



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Bakalářská práce

Klima školní třídy

Vypracovala: Miroslava Hlinková
Vedoucí práce: Mgr. Michal Šimůnek, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 74b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam i o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Anotace

Cílem bakalářské práce je na základě studia odborné literatury představit sociálně psychologické faktory, které ovlivňují klima školní třídy. V empirické části bude předložena případová studie, jejímž tématem bude klima vybrané školní třídy.

Abstrakt

The aim of the bachelor thesis is to introduce socio-psychological factors influencing the climate of the school class on the basis of study of professional literature. In the empirical part, a case study will be presented, focusing on the climate of the selected school class.

Poděkování

Za odborné vedení, cenné rady a připomínky děkuji vedoucímu práce Mgr. Michalu Šimůnkovi, Ph.D.

Děkuji rovněž vedení, pedagogům a žákům Základní školy Borovany, kteří mi svou ochotou ke spolupráci umožnili realizaci výzkumu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Teoretická část	7
1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy	7
1.2 Školní klima jako spolutvůrce třídního klimatu	10
1.3 Osobnost učitele jako spolutvůrce třídního klimatu	11
1.4 Osobnost žáka jako spolutvůrce třídního klimatu	13
1.5 Hodnocení jako spolutvůrce třídního klimatu	16
1.6. Metody zkoumání třídního klimatu	17
2 Praktická část	22
2.1. Cíle výzkumu.....	22
2.2. Místo výzkumu	22
2.3. Využité metody.....	23
2.4 Hypotézy.....	26
2.5 Rozhovor	26
2.5.1 Rozbor rozhovoru.....	26
2.6 Výsledky výzkumu	27
2.7 Interpretace výsledků.....	30
2.8 Ověření hypotéz.....	32
Závěr.....	33
Přílohy	34
Zdroje.....	38

Úvod

Chování a učení každého žáka je ovlivňováno mnoha faktory. V poslední době se stále častěji mluví o jevu zvaném klima školní třídy, který jsem si také vybrala za své téma závěrečné práce. Jako budoucího pedagoga se mě tato problematika úzce týká a ráda bych využila své budoucí znalosti v praxi pro své zdokonalení a patřičnou účelnost výuky. Ve své práci předložím přehled odborné literatury věnující se problematice klimatu školní třídy, ke kterému v empirické části připojím poznatky získané pomocí kvantitativního výzkumu ve vybrané škole a třídě.

Definice termínu klima školní třídy se liší u mnoha autorů. Nejspíše z důvodu, že je to jev velice složitý a špatně měřitelný. Jde o jev skupinový, neboť svůj osobitý názor na klima třídy má každý aktér podílející se na jejím chodu. Klima třídy je také sociálním konstruktem, neboť své zkušenosti, hodnocení a dojmy si žáci mezi sebou předávají a vytváří si rozdílné či stejné názory. Můžeme se setkat i s jiným označením, například prostředí třídy, atmosféra třídy, psychické klima či sociálně-psychické klima. Hlavním faktorem je tedy prostředí, ve kterém dítě tráví velký podíl svého času, a to je prostředí školy, třídy a jeho vrstevníků či kamarádů. Největší podíl času dítě tráví právě ve třídě, díky čemuž si utváří názor jak na své okolí, tak samo na sebe.

V teoretické části této práce bych ráda objasnila základní problematiku klimatu školy a školní třídy, tedy základní pojmy a přístupy ke zkoumání těchto jevů. Také subjekty, jakými jsou například žák, učitel či učitelský sbor. V závěrečné části se budu zabývat možnostmi jeho ovlivnění pro co největší efektivnost výuky.

Ve výzkumné části bych ráda využila své získané znalosti při kvantitativním výzkumu. Mým cílem je zjistit rozdíl v chápání klimatu určité třídy jejími žáky a chápání klimatu této třídy z pohledu pedagogů, kteří zde vyučují. Možnost výzkum realizovat budu mít na Základní škole Borovany, kde jsem již byla na asistentské praxi. Jde o maloměstskou školu s přibližně čtyři sta padesáti žáky v devíti ročnících, vždy se dvěma paralelními třídami.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy

Školní třída je sociální skupina, která společně s rodinou tvoří nejvýznamnější část žákova sociálního prostředí (Dvořáková 2000, s. 130). Pro žáka je třída během jeho školní docházky přirozeným modelem společenského života, proto je důležité, jak si roli žáka dítě osvojuje a jak se včleňuje do prostředí třídy. Třída je tedy sociální prostředí, které nepochybně žáky ovlivňuje. Dvořáková (2000, s. 130) říká, že „jako každá sociální skupina je i školní třída charakteristická procesy sociální interakce, sociální percepce a komunikace“. Někteří autoři se shodují na tom, že pravým sociálním klimatem je vše, co se ve třídě děje, nebo již událo, ale ze subjektivního pohledu účastníků, tedy co je za „kulisami třídy“. Jeho aktéry jsou všichni žáci dané třídy, tedy třída jako celek, skupinky žáků, žáci jako jednotlivci, vyučující i třídní učitel (Mareš 2012, s. 8). Vykopalová (1992, s. 5) říká, že jde o „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování“. Tye i Dellar říkají, že stejně jako je klima či podnebí v meteorologii zprůměrovaný úhrn atmosférických podmínek v určitém místě za delší dobu, tak klima školy či třídy je zprůměrované vnímání toho, jak jedinci toto prostředí vnímají (Mareš 2012, s. 8).

Je důležité rozlišovat termín klima a atmosféra. Klima v meteorologii znamená, jako jsem již zmiňovala, dlouhodobý stav počasí. Stejně tomu je i u klimatu třídy. Na rozdíl od atmosféry, která je závislá na situaci, a tedy jde o stav krátkodobý. Například ve třídě, ve které má učitel se žáky dlouhodobě kladný vztah, nastane situace, kdy učitel musí být důraznější, direktivnější a jeho oblíbenost může klesnout. Tato situace však nemusí vůbec ovlivnit třídní klima, neboť jde o pouhý výkyv.

Pro specifikování třídního klimatu je tedy důležité studovat jevy krátkodobé i dlouhodobé, proměnlivé i poměrně stálé, také vlivy vnější. Mezi vlivy krátkodobé řadí Vykopalová (1992, s. 5) osvětlení, prostorové dispozice třídy, barvy stěn, tedy fyzikální uzpůsobení třídy. V rámci krátkodobých jevů můžeme mluvit i o jevech proměnlivých, jako jsou vzájemné vztahy mezi žáky. K dlouhodobějším vlivům řadíme například hodnocení jednotlivých žáků. V potaz musíme brát také vědomosti žáků dané třídy či jejich chování, tedy vlastnosti konkrétní třídy.

Klima školní třídy ovlivňují i vnější faktory jako sociální zázemí rodiny. Avšak mezi hlavní činitele, kteří značně ovlivňují klima třídy, patří osobnost učitele, osobnost žáků a jejich vzájemný kontakt a vzájemné působení. Průcha (2002, s. 66) dělí vlivy prostředí na fyzikální, stejně jako Vykopalová, a na vlivy psychosociální. Mezi psychosociální faktory řadí faktory

stabilní a proměnlivé. Stabilními faktory míní dlouhodobé vztahy mezi dětmi a učitelem. Stabilní faktory jsou pro něj vlastně základem třídního klimatu. Proměnlivé faktory definuje jako krátkodobé stavy při vzájemném působení během edukačního procesu. Tyto krátkodobé stavy popisuje jako atmosféru ve třídě.

Grecmanová (2003, s. 20) tvrdí, že klima se neutváří jen v prostoru třídy, ale také na školních výletech, o přestávkách a na různých společenských akcích třídy. Podle této teorie znamená, že klima školní třídy je souhrn všech dlouhodobých názorů a výpovědí žáků o dění ve třídě a působení pedagogů na žáky. Většina odborníků vnímá tedy třídní klima jako určitý soubor subjektivního hodnocení všech jevů, které se ve třídě vyskytnou.

Školní třída je formální sociální skupina, která je tvořena na základě určitých znaků jejich členů. V tomto případě patří mezi znaky například věk, místo bydliště, prospěch či schopnosti. Školní třída je sehraný celek složený z jednotlivců, který můžeme nazvat kolektivem. Každý kolektiv má svou vnitřní strukturu. Vnitřní strukturou se míní určité vztahy mezi jednotlivci, a to vztahy formální, tedy s pravidly stanovenými zvenčí, a vztahy neformální, které vznikají dobrovolně, většinou při společné práci, při společných koníčcích a jsou determinovány sympatiemi či antipatiemi mezi žáky (Chráska, 1988). Práce učitele je mnohem účinnější, jestliže je praktikována ve třídě homogenní. Homogenní třídu můžeme vytvořit na základě úrovně žáků, osobnostních charakteristik žáků či hodnocení žáků. I přes velice rozlišné názory na klima školní třídy, lze alespoň přibližně načrtnout typologii školních tříd. Mezi základní typy patří třída vyrovnaná a klidná, s optimální atmosférou. Dalším typem je třída rapsodická, která je sestavená z několika rozličných skupin a obsahuje prvek variability, který způsobuje spíše nesystematické fungování třídy. Dále třída lhostejná, které chybí rozčlenění, rozdělení rolí, a tak postrádá motivovanost. Posledním typem je třída opoziční, ve které panuje napjatá situace mezi žáky a učitelem, což vyvolává časté střety.

Utváření vhodného klimatu patří mezi základní úlohy učitele. Žáci jsou jak aktivními, tak pasivními tvůrci sociálního klimatu, to znamená, že tak jako jsou klimatem třídy ovlivňováni, stejně klima ovlivňují oni sami svým chováním. Sociální klima školní třídy utváří žákům podmínky pro práci. Proto je jedním z hlavních důvodů studia této problematiky snaha vytvořit podmínky vhodné pro co nejefektivnější práci žáků.

Zjistit klima školní třídy je velmi složité. Můžeme vyloučit metody pozorování či snad posuzování vzdělávacích výsledků žáků, ale soustředit se na výpovědi subjektů. Názory na to, kdo je nejdůležitějším činitelem v procesu vytváření klimatu školní třídy, se opět velice rozrůžňují. Někteří míní, že hlavním zdrojem je žák, jiní zase, že učitel. Zastánci teorie, která preferuje jako činitele tohoto procesu žáka, tvrdí, že každá třída je specifická právě díky složení

ze strany studentů, jejich chování, vlastnostem. Proto pak učitel preferuje určité třídy více, jiné zase méně a učí v nich nerad. Toto tvrzení podporuje názor, že třídní klima vyjadřuje míru spokojenosti žáků ve třídě. Stoupenci druhé teorie říkají, že učitel je díky své roli tvůrcem klimatu, neboť určuje ve třídě pravidla a její chod (Gavora 1999, s. 137). Tím pádem by se měl pedagog zaměřovat především na ty stránky utvářející klima, které může sám ovlivnit. Mezi tyto stránky patří vyučovací metody, komunikace ve třídě, hodnocení a kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky a prostředím třídy. Nejblíže pravdě bude nejspíše tvrzení, že třídní klima vzniká spolupůsobením žáků i učitele, ale vliv učitele je velice významný pro vytvoření klimatu pozitivního, suportivního.

