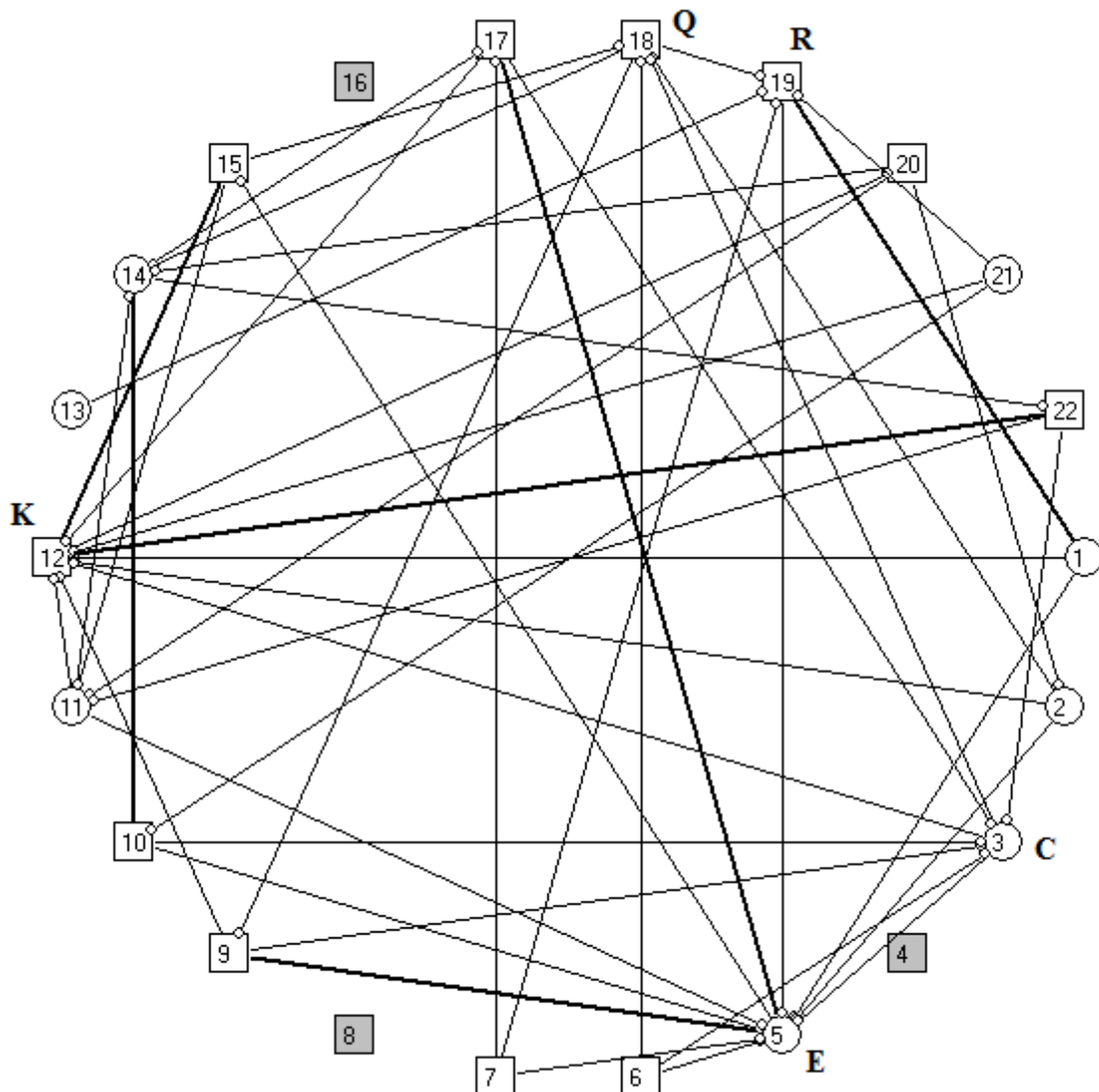
Až na jednu výjimku byli žáci ve čtvrté třídě rozděleni na skupinu chlapců a dívek. Výjimku tvořila nově příchozí žákyně **Y** a žák **M**, kteří k sobě cítili vzájemné sympatie.