Suportivním klimatem myslíme prostředí třídy s dobrými vztahy, správnou komunikací a spoluprací, bez stresujících faktorů. Správné klima musí splňovat určité charakteristiky, které se snažil upřesnit C. Fox-Bethel a F. O'Connor (Čapek 2010, s. 14). Podle nich mezi základní složky pozitivního klimatu patří podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí. Podpora, utvářená za účelem pozitivního ladění na školní práci. Pořádek, jehož základem jsou smysluplně stanovená pravidla. Účast, která zprostředkovává sociální interakci s ostatními. Standardy, tedy určité cíle, kam bychom měli směřovat pro svůj postojový růst. Účelnost, jinými slovy užitečnost, kterou můžeme definovat jako snahu poukázat na význam aktivit, a tak i žáky motivovat. Odpovědností míníme plnění svých povinností, zapojení se do školní práce a také sbírání úspěchů, které z odpovědnosti plynou. Důležitou složkou je zájem o vzdělávání, který přímo ovlivňuje právě učitel tím, jak je schopný zaujmout, tedy nějakým způsobem svůj předmět zpopularizovat. Očekávání úspěchu jsou nároky, které předpokládáme, že budou splněny a motivují k další úspěšné práci. Nestrannost se snaží eliminovat určité protěžování a posílit smysl odměny za odvedenou práci. Bezpečnost zaručuje fyzický a psychický stav bez jakéhokoliv ohrožení. Poslední složkou je prostředí, které by mělo být interaktivní, pro žáky zajímavé, zároveň čisté a příjemné.

Je důležité si říct, proč bychom měli třídní klima studovat a jak své poznatky z tohoto studia můžeme využít. Díky jeho zkoumání zjistíme aktuální stav klimatu z pohledu žáků, tedy získáme přehled o názorech žáků dané třídy, oproti dojmům, které mají ze života ve třídě dospělí, jako jsou rodiče či učitelé. Můžeme také porovnat aktuální klima z pohledu více učitelů, kteří v dané třídě vyučují. Názory by se měly rámcově shodovat, pokud ne, jde většinou o učitele, který se výrazně odlišuje od ostatních. Z pohledu žáků jde o učitele, který ovlivňuje klima velmi příznivě, nebo naopak velice negativně. Další možností je srovnání předchozího klimatu s tím aktuálním, například po změně koncepce výuky nebo hodnocení, a díky tomu

zvolit neefektivnější a nepříznivější metody výuky. Důležitou součástí je zjištění souvislosti mezi prospěchem žáků a klimatem třídy, s čímž úzce souvisí i vliv chování žáků na třídu. Studium klimatu třídy tedy můžeme zjistit, jak se odlišuje pohled na třídu žáka a učitele, jaké klima by si žáci dané třídy přáli a jak úlohu vytváření třídního klimatu učitel podceňuje či přeceňuje (Mareš 2012, s. 11).

1.2 Školní klima jako spoluvůrce třídního klimatu

V České republice se problematikou školního klimatu zabývá v posledních letech především Mareš ve svém díle *Klima školy* z roku 2012 a Ježek v díle *Psychosociální klima školy I.* z roku 2003. Varují však, že k hodnocení školního klimatu dochází přes klima třídy a klima vyučování. Díky tomu můžeme vidět, že stejně, jako třídní klima ovlivňuje klima školy, tak klima školy ovlivňuje to třídní. Můžeme tedy říct, že jde o jevy provázané a bezprostředně se ovlivňující. Klima školy ovlivňuje třídní klima především svým řízením, vzdělávacím programem školy nebo například klimatem v učitelském sboru. Grecmanová (1998, s. 33-34) říká, že „školní klima je specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, kteří školu ovlivňují), sociálními (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují)“. Čapek (2010, s. 134) chápe klima školy jako soubor subjektivních hodnocení účastníků vzdělávacího procesu v dané škole. Tvrdí, že do něj patří komunikace a vztahy mezi účastníky, jejich vnímání prostředí a prožitky, které se utváří děním ve škole.

Každá škola má své osobité klima. Díky empirickým zjištěním a teoretickým předpokladům můžeme rozlišovat různé druhy školního klimatu. Friedrich Oswald (1989) se svými spolupracovníky zaměřil na zkoumání klimatu z hlediska cílů školy, podle uplatňování jednotvárnosti či mnohotvárnosti v životě školy, dle vztahů mezi žáky a učiteli a vnímání klimatu jeho účastníky vůbec. Pozornost tato skupina badatelů věnovala také stylu výchovy dané školy, způsobu vedení školy či spokojenosti pedagogického sboru. Díky tomu vymezili tři typy klimatu školy. Prvním typem je autoritativní klima školy, tzv. funkčně orientované klima. Toto klima je specifické neosobními vztahy mezi žáky a učiteli, kdy v tomto vztahu převažuje autoritativnost a žáci jsou tak „podřízeni“ učitelů. Na žáka je vyvíjen tlak, který ho má motivovat k co nejlepšímu výkonu. V tomto prostředí je tím pádem přiživována soutěživost

mezi spolužáky a potlačována jejich kooperace. Toto prostředí na žáky nepůsobí dobře, prohlubuje nechuť ke škole a strach z ní. Druhým typem je demokratické klima školy, tzv. sociálně integrativní klima. Demokratické klima je charakteristické dobrými vztahy učitele k žákům. Učitel se snaží žákům pomáhat, podporuje jejich individuality a snaží se minimalizovat stresový faktor. Mezi učitelem a žáky panuje důvěra, stejně tak mezi spolužáky panují nadprůměrné vztahy. Za pozitivní se pokládají také vztahy mezi pedagogy a vedením školy. Požadavky na výkon jsou žákům rozumně podány a oni jsou tak vysoce motivováni. Strach ze školy a nechuť k ní se stále objevují, ale v minimální míře. Pedagog v tomto klimatu pocítuje možnost svobodného rozvoje a díky tomu i spokojenost se zaměstnáním. Posledním typem je liberální klima školy, tzv. distanční. Toto klima se projevuje negativními vztahy mezi učitelem a žáky a výrazně pozitivními vztahy mezi spolužáky. Žáci nemají školu rádi, ale zároveň z ní nemají strach. Učitelé jsou příliš tolerantní a nevyžadují disciplínu. Vládou špatné vztahy mezi pedagogy i mezi pedagogy a vedením.

Jednotlivé typy klima školy můžeme rozlišit na ty, které působí příznivě či nepříznivě na účastníky života školy. To znamená, že dělíme klima na to, které umožňuje sblížení žáků a učitelů, vytvoření vhodných podmínek pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů a klima, které je v mnoha ohledech nepříznivé, vede až ke ztrátě motivace a špatným školním výsledkům (Petr Piřha a Zdeněk Helus 1993, s. 23).

1.3 Osobnost učitele jako spolutvůrce třídního klimatu

Učitel působí na žáka mnoha způsoby. Působí krom svých vědomostí i svým charakterem, svými city a citem pro morálku či estetickými vlastnostmi. Těsnost vztahu mezi učitelem a žákem můžeme tedy považovat za důležitý faktor při výchově a vzdělávání i při samotné tvorbě klimatu. Učitel je tedy spolutvůrcem celkového žákova osobnostního vývoje, ale zároveň i žák ovlivňuje svým vývojem učitele. Toto vzájemné působení musíme chápat jako výchovnou činnost učitele v kontrastu se zákonitostmi spojenými s vývojem žáků.

Pokud hovoříme o vztahu učitele a žáka, můžeme jej diferencovat na několik úrovní. Mluvíme o vztahu na úrovni institucionální, rodičovské, osobní, přátelské, individuální a skupinové (Vykopalová 1992, s. 8). Pokud budeme hovořit o ideální formě vztahu mezi žákem a učitelem, budeme hovořit o rovnováze mezi plněním svých povinností a zároveň dosažením svých práv. Mluvíme tedy o uměřených nárocích učitele, zodpovědném plnění úkolů žáky a vzájemném respektování. Vztah mezi učitelem a žákem by neměl nést význam pouze pro žáka, ale také pro učitele, který díky němu směřuje k seberealizaci. Pod pojmem pedagogická

seberealizace chápeme proces utváření své osobnosti pedagoga a také přebírání hodnot spjatých s touto sociální rolí.

S ohledem na to, jakým způsobem je učitel zaujat třídami nebo žáky se kterými pracuje, rozlišujeme tři typy pedagogické seberealizace. Prvním typem je seberealizace prostřednictvím zaměření se na určitou skupinu žáků, například ty neprospívající. Druhým typem je zaměření péče pouze na určitého žáka nebo určitou třídu. Posledním typem je nespecifikovaný charakter působení daného pedagoga. Nevyhraněný vztah k třídě či žákům bývá zapříčiněn různými faktory. Jedním z těchto faktorů bývá krátké působení v pedagogické praxi. Další příčinou může být nedostatek času žáky poznat, z důvodu učení velkého počtu žáků ve třídě, ve které učitel působí jen krátce. Opačným případem je zvýšené zaměření učitele na určité žáky, například na ty nadané, i přes to, že právě ti neprospívající by pedagogovu pozornost potřebovali více, nebo na žáky s pozitivními charakterovými rysy handicapované sociálním prostředím rodiny (Vykopalová 1992, s. 9). Tento problém může vyvolat nežádoucí reakce ostatních žáků. Někteří pedagogové se naopak snaží zaměřovat pouze na celou třídu, bez výjimek, aby nedošlo k rozepřím z protěžování.