Mezi dívkami **H**, **D**, **CH**, **F** se vytvořila uzavřená skupina. Do ní by se rády přidaly žákyně **R** a **O**, ke kterým jako jediným z dívek nikdo necítí sympatie.

Skupina chlapců **T**, **B**, **J**, která se vytvořila již v první třídě, se rozpadla, respektive se rozpadl vztah mezi žáky **T** a **B**. Ovšem mezi chlapci zůstali tito dva žáci velmi oblíbeni.

Z chlapců, jako jediný bez kladných voleb, zůstal žák **W**. Ze záporného sociogramu (viz obrázek č. 8) zjišťujeme, že nebyl ve třídě oblíbený.

Mezi žákyněmi nejvíce sympatií mířilo k dívkám **D**, **F**, **CH** a **S**. Kromě dívky **CH**, která měla stejný počet vazeb jako ve třetí třídě, si ostatní dívky v počtu kladných vazeb polepšily. Naopak velký pokles vazeb jsme zaregistrovali u dívky **P**.



Obrázek 5: Záporný sociogram I. A

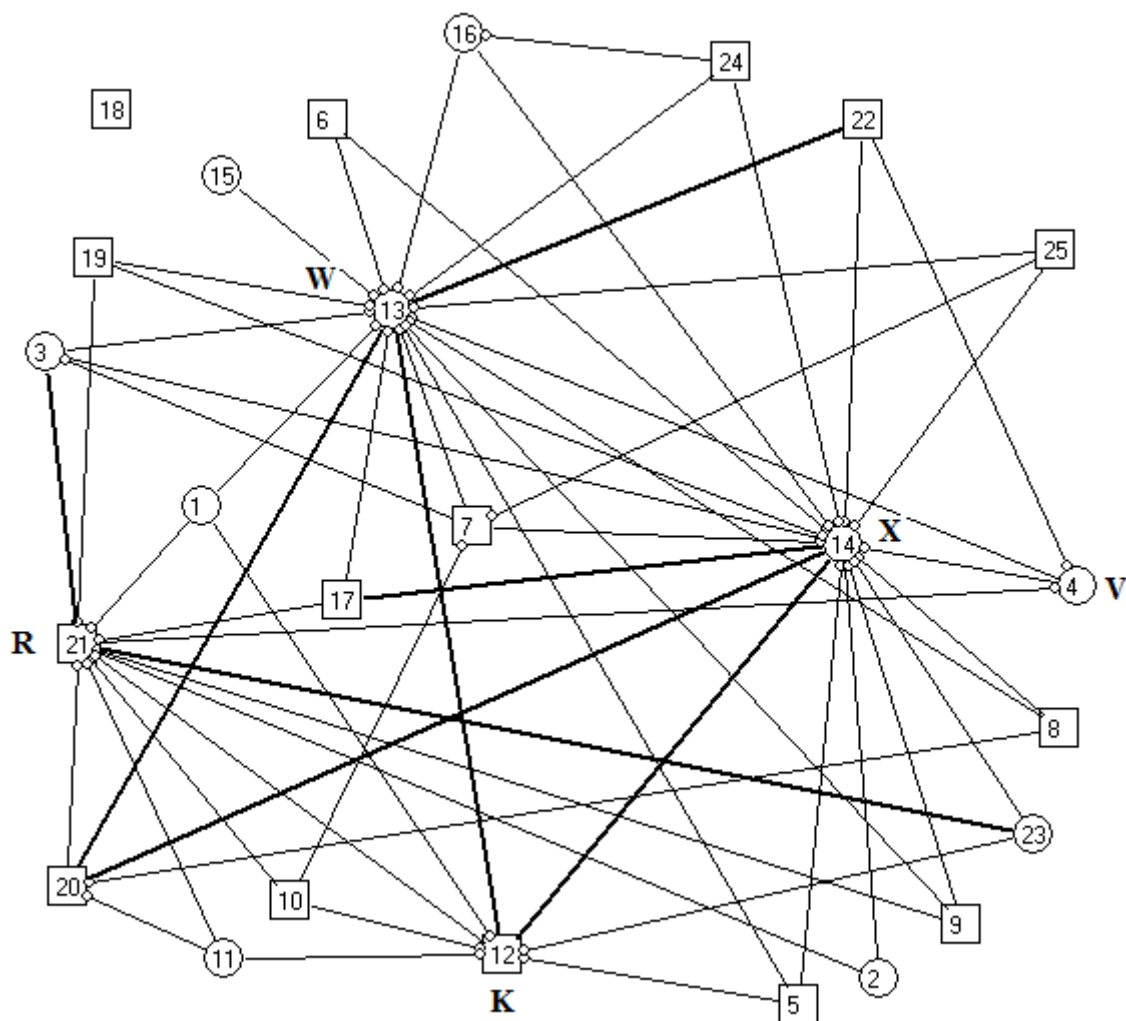
Ze sociogramu je patrné, že žákům byla nesympatická dívka **K**. Antipatie k ní cítilo 5 chlapců a 4 dívky. Ve třídě se ovšem zdála být spokojená, jelikož jako jedna ze tří žáků označila kvalitu klimatu na 5, což je maximum (viz kapitola 4.2.4). Méně

pouze 1 dívka a 5 chlapců. Změna nastala také v tom, že z původních 9 žáků, kteří tuto dívku označili v první třídě, ji ve druhé třídě určili pouze 2 chlapci.

Žačky **Q** a **R** byly stále některým žákům nesympatické. Na rozdíl od dívky **K** byla dívka **Q** nesympatická spíše spolužačkám, antipatie k ní cítili 4 dívky a 1 chlapec. Negativní vývoj jsme zpozorovali u dívky **R**, kterou označilo dvanáct žáků jako protivnou a pět jako nespolehlivou. Antipatie k této dívce zachovali z první třídy pouze 2 chlapci.

Ze sociogramu je patrné, že k chlapci **C**, který byl v první třídě několika žáky označen za nesympatického, směřuje pouze jedna záporná vazba. Naopak k chlapci **E** se počet záporných vazeb zvýšil na 13. Šest spolužáků ho vnímalo jako osamocené, tři jako protivného, ale také tři spolužáci ho označili, že je se všemi kamarád. Z těchto důvodů jsme tohoto žáka nepovažovali za původce třenic.

Chlapci **V** a **W** byli nově příchozí. K oběma směřovaly záporné vazby, ale většina z nich se orientovala k žákovi **W**, jako nesympatického ho označilo 13 spolužáků. Je zajímavé, že z toho pouze 2 chlapci. Třem žákům se jevil nespolehlivý, pěti osamocený a devíti zábavný. Je možné, že se na sebe snažil upozornit, ale většina děvčat považovala jeho chování za nevhodné.



Obrázek 8: Záporný sociogram IV. A

Dívka **R** byla ve čtvrté třídě 11 žákům nesympatická (6 dívkám a 5 chlapcům) a 6 spolužáků ji označilo jako protivnou. Žákyně **K** byla opět mezi některými spolužáky neoblíbená, a to u 5 chlapců a 2 dívek. Je zajímavé, že tato žákyně je od první třídy nesympatická převážně chlapcům.

Chlapec **W** získal antipatie od 17 žáků (12 dívek a 5 chlapců), což je o 9 více než předešlý rok. Jako zábavného ho označil pouze jeden žák, zato byl třemi označen jako protivný a pěti jako nespolehlivý. Je možné, že se snažil zaujmout a získat prvotní místo ve třídě, jelikož do třídy přišel nový nejspíš také dominantní žák. Tento žák, chlapec **X**, byl nesympatický též 17 žákům (12 dívkám a 5 chlapcům), z toho 14 žáků bylo společných pro oba dva chlapce. Také byl označen třemi žáky jako protivný a nespolehlivý. K žákovi **V** tento rok směřovaly pouze dvě záporné vazby.