Vykopalová (1992, s. 10) dělí čtyři typy učitele dle vztahu mezi jím a žáky a přístupu k žákům. Prvním typem je učitel přísně autokratický, pro kterého je typická snaha kontrolovat veškerou žakovu práci, a tak omezovat jeho individuální tvořivost a snahu se prosadit. Ve třídě s takovým učitelem panuje většinou negativní klima s prvky strachu. Druhým typem je učitel pracovně autokratický. Tento typ učitele často prosazuje své teorie, názory, postupy a řešení, čímž dochází k naprosté odkázanosti žáků na učitelovy pokyny. Pracovně autokratický přístup učitele má negativní vliv většinou pouze na nadané žáky, kteří ztrácí možnost svou nadanost prokázat. Za ideální typ učitele je považován typ demokratický, který je vpuštěn do vnitřního dění třídy, a tak má také nejvýznamnější vliv na její klima. Demokratický typ učitele pomáhá žákům, snaží se vnímat jak jedince, tak třídu jako celek, je velice kladně hodnocen z hlediska svých charakterových vlastností a stává se silným vzorem žáků. Posledním typem je učitel liberální. Ve třídě s liberálním přístupem učitele k dětem nevládne sice žádný stres ani strach, ale zároveň zde naprosto chybí motivovanost žáků k práci a učení, neboť učitel nevytváří žádné vnější podněcování. Pozitivní typ klimatu se vytváří právě tehdy, když učitel nelpí na své roli, ale svou vůdcovskou pozici odsouvá a dá žákům možnost využívat vlastní iniciativu.

Velký vliv na třídní klima má třídní učitel. Třídní učitel by měl velice dobře znát žáky své třídy a vědět, jaký přístup na ně platí. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, ale zároveň stanovuje pravidla a motivuje. Stává se tedy velkým vzorem a jedním z nejdůležitějších

dospělých v jejich životě. Krátká tvrdí, že právě „třídní učitel má řadu významných výchovných úkolů“ (Čapek 2010, s. 17).

Autoři Fox, Luszkiová a Schmuck vytvořili dotazník vhodný pro učitele, který chce poznat klima určité třídy. Dotazník *Classroom life* se zabývá především vztahem mezi učiteli a žáky. Díky svému znění je pro děti snadný a pro učitele jednoduše vyhodnotitelný (Čapek 2010, s. 17). Tento dotazník využila například již dle Čapka zmiňovaná Krátká, která díky svému šetření zjistila, že rodiče i žáci přikládají třídnímu učiteli vysoký význam (rodiče průměr 4,30 na pětistupňové škále, žáci 3,64), (Čapek 2010, s. 17). Rodiče ani děti neřadí na první místo primárně vzdělávací vliv učitele, ale jeho vliv výchovný, tedy na první místo staví spíše postoj učitele k dítěti, jeho schopnost dítěti porozumět a tolerovat ho, také upřímnost při kontaktu s rodiči. Právě proto, že třídní učitel má obrovskou roli při tvorbě třídního klimatu, měl by mu být zprostředkován dostatek výukových hodin v jeho třídě, a tak i prostor pro působení na toto klima. Z tohoto výzkumu vychází, že nejen žáci, ale i rodiče si přejí třídního učitele lidského, který má cit pro spravedlnost a je pro žáky i přítelem, tedy se přiklání k činnosti vychovatelské a ne výlučně vzdělávací (Čapek 2010, s. 17). Tento výsledek však nekoresponduje s přípravou budoucích učitelů, která je směřována více na odbornost ve svých předmětech než k přípravě pedagogicko-psychologické, která je spíše přehlížena (Čapek 2010, s. 18).

1.4 Osobnost žáka jako spoluvůrce třídního klimatu

Žák je spoluvůrcem třídního kolektivu a stejně tak třídní kolektiv ovlivňuje žáka. Můžeme tedy říct, že žák je jak objektem, tak subjektem výchovy a vzdělávání. Objektem se míní vystavení žáka vlivům vnějším, tedy vystavení požadavkům společnosti, které by měl v rámci výchovy a vzdělávání žák plnit. Subjektem je žák proto, že vše co výchovou a vzděláváním získá, opět využívá ve svém životě, tedy vše zvnitřněné ventiluje a utváří určité prostředí kolem sebe. Každý žák je souborem individuálních vlastností, rysů, zájmů, které ovlivňují jeho vnímání a vstřebávání společensky platných norem, díky kterým vzniká specifické chování jako spolutvůrce vytváření klimatu. Vykopalová říká, že „první zkušenosti v sociálním chování získává dítě v rodině, kdy na sebe přebírá určité společenské povinnosti a závazky, kdy se začíná hodnotit podle úspěšnosti a svědomitosti při jejich plnění“ (1992, s. 12). Po vstupu do školy na dítě působí nová autorita a ono se stává součástí nové sociální skupiny. Dítě postupem času začíná vnímat pospolitost třídy a je vnímavý k vnějšmu hodnocení, tedy hodnocení učitelem či spolužáky, díky čemuž si formuje sebevědomí i s formou vztahu k třídě (Vykopalová 1992, s. 12).

Postoj žáka se mění během školní docházky, což ovlivňuje i charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích. V předškolním věku a na začátku mladšího školního věku ještě děti netvoří stálou skupinu (Čapek 2010, s. 20). Vytváří pouze dočasné seskupení pro hry. V tomto období u dětí dozrává egocentrismus, proto nechápou své vrstevníky jako osobnosti a nebudují s nimi pevné vztahy. Typickým rysem je, že hra v této době prostupuje všemi činnostmi.

V období mladší školní třídy je klima třídy závislé především na učiteli. Učitel je přijat za autoritu, vytváří pravidla a strukturu třídy. Vytváření vztahů mezi žáky lpí na hodnocení učitelem, který utváří chápání jednotlivých žáků a ti jsou na tomto hodnocení buď přijímání, nebo odmítání kolektivem. Sice jsou již vztahy mezi spolužáky navazovány, ale stále je hlavním vztahem vztah k učiteli, proto děti podle Vykopalové (1992, s. 13) „žalují“. Nechápou své postavení ve skupině a nepřipisují význam mínění svých spolužáků, důležitý je pro ně názor učitele. V tomto období jsou tedy děti závislé výhradně na učiteli, což může vést ke zneužití této závislosti, nebo dalšímu rozvíjení. Učitel by tuto autoritu měl využít k rozvíjení spolupráce žáků, k jejich socializaci a sám by měl pouze dohlížet a reagovat na nastalé situace ve skupině. Později, okolo 8-10 let, žáci vytváří sociální formace, často nazývané jako party. Členství v těchto partách bývá krátkodobé, nepřetrvávající, většinou postavené na výhodnosti či nevýhodnosti vyplývající z této party.

Ve třídě středního školního věku, tedy ve třídě v období puberty, dochází asi k nejméně výraznějšímu posunu ve vývoji třídy. Do popředí se dostává snaha vytvářet rovnocenné vztahy mezi vrstevníky a zároveň vzrůstá snaha osamostatnit se od rodičů, autorit, být již chápán jako plnohodnotný partner. Většinou se toto období stává kritickým, právě kvůli vzájemnému nerespektování mezi dospělým a dospívajícím. Dospívající je citlivý na vnější hodnocení, proto i on sám začíná být kritickým. Žák začíná prosazovat svůj názor i přes rozpor s pedagogem. Díky rostoucí samostatnosti roste i kritika směřovaná k učiteli, do této doby byl učitel bezvýhradně uznáván. Formují se zde zájmové skupiny a hierarchie se utváří na základě „veřejného mínění“ členů. Mění se sebehodnocení, ale i hodnocení ostatních. Třída nebývá tak soudržná, jako jiné formy, např. parta, dvojice, skupina, které jsou vytvořeny na základě určitých zájmů, priorit. Učitel zde hraje významnou roli, i když o svou autoritu musí bojovat a vydobýt ji, není již automaticky přijatá, jako v dřívějším věku.

Ve starším školním věku, tedy postpubertálním období, vrcholí vývoj třídy jako skupiny (Čapek 2010, s. 21). Osobnost jedince se rozvíjí a dospívající se začleňuje do společnosti, to sebou přináší také řadu změn. Roste potřeba se prosadit a realizovat. Rozvíjí se logické myšlení a zvyšuje kritičnost ke svému okolí. Žák poznává učitelovy nedostatky, nejen ty, které se týkají školního života, ale i jeho osobnosti. Zvyšuje se solidarita ke školní třídě, vztahy se spolužáky

jsou pevnější a celý kolektiv spolupracuje, je sehraný, dokonce v některých případech i proti učiteli. Kohoutek uvádí: „Spolužáci a vrstevníci mají často pro jedince větší subjektivní význam než jeho rodiče a učitelé. Nesmíme se však domnívat, že v pubertě děti neuznávají žádné autority. Ve skutečnosti dítě má potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Klade však na autoritu vysoké nároky, má-li k ní přilnout“ (Kohoutek 2005, s. 48). V této době imponuje žákům učitel, který má dobrou společenskou pověst, dokáže podat učivo pro žáky smysluplně a poutavě, učitel spravedlivý, schopný si udržet ve třídě kázeň, ale má i smysl pro humor. Učitel podle žáků musí mít rád děti a práci s nimi, zároveň být skromnou a prostou osobností.

Ve vyšších třídách dochází k častému střídání učitelů z důvodu předmětového vyučování. Díky tomu je žák schopen porovnávat své učitele z hlediska jejich osobnostních vlastností a učebních stylů. Žáci si kvůli tomuto střídání musejí zvykat na různé styly a metody práce, což často ovlivňuje chování jedinců a tedy i celkovou atmosféru třídy.

Vykopalová (1992, s. 15) rozlišuje 3 typy vztahů mezi učitelem a žáky, a to podle toho, na čem se jejich vztah zakládá. První je „vztah založený na spolupráci a pochopení“ (Vykopalová 1992, s. 15). Druhým typem je „vztah založený na rodičovském porozumění“ a poslední je „vztah založený na přátelství“ (Vykopalová 1992, s. 15).

V literatuře se můžeme setkat s rozdělením žáků na 4 základní skupiny. Toto dělení většinou spočívá na chování žáků a jejich přístupu k pedagogovi. První skupinou jsou žáci, kteří jsou sympatičtí učitelům, ale ne svým spolužákům. Často bývají izolovaní a nepřibírají k hrám či jiné spolupráci. Další skupinou jsou žáci, kteří jsou sympatičtí spolužákům, ale nejsou v oblibě učitele. Většinou mají tyto žáci horší prospěch a dopouští se přestupků, aby zaujali ostatní. Ve třídě se mohou vyskytovat i žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu. Jde o žáky, kteří zanedbávají své povinnosti, o nic se nezajímají a snaží se vyniknout prostřednictvím agrese směřované jak ke svým spolužákům, tak k učiteli. Ideálním typem žáka je ten, který je sympatický každému. Nejčastěji jsou to žáci pracovití, snaživí, kteří se dokážou obětovat pro druhé (Vykopalová 1992, s. 15).

1.5 Hodnocení jako spoluvůrce třídního klimatu

Vztah mezi žákem a učitelem je determinován také hodnocením, respektive tím, zda je hodnocení přijímáno kladně nebo záporně. Hodnocení je významným faktorem ve tvorbě třídního klimatu, neboť formuje žákovo sebehodnocení a jeho sebedůvěru, které dále ovlivňují vztahy mezi učitelem a žákem, žákem a jeho spolužáky. Na hodnocení má vliv aktuální psychický stav pedagoga. Můžeme tedy říct, že nálada či rozpoložení daného hodnotitele se odráží na příznivosti či nepříznivosti jeho hodnocení. Důležitou podmínkou pro správné hodnocení je objektivita. Pro objektivitu by pedagog měl znát osobnost žáka a jeho individuality, které ho značně ovlivňují. Hodnocení by mělo plnit hned několik funkcí, mezi které Vykopalová (1992, s. 22) řadí „funkci diagnostickou, informační, formativní a zpětnovazební“. Čapek (2010, s. 58) tvrdí, že „snaha být spravedlivý v hodnocení je škodlivá, protože nám neumožňuje vytěžit z hodnocení to, co by pro žáky bylo nejlepší. Jeho pomocí přece nemusíme nelítostně posuzovat kvalitu žákova výkonu, ale měli bychom spíše motivovat, povzbuzovat, odměňovat a regulovat“.

S hodnocením souvisí i činitelé, kteří negativně ovlivňují chování a učení žáků. K nejčastějším patří tréma. Tréma je charakterizována jako duševní stav, při kterém osoba prožívá specifický strach z negativního očekávání a obav. Tréma je považována za naučený sociální strach (Vykopalová 1992, s. 23), který je častou kritikou, výčitkami ještě prohlubován. Provází ji většinou somatické projevy, jako například pocení, zrychlený dech, ale také symptomy psychické, jako úzkost, špatná koncentrace či duševní napětí. Činitelé ovlivňující školní výkon a tedy i třídní klima můžeme rozdělit do několika kategorií. Trému bychom zařadili do podmínek subjektivně psychologických, což jsou aktuální duševní stavy žáka nebo jeho motivovanost. Dalšími typem jsou objektivní psychologické činitele, neboli schopnosti a talent žáka pro daný obor či předmět. Mezi pedagogické činitele patří předávaná hodnota učiva a schopnost učivo přijmout. Posledním typem jsou objektivní podmínky výkonu, kam bychom zařadili zdravotní stav, množství času, které věnuje žák osvojení učiva nebo fyzikální vlastnosti třídy.

Máme však i subjektivní postupy a chyby při hodnocení, které vyplývají ze špatného pozorování a posuzování žáka a jsou považovány za nevhodné. Jedním z těchto postupů je tzv. Haló efekt. Haló efekt bychom mohli definovat jako dojem, který si učitel o žákovi vytvoří hned na počátku jejich seznámení z nejsilnějšího dojmu, který u něj žák vyvolá. Učitel vybuduje své hodnocení žáka na prvotním dojmu, při kterém jeden rys převažoval nad dalšími, a ty byly automaticky potlačeny. Pokud bude učitel žáka prvotně vidět jako kladného, bude na veškeré

jeho chování nahlíženo jako na kladné. Druhým chybným přístupem je poddání se předsudkům. Předsudky jsou zakořeněné úsudky, které mnohdy vychází z nepodloženého tvrzení či domněnky, například při příchodu romského dítěte do třídy pedagog předpokládá, že bude toto dítě problémové. Učitel také může chybně využívat stereotypizace. V tomto případě hodnotí nastalou situaci dle předešlé zkušenosti s podobným scénářem, a tak může dojít i k bagatelizaci situace. Figura a pozadí je psychologická zákonitost, která ovlivňuje objektivní vnímání, například pokud potkáme člověka v temné místnosti, ve které se necítíme příjemně, vyvolává to v nás bezprostředně negativní dojem. Dalším z chybných přístupů, který znehodnocuje hodnocení žáka je učitelova tendence k průměru. Učitel se v této situaci přiklání k průměrným hodnotám a nevolí mezní, buď vysoké, nebo nízké hodnocení (Vykopalová 1992, s. 25).

1.6. Metody zkoumání třídního klimatu

Abychom byli schopni sociální klima školní třídy nějakým způsobem ovlivnit, je nutné toto klima nejprve diagnostikovat. Získané výsledky nám pomůžou zjistit, zda je tento stav optimální nebo je potřeba ho změnit.

Pro zjištění klimatu vedou dvě cesty, cesta objektivní a subjektivní. Objektivní cestou je myšlen diagnostický nástroj, který je co nejpřesnější a při jeho použití je co nejméně ovlivněn současný stav třídy a její dění, tedy například kamerové záznamy či měření výsledků vzdělávání (Čapek 2010, s. 93). Druhým typem je zkoumání subjektivní. Subjektivní v tom slova smyslu, že sbíráme osobní výpovědi aktérů třídního klimatu, tedy žáků, učitelů a dalších, kteří se na procesu tvorby třídního klimatu podílí. Nástroji pro subjektivní diagnostiku jsou různé formy dotazníků či rozhovory se žáky. Jak lze vidět, při šetření klimatu se setkává mnoho rozličných pohledů na to, z jaké perspektivy bychom toto klima vůbec měli studovat. Mareš ve své přehledové studii (2013) uvádí několik přístupů, které při diagnostice třídního klimatu rozeznáváme.

Prvním typem je sociometrický přístup, při kterém se objektem studia stává školní třída jako sociální skupina a ne učitel. Diagnostika zajímá především organizace třídy, její hierarchie, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na žáky. Nástrojem je například sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávislou proměnnou je soudržnost třídy, sympatie mezi žáky a vliv žáků ve třídě. Závislou proměnnou je školní úspěšnost žáků, výkonnost jednotlivce i třídy jako celku, chování žáků i chování třídy (Čapek 2010, s. 94).

Druhým typem je organizačně-sociologický přístup, při kterém je objektem studia třída jako organizovaná jednotka a učitel jejím řídicím členem. Diagnostika zajímá rozvoj týmové práce v hodině a snaha oprostít žáky od jejich nejistoty při vykonávání zadaných úkolů.

Diagnostickou metodou je v tomto případě pozorování interakce mezi pedagogem a žáky. Nezávislou proměnnou je zde širší využívání technologických vyučovacích postupů, množství snahy prosazovat autoritu na žáky a prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem, tzv. „postranní komunikaci v hodině“ (Čapek 2010, s. 94). Za závislou proměnnou je považována výkonnost třídy jako celku a zvýšená snaha podat lepší výkon u jednotlivých žáků v konkrétních vyučovacích předmětech.

Třetím typem je interakční přístup. Tento přístup zkoumá jak třídu, tak učitele. Do hledáčku se dostává interakce mezi učitelem a žáky během vyučování. Diagnostickou metodou je opět pozorování, metody interakční analýzy, metody počítačové nebo také nahrávky audiovizuální a jejich rozbor. Nezávislou proměnnou je působení učitele na žáky, a to jak přímé, tak nepřímé. Výkonnost třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků a efektivita učitelovy práce jsou považovány za závislé proměnné (Čapek 2010, s. 94).

Čtvrtým typem je pedagogicko-psychologický přístup. Objektem zkoumání je třída a učitel z hlediska kooperace ve třídě a kooperativního učení. Nástroj pro výzkum je například „posuzovací škála Classroom Life Instrument“ (Čapek 2010, s. 94). Za nezávislou proměnnou považujeme vztahy mezi žáky ve smyslu vzájemné závislosti, podpory a sebepojetí. Oproti tomu za závislou proměnnou pokládáme připisování žáků určitý původ úspěchu či neúspěchu, také efektivitu třídy a jedinců nebo například přístup žáků k samotnému učivu.

Pátým typem je školně-etnografický přístup, který je typický studiem celého života školy, tedy od pedagogů, přes žáky až k celkovému chodu školy. Badatele zajímá především to, jak vnímají klima školy a třídy jeho samotní aktéři a jak ho jsou schopni popsat či hodnotit. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování a řada rozhovorů (Čapek 2010, s. 94-95).

Předposledním typem je vývojově-psychologický přístup. Tento přístup se soustředí na osobnost žáka, na třídu jako na sociální prostředí a předpokládá, že se tyto dva prvky budou navzájem ovlivňovat a žáci se díky tomu budou rozvíjet úměrně k jejich vývojovým stupňům. Nezávislou proměnnou je vyučovací styl pedagoga, jeho schopnost žáky motivovat a zároveň jim poskytovat prostor pro seberealizaci a autoregulaci. Závislou proměnnou je neúspěšnost žáků ve škole a z ní vyplývají odpor ke škole, nezájem o učivo, žákovo snížené sebevědomí či dokonce strach ze školy (Čapek 2010, s. 95).

Posledními typy jsou sociálně-psychologický a environmentalistický přístup. Objektem studia je třída, kterou chápeme jako prostředí pro učení se svými aktéry, tedy učiteli a žáky. Zkoumající nezjišťují pouze stávající stav klimatu, ale snaží se objasnit i preferované klima. Metodou diagnostiky jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři a zachycují tak své vidění klimatu, své postoje a názory a také svá očekávání. Mezi nezávislé proměnné řadíme

opět vztahy mezi aktéry a možnost rozvoje. K závislým proměnným řadíme výkonnost žáků a jejich postoj k učení (Čapek 2010, s. 95).

Výzkumné metody můžeme rozdělit vždy na kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní metoda je založena na měření kvantity určitého znaku. Výsledky měření jsou zpracovány a interpretovány nejčastěji pomocí statistiky. Kvalitativní výzkum se snaží na jev pohlížet očima jeho aktérů a pokouší se tak interpretovat jejich subjektivní pohledy na věc. Čapek (2010, s. 99) říká, že pro porozumění třídnímu či školnímu klimatu je nejvýhodnější kombinace obou metod. Kvantitativní metodu považuje za přínosnou při potvrzování či vyvracení již získaných hypotéz. Kvalitativní metoda je oblíbená díky snaze porozumět daným jevům a snaze chápat jejich význam v sociálním kontextu. Kvalitativní metodu reprezentuje nejčastěji rozhovor či pozorování, kvantitativní metodu zase dotazník.