5 Diskuze

Je možné změřit sociální klima třídy? Můžeme srovnávat pocity žáků? Vždyť každý žák je individuální osobnost, každý vnímá a prožívá určité situace jinak. Například výměnu názorů mezi žáky mohou někteří pociťovat jako hádku, jiní jako třenicí, naopak někteří tomu nepřikládají pozornost či danou situaci posuzují jako diskuzi. Každý z nás pochází z jiné rodiny, z níž si odnáší určité postoje a hodnoty. Rodina, to je jeden z činitelů, kteří klima ovlivňují. Dále na třídu a jednotlivé žáky působí řada dalších faktorů, které nejsme schopni objektivně posoudit. Proto si myslím, že sociální klima třídy je jev velmi obtížně uchopitelný a změřitelný.

Výsledky, které z výzkumu získáme, jsou velmi cenné a přináší nám určité informace o klimatu třídy. Ovšem jak moc se tyto výsledky přibližují k reálné situaci ve třídě? Je proto důležité, při jejich interpretaci být velmi obezřetný. My jsme výsledky výzkumu posuzovali podle orientační normy Laška. I v tomto případě se z jistého pohledu jedná o subjektivní zhodnocení klimatu třídy, jelikož nelze přesně určit, od které hodnoty je klima třídy kvalitní a naopak.

Jaký význam tedy mají výsledky výzkumu a čím jsou pro učitele cenné? Nejčastější nástroj, který učitel ve třídě využívá k pedagogické diagnostice žáků, je pozorování. Tímto způsobem získá mnoho důležitých informací, které ovšem vyžadují další doplnění. K tomu slouží některé výzkumné nástroje, kde jedním z nich je například dotazník. Jeho výsledky učitel slouží k doplnění, ověření či vyvrácení informací, které získal prostřednictvím pozorování. Z výsledků ovšem nelze vyvozovat určité závěry. Učitel si může na jejich základě vytvořit bližší obraz o kvalitě klimatu a vztahů ve své třídě. Tím se mu zvyšuje možnost, jak dál efektivně ovlivňovat sociální klima třídy. V případě dlouhodobého šetření může své snahy zhodnotit a dál promýšlet možnosti jeho ovlivňování. I pro vedení školy jsou výsledky přínosné, jelikož podávají informace o klimatu jednotlivých tříd, které se dají vzájemně porovnávat.

Jako další možnost se nám nabízí porovnání výsledků s jinými školami či v rámci ostatních výzkumů. V našem případě můžeme částečně konfrontovat s výsledky Kamily Kučerové, která stejně jako my šetřila sociální klima jedné třídy po dobu čtyř let s tím rozdílem, že výzkum prováděla od třetí do šesté třídy. Jako výzkumný nástroj užila

dotazník MCI. Z důvodu vývojových zvláštností žáků porovnáme pouze výsledky ze třetích a čtvrtých tříd.

Z výsledků Kamily Kučerové zjišťujeme, že její žáci byli ve třídě nepatrně spokojenější. Obtížnost vnímali velice podobně. Větší rozdíly se projevily ve třetí třídě ve vnímání třenic, kdy žáci Kamily Kučerové pocítovali její nižší míru, soutěživost ve čtvrté třídě vnímali markantně vyšší a soudržnost ve třetí i čtvrté třídě hodnotili výrazně lépe.