Každá metoda má svá pro a proti. Jak jsem již zmiňovala, klima je jev dlouhodobý, proto je například metoda kvalitativní - pozorování v tomto kontextu poměrně náročná. Dalším problémem je subjektivnost, která konstituje klima, ale pozorovatel ji má dle Čapka „z druhé ruky“ (2010, s. 101). Poslední otázkou je, zda je možné, aby byl pozorovatel zúčastněný, tedy nevnímán jako cizí prvek, před kterým se aktéři nebudou cítit a chovat uvolněně. Pozorování tedy není hojně využívanou metodou při diagnostice třídního klimatu. Oproti tomu rozhovor je při tomto šetření považován za velice vhodný prostředek. Rozhovor je vlastně intenzivním dialogem, při kterém výzkumník může okamžitě reagovat na odpověď respondenta, a tak ji i rozvíjet či upřesňovat. Dalším typem je skupinový rozhovor: Skupinový rozhovor má mnoho výhod. První z výhod je, že rozhovor je jednoduchá technika, kterou zvládnou již malé děti. Můžeme ho tedy využít například již při šetření klimatu v 1. či 2. třídách, kde by nebylo možné aplikovat dotazníkovou formu. Čapek o skupinovém rozhovoru říká, že „přináší další výhody, kdy můžeme vidět míru souhlasu s některým tvrzením, diskuzi, která přináší další poznatky, emoce a prezentace různých postojů...“ (2010, s. 105). Pokud přejdeme ke kvantitativní metodě, budeme hovořit o výzkumu klimatu pomocí dotazníků. Dotazník jakožto metoda při výzkumu klimatu je protěžovaným nástrojem. O tom hovoří i fakt, že dotazníky mají mnoho typů, které se liší hlavně v úměrnosti k věku respondentů. Dle Čapka (2010, s. 106-132) vám následně uvedu pár používaných dotazníků.

Mezi nejoblíbenější formy dotazníku patří dotazník MCI, neboli My Class Inventory. Autory tohoto dotazníku z roku 1986 jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher z Austrálie. Metoda MCI je doporučována pro žáky od 3. do 6. tříd. Jako u většiny dále zmiňovaných dotazníků, MCI neměří klima třídy jako takové, například 6. B, ale měří klima třídy v konkrétním předmětu, tedy například klima 6. B v hodinách matematiky. Výsledek udává hodnoty pěti složek třídního

klimatu, a to spokojenosti ve třídě, třenic ve třídě, soutěživosti ve třídě, obtížnosti učení a soudržnosti třídy. Spokojeností míníme pohodové vnímání života ve škole a klidné vzájemné vztahy mezi spolužáky. Třenice by měly zahrnovat různé spory a napětí vyskytující se ve třídě. Pod pojmem soutěživost chápeme snahy konkurovat si, být v něčem lepší než ostatní. Obtížnost bychom mohli definovat jako vnímání nároků školy na respondenty. A v neposlední řadě soudržnost třídy, kterou vykreslují hlavně vztahy mezi spolužáky, které nám říkají, zda je kolektiv dostatečně pospolitý či ne. Další výhodou je, že tato metoda má dvě formy, a to aktuální a preferovanou. Badatel se díky tomu nedozví pouze to, jaké klima ve třídě panuje, ale zároveň jaké klima je respondenty žádané, preferované.

Dalším poměrně používaným nástrojem je dotazník Classroom Environment Scale (CES). Autory jsou opět B. J. Fraser a D. L. Fischer z Austrálie. Díky tomuto dotazníku si pedagog ověří míru angažování žáka ve školní práci, kvalitu vztahů mezi žáky, míru učitelovy pomoci a podpory žákům, orientaci žáků na úkoly, rozsah pořádku a organizovanosti třídy v hodinách -a s tím související jasnost pravidel. Tento nástroj se uvádí jako vhodný pro 7. - 9. třídy základních škol a pro střední školy. Stejně jako dotazník MCI má formu aktuální a formu preferovanou. Společně pro MCI a CES je například také to, že se opět měří klima dané třídy v určitém předmětu. Důležité je, že tento dotazník se hodně opírá i o práci pedagoga a některé otázky jsou směřovány přímo na něj, na rozdíl od metody MCI. Nejzřetelněji se pedagoga dotýkají v bodě 3 - učitelova pomoc a podpora, ale také v bodě 5 a 6 - organizovanost a jasnost pravidel.

Známou metodou je také dotazník KLIT. Lašek uvádí, že „metoda se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy: suportivní klima – zde žáci popisují vztahy ke třídě a spolužákům, motivaci k negativnímu školnímu výkonu – zde žák popisuje míru svého zájmu či nezájmu o školu a sebeprosazení, které představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu.“ (Lašek 2008, s. 4-5). Čapek k tomuto dodává, že by se u tohoto typu dotazníku mělo dbát spíše na individuální interpretaci nežli na interpretaci na úrovni celé třídy, neboť otázky jsou zacíleny především na osobní složky (2010, s. 126).

Čapek zmiňuje také dotazník SCCQ, který byl vytvořen autory Blankem a Kershawem, ale nepovažuje ho oproti předchozím za tak přínosný. Tuto metodu považuje za mírně sugestivní, neboť evokuje spíše kladné hodnoty v odpovědi.

Posledním zmíněným je dotazník LEI, který oproti předchozím nástrojům poskytuje mnohem více informací o třídním klimatu. Za jeho obsáhlost může zejména patnácti složkový systém se sto pěti sděleními, se kterými respondent vyjadřuje souhlas, či nesouhlas. Uvádí se jako vhodný pro nejvyšší ročníky základních škol a pro školy střední a opět je vítané měřit

klima určité třídy v konkrétním předmětu. Tato metoda opět umožňuje ukázat jak subjektivní vnímání klimatu jedince, tak celé třídy. Čapek dotazník přepracoval pro současné podmínky a složky, které nástroj LEI měří, bychom dle něj mohli popsat takto: „soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost a soupeřivost ve třídě“ (Čapek 2010, s. 127-129).

V praktické části využijeme jak kvantitativní metody – dotazníku Naše třída, tak metody kvalitativní, a to interwiev. Dotazníkovou metodu jsme zvolili, protože nám nebylo možno využít více času pro sběr dat než jedna vyučovací hodina v dané třídě. Sběr dat pomocí dotazníku nám přišel vhodný kvůli přesným hodnotám, které jeho prostřednictvím získáme a díky nimž vytvoříme určitou škálu, dle které budeme výsledky interpretovat. Dalším našim krokem bude srovnání dat získaných prostřednictvím dotazníku s názorem třídní učitelky, popřípadě s jejím odůvodněním nastalé situace. Pro tento krok jsme zvolili metodu interview, která nám přišla vhodnější, neboť využijeme otevřených otázek, které budou směřovat k odůvodnění klimatických podmínek v námi zvolené třídě.

2 Praktická část

2.1. Cíle výzkumu

Ve svém výzkumu jsme se zaměřili na sociální klima 6. třídy. Tuto třídu jsme vybrali, neboť dotazník, který jsme pro tento průzkum využili, byl doporučen pro žáky 3. – 6. tříd. Dalším důvodem bylo přání ředitele dané školy, aby náš výzkum proběhl právě zde, protože jde o třídu, která byla po přechodu na druhý stupeň obohacena o nové žáky, a tedy vznikl nový kolektiv, o kterém by se vedení školy rádo dozvědělo, zda funguje správně či ne. Analyzovali jsme skupinu dívek a chlapců, a také třídu jako celek. Rozdíl mezi chlapci a dívkami nás zajímal především z toho důvodu, že v teoretické části jsme předpokládali, že v určitých proměnných se názor dívek a chlapců bude rozcházet, respektive jsme se domnívali, že jedni vnímají danou proměnnou citlivěji než ti druzí. Tuto hypotézu jsme se následně snažili prostřednictvím získaných dat potvrdit. Pomocí řízeného rozhovoru jsme získaná data porovnávali s názorem třídní učitelky. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda se odlišuje, nebo je konzistentní názor na klima ze strany dívek a ze strany chlapců. Zároveň jsme si kladli otázku, jestli se může rozcházet názor třídy a jejího třídního učitele.

2.2. Místo výzkumu

Náš výzkum jsme realizovali v 6. třídě Základní školy Borovany. Základní škola Borovany byla postavena jako dvacetitřídní škola s kapacitou 500 žáků. Jedná se o školu s devíti postupnými ročníky, vždy se dvěma paralelními třídami. Obvyklý počet žáků školy se pohybuje okolo 450 žáků. Kromě žáků správního území Borovan (Borovany + 6 osad) dojíždí žáci ještě z cca 20 bližších i vzdálenějších obcí a osad. Učitelský sbor je věkově pestrý, od mladých absolventů pedagogických fakult až po zkušené kolegy.

Vzdělávacím programem této školy je program Škola pro život. Škola má určitá specifika a klade důraz na některé oblasti výchovy a vzdělání, které ji odlišují od ostatních škol. Základem, a tedy i specifikem, vzdělávacího programu Škola pro život je zaměření na takové znalosti a dovednosti, které budou dobře uplatnitelné v životě, tzn. méně encyklopedických poznatků a větší orientace na činnostní učení se zaměřením na praxi. Škola se snaží zavádět do výuky efektivní metody výuky, jako je skupinové (kooperativní) a projektové vyučování, kterými vede žáky k týmové práci, k vzájemné pomoci, sounáležitosti a vzájemnému respektu.

Třída, ve které jsme výzkum prováděli, má dvacet osm žáků, při čemž dva žáci nebyli při zadávání dotazníku přítomni (jeden žák a jedna žačka). Poměr dívek a chlapců je šestnáct ku dvanácti.

2.3. Využité metody

Pro výzkum v dané třídě jsme využili níže uvedený dotazník Naše třída, tedy My Class Inventory (MCI) z roku 1986 autorů J. B. Frasiera a D. L. Fishera z Austrálie. Jde nejspíš o jeden z nejfrekventovanějších dotazníků u nás. Dotazník Naše třída, jehož českou verzi upravil J. Lašek, je doporučován pro žáky třetí až šesté třídy.

Dotazník je tvořen dvaceti pěti položkami, na které respondent odpovídá ANO – NE. Při vyhodnocování jsme museli být ostražití u otázek označených písmenem R, neboť jde o otázky s obráceným skórováním. Výsledek udává hodnoty pěti složek třídního klimatu, a to spokojenosti ve třídě, třenic ve třídě, komplikovaných interpersonálních vztahů ve třídě, obtížnosti učení a soudržnosti třídy. Spokojeností je myšleno pozitivní prostředí a kolektiv třídy a dobré vzájemné vztahy mezi spolužáky. Hodnoty zjištěné u složky třenice ukazují na množství sporů a míru napětí panujícího ve třídě. Třenice můžeme označit jako soutěživost ve třídě, a ta je dána určitou snahou si konkurovat a být v některém směru úspěšnější než ostatní spolužáci. Další složkou je obtížnost školy tedy nároky vyvíjené na žáky. Jednou ze složek jsou komplikované interpersonální vztahy. Poslední složkou je soudržnost třídy, kterou můžeme definovat jako pospolitost kolektivu. Otázky 1, 6, 11, 16 a 21 zjišťují spokojenost ve třídě. Otázky 2, 7, 12, 17 a 22 měří komplikované interpersonální vztahy. Třenice sledují otázky 3, 8, 13, 18 a 23. Míru náročnosti požadavků školy na přípravu žáků určují otázky 4, 9, 14, 19 a 24. Soudržnost třídy nám pomáhají objasnit otázky 5, 10, 15, 20 a 25.

Pozitivní sociální klima dle Vykopalové (1992, s. 53) signalizují vyšší hodnoty u proměnných soudržnost a spokojenost a nižší u proměnných třenice, komplikované interpersonální vztahy a náročnost. Pokud by vyšší hodnoty přetrvávaly u proměnných s nutností nižších hodnot a zároveň jsme u pozitivních proměnných registrovali nízké hodnoty, můžeme hovořit spíše o negativním třídním klimatu.

Výhoda tohoto dotazníku spočívá v tom, že tato metoda má dvě formy, a to aktuální a preferovanou. My jsme využili pouze formy aktuální. Výzkumy, kterým byla tato problematika podrobena, poukazují na skutečnost, že rozdílem mezi dívkami a chlapci je vnímání dvou proměnných. Dívky obvykle uvádějí vyšší spokojenost a chlapci jsou vnímavější na třenice uvnitř třídy.

Další využitou metodou byl kvalitativní polostrukturovaný zaznamenaný rozhovor, při němž nás zajímal názor na klima dané třídy z pohledu třídní učitelky. Chtěli jsme znát její postoj ke zjištěným hodnotám a právě z tohoto důvodu jsme jí předem seznámili s výsledky, neboť nás zajímalo, zda bude schopna některá zjištěná fakta vysvětlit a objasnit.

Dotazník Naše třída

Jmenuji se Miroslava Hlinková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ve své závěrečné práci na téma klima školní třídy budu zkoumat právě vaši třídu. Z tohoto důvodu bych Vás ráda poprosila o vyplnění dále přiloženého dotazníku. Dotazník je zcela anonymní, slouží pouze jako podkladový materiál k mé práci. Děkuji Vám za ochotu při vyplňování.

Přečtěte si tvrzení uvedená v jednotlivých řádcích tabulky. Pokud tvrzení odpovídá situaci ve vaší třídě, pak zakroužkujte ANO. Pokud tvrzení neodpovídá situaci ve vaší třídě, zakroužkujte NE.

Chlapec	Dívka
---------	-------

V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE
Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE
Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE
Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE
V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE
Některým dětem se v naší třídě nelíbí	ANO	NE
Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní.	ANO	NE
Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
V naší třídě je legrace.	ANO	NE
Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE
Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	ANO	NE
Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE

2.4 Hypotézy

Na základě získaných informací se domníváme, že dívky budou mít u proměnné spokojenost vyšší hodnotu, než chlapci. Dále si myslíme, že chlapci budou hodnotit třenice více kladně, než dívky.

Zamýšlíme se také nad otázkou, zda třídní učitel bude mít totožný názor na klima třídy jako její žáci, či se jejich názory budou lišit. Domníváme se, že názory se lišit budou, neboť si myslíme, že učitel, jakožto autorita a ne osoba rovna žákům, není vpuštěn do plného dění třídy, ale vidí spíše to, co třída chce, aby viděl. Toto tvrzení ale nemůžeme považovat za přímou hypotézu, neboť není podložena pevnými daty. Jde tedy spíše o otázku, kterou si pokládáme před uskutečněním rozhovoru s třídní učitelkou.

2.5 Rozhovor

2.5.1 Rozbor rozhovoru

Třídní učitelka nám v rozhovoru sama řekla, že není překvapena zjištěnými hodnotami dotazníku. Byly nám přiblíženy nastalé situace ve třídě, jako například náznaky šikany a kybernetické šikany, které byly řešeny s metodikem prevence dané školy či drobná forma patologických jevů, jako krádeže. Zjistili jsme, že někteří žáci jsou vystrčeni na periferii třídy, což samo o sobě neznačí příliš dobré klima. Tyto jevy ve třídě měly jistě velký vliv na proměnné, jako jsou komplikované interpersonální vztahy, soudržnost, spokojenost a třenice. Dle informací je nám ale známo, že již na prvním stupni základní školy měli žáci špatný kolektiv, který si nesou právě i na stupeň druhý.

Při přechodu na druhý stupeň do kolektivu přibylo pár žáků, ale ve většině spíše nekonfliktních. Dále nás třídní učitelka seznámila s diferenciací uvnitř třídy, při čemž sama uvedla, že je zde malá skupina chlapců, která stojí za problémy ve třídě. Další rozrůznění je spíše způsobeno odlišností zájmů žáků či rozdělování se na dívčí a chlapecké dvojice, či skupiny. Kolektivu chybí vůdčí osobnost, která by udávala směr třídy a nastavovala určité normy.

Náročnost, tak jako ji vnímají žáci, nepovažuje paní třídní učitelka za adekvátní kritérium hodnocení třídního klimatu. Zároveň svými slovy dokazuje, že provázanost mezi známkami a chováním žáků existuje.

Paní učitelka tvrdí, že se bude snažit vykonat patřičné kroky pro zlepšení klimatu dané třídy prostřednictvím komunikačních her a také díky času, který získá nově zavedenými

třídnickými hodinami. V závěru nám třídní učitelka svěřila, že třída i přes negativní výsledky v této diagnostice, stále poměrně dobře funguje a kooperuje.

2.6 Výsledky výzkumu

V tabulce č. 1 nalezneme hodnoty získané prostřednictvím dotazníku Naše třída diferencované na dívky a chlapce. Hodnoty jsou aritmetickým průměrem bodů udělených dané odpovědi. Odpověď ANO jsme hodnotili třemi body, při obráceném skórování jedním bodem. Odpověď NE jsme hodnotili jedním bodem, při obráceném skórování body třemi. Proškrtnutou nebo nezodpovězenou otázku jsme hodnotili dvěma body, při čemž u dívek jsme našli šest nezodpovězených otázek a u chlapců tři nezodpovězené otázky. U nezodpovězených otázek se nevyskytovala žádná souvislost, tato situace se neopakovala u určité otázky, ale vždy šlo o otázky rozdílné. Maximální počet získaných bodů je patnáct.

Tabulka č. 1

Pohlaví	Soudržnost	Spokojenost	Třenice	Komplikované interpersonální vztahy	Náročnost
Dívky	7,5	9,6	12,2	11,5	10,9
Chlapci	6,3	9,2	13,6	12,8	8,6

Tabulka č. 2 nám umožňuje popsat rozdíl ve vnímání proměnných mezi chlapci a dívkami pomocí stanovené škály. U soudržnosti dosahovali chlapci velmi nízké hodnoty. Při rozhovoru s třídní učitelkou jsme zjistili, že chlapci vyčlenili z kolektivu dva spolužáky, při čemž došlo i na určitou formu šikany a kybernetické šikany. Paní učitelka nám situaci přiblížila: „Co se týče těchto vztahů, tak máme ve třídě jednoho chlapce, který žije pouze s tatínkem, a tudíž se dost upíná na paní učitelky. Učitelky bere jako takové maminky. Zbytek třídy ho vnímá jako nějakého šprta a nejspíš z toho důvodu ho neberou do kolektivu. Řekla bych, že se to trošičku zlepšilo, ale pořád na něj mívají určité narážky.“, dále: „Jeden chlapec natáčel právě chlapce, o kterém jsme již mluvili, jak si hraje na zahradě s jiným chlapcem, tuším bratrancem, a pak to dal na internet s titulkem: Jak si hrají blbečci. Samozřejmě se kolem toho spustilo haló, všechny děti to komentovaly, taky ne moc hezky, nakonec jsme s metodikem prevence vysvětlili chlapcům, že se to zdá sice jako žert, ale je to trestný čin. Video stáhli chlapci z internetu a od té doby se snažíme na to trochu dohlížet, jestli se do něj stále nenaváží. Neznamená to však, že by ho vzali do kolektivu.“

Stejně tak dívky mají na soudržnost třídy negativní názor, na rozhraní minimální možné získané hodnoty a průměru. U dívek dle rozhovoru s třídní učitelkou situace taktéž nebyla příliš klidná. V dívčím kolektivu se začaly objevovat krádeže, ke kterým dívky okamžitě přiřadily viníka, kterého v kolektivu také opomíjejí. K proměnné spokojenosti se chlapci i dívky vyjádřili téměř stejně, obě hodnoty se blíží průměru. Podle paní učitelky třída není při běžném fungování takto negativně ovlivněna. Občas fungují perfektně a někdy jsou jejich vztahy horší. Paní učitelka tvrdí, že pokud bychom diagnostiku provedli jindy, mohly být výsledky u proměnné spokojenosti pozitivnější. Třenicí chlapci i dívky vidí jako poměrně velký problém jejich třídy. Dívky jsou na pomezí mezi maximální možnou získanou hodnotou a průměrem, oproti tomu chlapci se blíží maximu. Tyto negativní hodnoty způsobuje dle paní učitelky izolování některých žáků v rámci kolektivu, ale také nám potvrdila, že třída je vnitřně diferencovaná. Třída sice není v soutěživosti příliš orientovaná na výkon, ale soutěživost zde jistě je, i když je spíše sociálního charakteru: „To si nemyslím, že bych měla přímo tahouny. Žáky se samými jedničkami tam mám, ale rozhodně to nejsou ti, co by někam hnali kolektiv. Dále tam mám skupinku, jak říkáš, takových těch zlobivých chlapců, ale nevím, v čem by mezi sebou měli soutěžit, konkurovat si. Střed tvoří spíše skupinky podle zájmů. Holky se baví spíše po dvojicích či trojicích. U děvčat bych možná řekla, že nějaká soutěživost je, jako například: která se víc líbí klukům, která má hezčí oblečení, ale ne taková rivalita, aby si dělaly naschvály.“. Dle této výpovědi soudíme, že třídnímu kolektivu chybí vůdčí osobnost, která by prosazovala určité normy a stanovovala hranice, které by harmonizovaly situaci ve třídě.