Nelze posoudit, které klima třídy je kvalitnější, ale na základě výsledků se spíše zamyslet, ve kterých oblastech by bylo třeba se třídou pracovat pro jeho zlepšení. Myslím, že je daleko důležitější snažit se upevňovat sociální klima a vztahy ve třídě pro zvýšení spokojenosti žáků a tím také zlepšení vzdělávacího procesu, než z důvodu snahy získat první místo v žebříčku hodnocení. Vzájemné srovnávání tříd by učitele mělo posouvat dál a fungovat jako zpětná vazba jejich snažení.

6 Závěr

I přes snahy současnosti vybavit české školy moderní technikou, začlenit do výuky nové metody a postupy, měli bychom mít na paměti, že ve třídě musí panovat dobré klima. Sociální klima třídy úzce souvisí s kvalitou vzdělávání. Pokud se žák nebude ve třídě cítit příjemně, nebude se tam těšit, projeví se to na jeho úsilí při výuce. Proto je důležité zjišťovat stav sociálního klimatu třídy a na základě výsledků ho pozitivně ovlivňovat. Jelikož je tento fenomén tak důležitý, rozhodla jsem se jím zabývat i ve své diplomové práci.

V teoretické části této práce jsou vysvětleny pojmy jako třída a činitelé, kteří ji ovlivňují, možné pozice a role žáka ve třídě. Dále je objasněn pojem sociální klima třídy, u něhož jsou uvedeni jeho spolutvůrci, typy a možnosti jeho šetření a ovlivnění. Jelikož se v diplomové práci zabýváme sociálním klimatem prvního stupně, uvedeny jsou vývojové zvláštnosti žáků typické pro jejich věk.

Hlavní cíl „Zjistit a popsat vývoj sociálního klimatu školní třídy ve školních letech 2010–2011, 2011–2012, 2012–2013 a 2013–2014“ byl naplněn výzkumným šetřením, které bylo realizováno dotazníkem MCI a B-4 zadávaných v letech 2010–2014 jednomu třídnímu kolektivu.

K výše uvedenému cíli byly formulovány čtyři výzkumné otázky. První otázka zní: Bude ovlivňovat míra třenic míru spokojenosti ve třídě? Výsledky šetření ukázaly, že míra třenic byla kromě první třídy nadprůměrná, do třetí třídy její hodnota stoupala a ve čtvrté poklesla. I když podle výsledků byli žáci ve třídě spokojeni, míra spokojenosti se každý rok měnila v závislosti na třenicích. Do třetí třídy spokojenost klesala a ve čtvrté třídě opět stoupla.

Bude souviset vývoj kladných vzájemných vazeb a zvyšující se věk žáků se soudržností třídy? Takto zněla druhá výzkumná otázka, kterou jsme si kladli. Z výzkumu vyplývá, že v první a druhé třídě počet kladných vzájemných vazeb zůstává téměř stejný a od třetí třídy se zvyšuje. Tento výsledek souvisí se sociálním vývojem žáků. V první a druhé třídě se teprve utváří kolektiv a pro žáka je důležitou osobou paní učitelka, ovšem ve třetí třídě se pro žáky stávají důležitějšími vrstevníci. Zjistili jsme ovšem, že i přes rostoucí počet kladných vzájemných vazeb se soudržnost třídy snižuje.

Na třetí otázku, která zní: Jaký vliv měla změna třídního učitele na sociální klima třídy?, nelze podat přesnou odpověď, protože nemůžeme s jistotou tvrdit, že dané změny byly zapříčiněny výměnou třídního učitele. Výsledky dotazníku MCI ukázaly, že se nepatrně zvýšila míra spokojenosti a soudržnosti, naopak klesla míra třenic, soutěživosti a obtížnosti. Z dotazníku B-4 jsme zjistili, že se snížil výskyt ubližování, ale spokojenost ve třídě klesla, žáci se méně těšili do školy a míra hádavosti se zvýšila. Ovšem celkový výsledek dotazníku B-4 vypovídal o mírném zlepšení kvality kolektivu.

Na čtvrtou otázku „Bude mít příchod nového žáka vliv na sociální klima třídy?“ nelze stejně jako u předchozí otázky jednoznačně odpovědět. Do druhé třídy nastoupili dva chlapci, kteří se zařadili mezi neatraktivní žáky. Z dotazníku MCI jsme zjistili, že ve třídě poklesla spokojenost a soudržnost, zvýšily se třenice a soutěživost. Dotazník B-4 ukázal nepatrné zvýšení spokojenosti, ale markantní pokles míry těšení se do školy a zvýšení míry hádavosti a ubližování ve škole.

Sociální klima třídy je velice zajímavé téma, které učitele přiměje zamyslet se nad tím, koho vlastně vyučuje. Třída není pouze skupina žáků, kterým máme předat určité množství poznatků, každý žák je jedinečná osobnost a jedním z úkolů učitele je naučit tyto individuality vzájemnému respektu nebo lépe kamarádství. K tomu je třeba poznat jednotlivé žáky a hledat společnou cestu. V tomto směru byla pro mě tato diplomová práce velkým přínosem, protože jsem si uvědomila, jak je důležité pozitivní klima třídy a spokojenost žáků. Myslím si, že přínosem je i pro současné a budoucí učitele této třídy. Není sice možné na základě šetření jednoho kolektivu vyvozovat obecné závěry o klimatu třídy, ale daným učitelům mohou výsledky pomoci v ovlivňování vztahů mezi žáky.

Seznam použitých zdrojů

1. BRAUN, R., 2000. *Dotazník B-4: Příručka*. Praha: AUDENO, občanské sdružení
2. ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd.. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
3. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4
4. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9
5. HRABAL, V., 2002. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1
6. KRAUS, J., a kol., 2007. *Nový akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1415-3
7. KUČEROVÁ, K., 2007. *Vývoj sociálního klimatu školní třídy*. Liberec. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta pedagogická
8. KYRIACOU, CH., 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7
9. LAŠEK, J., 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1
10. LAŠEK, J. MAREŠ, J., 1991. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogické revue*, roč. 43, č. 6, s. 401–410
11. MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8
12. PRŮCHA, J., 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia Pedagogica* [online], roč. 49, č. 7, s. 63–76 [vid. 3. 8. 2014]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

14. STARÝ, K. a kol., 2008. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0
15. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0
16. VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8
17. VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník „Naše třída“ – Aktuální forma

Příloha B: Dotazník „Naše třída“ – Preferovaná forma

Příloha C: Dotazník B-4

Příloha D: Doplňující tabulky

Přílohy

Příloha A: Dotazník „Naše třída“ – Aktuální forma

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 rády.	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 druzí žáci.	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 vždycky 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

Příloha B: Dotazník „Naše třída“ – Preferovaná forma

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 měly děti mezi sebou pořád 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 naschválně 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 pořád nejlepší.	ANO	NE
24	Většina dětí v naší třídě by už měla 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

Příloha D: Doplnující tabulky

Tabulka 20: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost II. A

	II. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	12,78	2,36	12,2	2,17	10,0-14,4
Preferovaná forma	12,33	1,89	13,24	2,44	10,8-15

Tabulka 21: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Spokojenost III. A

	III. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	12,64	2,53	12,2	2,17	10,0-14,4
Preferovaná forma	12,95	2,24	13,24	2,44	10,8-15

Tabulka 22: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice I. A

	I. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	9,76	1,88	9,97	3,11	6,9-13,1
Preferovaná forma	6,81	2,22	5,75	1,46	5-7,21

Tabulka 23: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Třenice II. A

	II. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	10,39	2,97	9,97	3,11	6,9-13,1
Preferovaná forma	5,92	1,41	5,75	1,46	5-7,21

Tabulka 24: Porovnání výsledků dotazníku MCI s údaji Laška – Obtížnost III. A

	III. A		Údaje dle Laška		
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Aktuální forma	7,64	3,16	8,67	2,46	6,2-11,1
Preferovaná forma	6,24	1,57	6,09	1,79	5-7,88