Náročnost třídy se zdá být vyšší u dívek, kde již překračuje průměr. Chlapci vnímají náročnost spíše podprůměrně. Paní třídní učitelka dle rozhovoru nepřikládá hodnotě u proměnné náročnosti velký význam: „Já bych tu náročnost vůbec nebrala v potaz. Každému přijde to, co nezná, těžké. Stejně tak tobě přijde teď těžká vysoká škola, jako ti dřív přišla těžká základní škola.“. Sledovali jsme také modus neboli nejčastěji se vyskytující číslo ve skupině čísel. Dívky a chlapci se většinou shodují u soudržnosti, spokojenosti a komplikovaných interpersonálních vztahů. Za zmínku jistě stojí modus chlapců u proměnné třenicí, při které z jedenácti chlapců šest dosáhlo maximální hodnoty patnácti bodů. Na odůvodnění jsme se ptali třídní učitelky, na což se nám dostalo odpovědi, že dle ní jde o jednu skupinu chlapců, kteří mezi sebou mají problém. Tyto problémy dle třídní učitelky většina žáků dané třídy vnímá, ale zároveň mezi chlapce nezasahuje. Pokud někdo zasáhne, tak většinou některé z děvčat, neboť ta mají pravděpodobně větší potřebu utvářet harmonické vztahy ve třídě. Naopak u náročnosti dosahovaly vyššího počtu bodů dívky, u nichž jsme vypočítali modus jedenáct. Tuto hodnotu si vysvětlujeme tím, že dívky mnohem více cítí tlak rodičů na jejich studijní výsledky. Na dívky

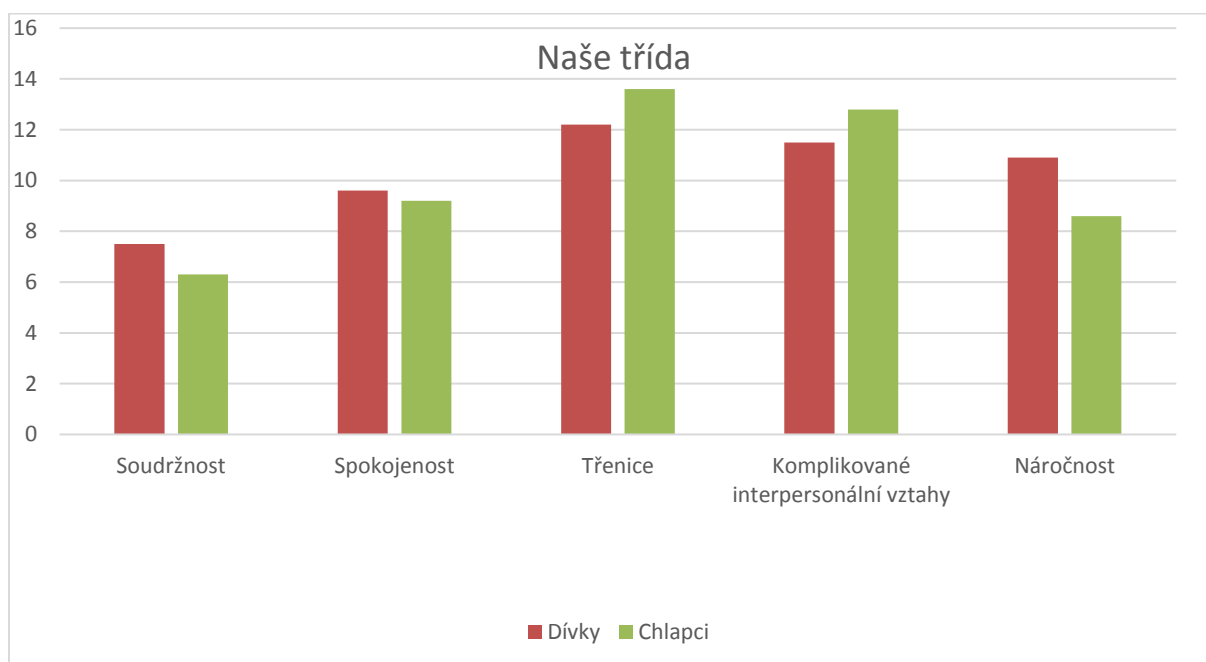
nejsou ve škole kladeny vyšší nároky než na chlapce, ale zároveň se předpokládá, že budou ve své přípravě pečlivější, a tedy ve škole i úspěšnější.

Tabulka č. 2

Proměnná	Minimální hodnota	Středová hodnota	Maximální hodnota	Aritmetický průměr dívek	Modus dívek	Aritmetický průměr chlapců	Modus chlapců
Soudržnost	5	10	15	7,5	7	6,3	7
Spokojenost	5	10	15	9,6	9	9,2	9
Třenice	5	10	15	12,2	13	13,6	15
Komplikované interpersonální vztahy	5	10	15	11,5	13	12,8	13
Náročnost	5	10	15	10,9	11	8,6	9

Předchozí zjištění jsme pro větší přehlednost zaznamenali do grafu.

Graf č. 1



V tabulce č. 3 nalezneme hodnoty nediferencované dle pohlaví, ale hodnoty platící pro celou třídu. Opět jde o aritmetický průměr, náležející ke každé proměnné, získaný součty hodnot dívek a chlapců vydělený celkovým počtem žáků vyplňujících dotazník.

Tabulka č. 3

Třída	Soudržnost	Spokojenost	Třenice	Komplikované interpersonální vztahy	Náročnost
6. A	7	9,5	12,8	12	10

Hodnoty celé třídy můžeme díky tabulce č. 4 vyhodnotit dle určité stupnice. O soudržnosti třídy můžeme říci, že dle názorů žáků, ve třídě panuje pospolitost nízká, na rozhraní mezi minimální možnou získanou hodnotou a průměrem. Jak jsme si již zmínili, tyto hodnoty nejspíš pramení z problémů, které se v kolektivu vyskytly jak u chlapců, tak u dívek, dále z vnitřní diferenciací třídy, či z nedostatku osob, které by usilovaly o harmonizaci vztahů. Spokojenost se blíží v této třídě průměru, ale stále nemůžeme hovořit o příliš vlídném klimatu s ohledem na vyšší výsledné hodnoty u negativních proměnných. U proměnné třenice jsme zaznamenali hodnotu blízkou se možnému získanému maximu. Můžeme říci, že vyšší hodnota zjištěná u třenic a nižší hodnota zjištěná u soudržnosti spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují. Zvýšené hodnoty registrujeme také u komplikovaných interpersonálních vztahů, které jsou jistě ovlivněny šikanou, se kterou se třída potýkala, ale zároveň kolektiv nebyl ucelený už před touto událostí, a to již na prvním stupni základní školy. Průměru žáci dosáhli v proměnné náročnost. Této hodnoty dosáhly především dívky, které jsou více orientované na studijní výsledky.

Tabulka č. 4

Proměnná	Minimální hodnota	Středová hodnota	Maximální hodnota	Aritmetický průměr
Soudržnost	5	10	15	7
Spokojenost	5	10	15	9,5
Třenice	5	10	15	12,8
Komplikované interpersonální vztahy	5	10	15	12
Náročnost	5	10	15	10

2.7 Interpretace výsledků

Dle výsledků, které jsme získali ve výzkumné části, můžeme tvrdit, že klima této třídy se nám nejeví jako příliš příznivé. Třídní učitelka nám podala informace, že takovéto klima si děti nesou již z prvního stupně základní školy. Žáci prostřednictvím dotazníku hodnotí spokojenost ve třídě průměrně, soudržnost třídy velmi podprůměrně, třenice ve třídě se naopak

blíží maximu, komplikované interpersonální vztahy jsou také mírně nad průměrem a náročnost je spíše průměrná, při čemž pro indikaci pozitivního klimatu by hodnoty proměnné spokojenost a soudržnost měly být vyšší než hodnoty u proměnných třenice, komplikované interpersonální vztahy a náročnost, k čemuž zde nedochází.

Pohled dívek a chlapců se na již zmíněné proměnné liší a můžeme tedy říct, že se u nich diferencuje pohled na klima třídy. U proměnné spokojenost dívky udávají hodnotu o málo větší než chlapci. Soudržnost třídy líčí dívky oproti chlapcům optimističtěji, ale jak už jsme zmínili, u obou je hodnota podprůměrná. Na třenice ve třídě jsou dle výzkumů citlivější chlapci, což našim výsledkům odpovídá – chlapci dosáhli hodnot vyšších. Komplikované interpersonální vztahy vidí pesimističtěji opět chlapci. Poslední proměnná - náročnost připadá dívkám větší než chlapcům.

Ve třídě se nachází žáci, kteří jsou vytlačeni na její periferii. Dalo by se je označit za typ žáků, který je oblíben u učitelů, ale odstrčen spolužáky - právě kvůli častému kontaktu s pedagogy jsou třídou odvrhováni. Nastalá situace je velice nepříznivá pro celý kolektiv, ale také právě pro žáky izolované. Žáci v období středního školního věku jsou velice citliví na vnější hodnocení, proto u žáků, kteří jsou takto odstrčeni, se velmi špatně formuje sebevědomí a jejich sebehodnocení. Důsledkem vyčleňování určitých žáků či skupin je roztržitý kolektiv, který nefunguje jednotně. Žáci si budují představu o tom, že někteří jsou lepší a někteří zase horší. V takovéto třídě nevládne pozitivní atmosféra, která často přeroste právě v nepříznivé klima.

Ve třídě se objevily náznaky šikany a kybernetické šikany, které jistě velmi negativně ovlivnily její klima. Můžeme říct, že takovéto problémy vyplývají také z třídní diferenciací žáků, kteří se necítí být si rovni. Třída se potýkala také s patologickým jevem – krádežemi, který byl sice do jisté míry vyřešen, ale zajisté to mělo velký vliv na důvěru mezi spolužáky ve třídě, která je podmínkou pro utváření dobrých vztahů a soudržnosti. K dobrým vztahům a snaze vytvořit harmonii ve třídě dle rozhovoru s třídní učitelkou přispívají spíše dívky, než chlapci.

V teoretické části jsme zmínili typologii tříd, při čemž tato třída se nám zdá být třídou lhostejnou, tedy kolektivem, kterému chybí rozdělení rolí, kvůli čemuž postrádá třída motivovanost a žáci práci vykonávají bez většího zaujetí, jen aby splnili, co je jim uloženo, a bez zájmu budovat pevné vztahy.

Z rozhovoru s třídní učitelkou jsme nabyli dojmu, že podceňuje úlohu utváření třídního klimatu. I přes to, že v budoucnu se ho již bude snažit ovlivnit, si je špatného klimatu vědoma a příliš s ním během roku nepracovala. Jedním z důvodů byl jistě nedostatek času, neboť ve své

třídě učila pouze matematiku, a tak jí nebyl dán prostor pro vytváření aktivit, které by byly vhodné pro stmelení kolektivu. Kromě adaptačního kurzu na začátku školního roku byla aktivita se třídou nulová. Třídní učitelku bychom označili za typ pedagoga liberálního, což souvisí i s tím, že její vztah se žáky se zdá být založen spíše na rodičovském porozumění, což samozřejmě není jednoznačně špatným přístupem, ale zároveň je důležité si uvědomit, že žáci potřebují vidět v pedagogovi autoritu, která je spravedlivá a zároveň i důsledná.

V příštím roce budou na této škole zavedeny třídnické hodiny, jejichž prostřednictvím se práce se třídou prohloubí a třídní klima se snad zlepší.

2.8 Ověření hypotéz

Můžeme konstatovat, že naše hypotézy byly ve většině potvrzeny. Dle teoretických poznatků jsme usuzovali, že dívky budou hodnotit spokojenost ve třídě vyšší hodnotou než chlapci, což se potvrdilo. Dívky hodnotily spokojenost ve třídě 9,6 body a chlapci ji hodnotili 9,2 body.

Další naší hypotézou bylo tvrzení, že chlapci jsou citlivější při vnímání třenic ve třídě, tedy dosáhnou u proměnné třenic vyšší hodnoty, než dívky. Tato hypotéza se taktéž potvrdila. Chlapci dosáhli 13,6 bodů a dívky pouze 12,2 bodů.

Na naši otázku, zda třídní učitelka bude klima třídy vnímat stejně jako její žáci, či odlišně, se nám dostalo překvapivé odpovědi, a to, že třídní učitelka je se situací v dané třídě seznámena a považuje naše data za věrohodná.

Závěr

V této práci jsem se snažila shrnout poznatky o tématu, které je ve školství velmi aktuální, a to o klimatu školní třídy. Jev, který ovlivňuje veškeré dění třídy, její chod, její subjekty, kterými jsou především žáci a učitelé, kteří zde vyučují. Klima školní třídy je dle mého názoru velmi důležité zkoumat, neboť díky znalostem této problematiky jej mohu, jako budoucí pedagog, efektivně ovlivňovat a utvářet tak podmínky příhodné pro vývoj dítěte ve škole a vyučovacím procesu.

Za cíl teoretické části jsem si stanovila především získání patřičných znalostí prostřednictvím odborné literatury zaměřující se na toto téma a jejich shrnutí. Mým cílem praktické části bylo zaměřit se na výzkum klimatu 6. třídy, při čemž jsem zkoumala pohled dívek, chlapců, třídy jako celku, a také názor třídní učitelky na aktuální klima.

V praktické části bylo využito jak kvantitativní metody, tak metody kvalitativní. Za kvantitativní metodu považuji dotazník Naše třída a za kvalitativní metodu rozhovor, při kterém jsem získané hodnoty prodiskutovala s třídní učitelkou. Snažila jsem se společně s ní zjistit, zda mají vysoké hodnoty u negativních proměnných a průměrné hodnoty u pozitivních proměnných nějakou konkrétní příčinu, nebo zda jde o problém, který se rozvinul během let, kdy s jejich kolektivem nikdo nepracoval.

Mohu konstatovat, že mé hypotézy byly především potvrzeny. Potvrdily se hypotézy ohledně hodnocení žáků u proměnných spokojenost a třenice. Dále se mi povedlo získat zpětnou vazbu k mému výzkumu od třídní učitelky. Třídní učitelka tvrdí, že situace ve třídě je opravdu taková, jako jsem zjistila, a mnou získaná data jsou věrohodná.

Má závěrečná práce pro mne byla velkým přínosem, neboť jsem nabyla teoretických znalostí, které jsem měla možnost aplikovat i v praxi. Vše, co mi tato práce přinesla, jistě využiji ve svém budoucím pedagogickém působení.

Přílohy

Přepis rozhovoru

A: tazající

B: třídní učitelka dané třídy, 43 let, 17 let praxe v učitelství, aprobace matematika, fyzika

Rozhovor probíhal v prostředí Základní školy Borovany. S Mgr. Pavlínou Červenou se známe z mé dřívější asistentské praxe, díky čemuž byl rozhovor spíše neformální a poměrně otevřený.

A: Pavlino, sama si chtěla vidět moje výsledky z dotazníku ve tvé třídě. Můžeš zde vidět výsledky u chlapců, u dívek a souhrnné výsledky celé třídy. Jsi výsledkem překvapená?

B: Výsledek mě nepřekvapil, takové napětí ve třídě vnímám i já sama. Myslím, že to je věrohodné hodnocení. Některé období ve třídě je lepší, některé horší, ale v průměru to sedí.

A: Pokud bychom začaly od první z negativních hodnot, kterou tady máme. Co si myslíš, proč vyšly komplikované interpersonální vztahy ve tvé třídě nadprůměrně, spíše se přibližují maximu, i přes to, že by měly mít nižší hodnoty. Je kolektiv této třídy nějak roztříštěný? Je zde někdo, kdo nezapadá?

B: Co se týče těchto vztahů, tak máme ve třídě jednoho chlapce, který žije pouze s tatínkem, a tudíž se dost upíná na paní učitelky. Učitelky bere jako takové maminky. Zbytek třídy ho vnímá jako nějakého šprta a nejspíš z toho důvodu ho neberou do kolektivu. Řekla bych, že se to trošičku zlepšilo, ale pořád na něj mívají určité narážky.

A: Tady můžeš vidět, že chlapci hodnotí komplikované interpersonální vztahy 12, 8 body a dívky 11, 5 body. Máš pocit, že tady to napětí panuje více u chlapců, nebo i u dívek, jen to například méně vnímají?

B: No tak samozřejmě kluci vyvádí větší nezbednosti, jsou prudcí. Myslím, že problém je spíš mezi nimi. Holky mezi sebou nemají žádné problémy, samozřejmě také utváří určité skupinky, ale vzájemně se neprovokují jako chlapci. V této třídě je problém spíše s takovými rošťárny. Jeden chlapec natáčel právě chlapce, o kterém jsme již mluvili, jak si hraje na zahradě s jiným chlapcem, tuším bratrancem, a pak to dal na internet s titulkem: Jak si hrají blbecci. Samozřejmě se kolem toho spustilo haló, všechny děti to komentovaly, taky ne moc hezky, nakonec jsme s metodikem prevence vysvětlili chlapcům, že se to zdá sice jako žert, ale je to trestný čin. Video stáhli chlapci z internetu a od té doby se snažíme na to trochu dohlížet, jestli se do něj stále nenaváží. Neznamená to však, že by ho vzali do kolektivu.

A: A to je jediný problém, který by takto narušoval vztahy ve třídě? Myslíš, že to souvisí i s tím, že soudržnost u chlapců vyšla téměř v minimálních hodnotách, ohodnocená průměrně 6,3 body?

B: Ještě tam máme jednoho chlapce, ten byl v partě asi tři kluků, ti se na něj ale domluvili, začali ho nutit dělat různé úkoly, když je nevyplnil, volali mu i domů. Po zjištění, co se děje, jsem řešila situaci prostřednictvím rozhovoru s chlapci. Teď už jsem si myslela, že to je v pořádku, ale říkala mi kolegyně, že proti tomu chlapci zase začínají občas vyvstávat nějaké řeči.

A: Takže je opravdu problém mezi kluky? Dívky nikdy nic neřešily?

B: U děvčat jsme taky měli na podzim problém. Začali se nám ve třídě ztrácet věci. Ztrácely se peníze, i když malé částky, pak nějaké předměty. Po tom, co jsme ve třídě řekli, že se k tomu bude volat policie, tak se věci zase začali objevovat, s tím, že u nich byl vždy vzkaz, pro koho jsou. Takže jsme to udělali tak, že ve třídě jsme hovořili o tom, jak jsme rádi, že se ten zlodějíček napravil, ale že pokud by se to opakovalo, tak ho policie stejně podle toho písma na vzkazech pozná a potrestá. Beru to jako určitou pojistku, že se to nebude snad opakovat. Problém nastal v tom, že dívky si udělaly hned obrázek, kdo z nich to byl, protože už na prvním stupni jedna z nich něco podobného provedla. Musela jsem jim vysvětlit, že jí nikdo z nich neviděl a nemůžou vědět, jestli to byla ona. Každopádně to pořád visí ve vzduchu a občas jí své podezření dívky ještě připomenou.

A: A obměnil se ten kolektiv po přechodu na druhý stupeň? Mohlo to mít vliv právě na tu soudržnost? Nebo víš, že tato třída měla problémy už na prvním stupni?

B: Ano, obměnil, přišly 2 holčičky, ty jsou spíš tiché, zařadily se běžně. Dále tam přišla ještě třetí slečna, ta je vysloveně taková akční. Když jsme například chystali akademii, tak se do toho opravdu vrhla a plánovala, je taková vůdčí osobnost kolektivu dívek. Z kluků ještě nastoupili dva, jeden je velice solidní, co se týče známek i chování, a ten druhý je pravý opak, jak v učení, tak v plnění úkolů.

A: Takže nevíš například od bývalé třídní učitelky, jestli na prvním stupni měli lepší kolektiv, či byli soudržnější?

B: Tvrdí mi, že ne, že je to takto pořád. Měli jsme dokonce na začátku roku adaptační kurz. Bylo to tedy jen jedno dopoledne, v areálu školy, ale sami žáci říkali, že by byli rádi, kdyby ten kolektiv měli lepší a v té třídě to fungovalo líp. Oni jsou třeba chvíli v naprosté harmonii, ale za chvíli se zase začnou dohadovat a přestanou mezi sebou komunikovat. Pokud bych to ale srovnala s paralelní šestou třídou, myslím si, že fungují mnohem lépe. Máme sehnější kolektiv, i přes vše, co se jsme již řešili.

A: Takže myslíš, že ta spokojenost, kterou jak dívky, tak kluci označili zhruba průměrem, okolo 9 bodů, je proměnná? Kdybych přišla jindy, v pro ně příhodnějším období, tak mi odpoví třeba jinak?

B: Mě ty hodnoty nepřekvapily, ale u té spokojenosti si myslím, že bychom třeba dosáhli lepšího výsledku, protože to se u nich honí jako bouřka, jednou je dobře, jednou zle.

A: Mně zaujalo, že u třenic nadpoloviční většina chlapců získala dokonce maximum možných bodů. Je sice potvrzené, že chlapci vnímají třenice citlivěji než dívky, ale i u dívek byla hodnota také poměrně vysoká, téměř totožná s chlapci.

B: To si myslím, že je tím, že jde o jednu partu. Myslím, že jsou to ti kluci, kteří mezi sebou mají problém, a pak zbytek, který spíš přihlíží, ale do ničeho nezasahuje. Řekla bych, že dívky se to snaží urovnávat. Co jsem tak zaslechla, občas se zastanou druhých a někoho se naopak snaží uklidnit, ale kluci z nich mají spíše legraci, ne že by je brali vážně.

A: Takže říkáš, že ta třída je nějakým způsobem rozdělena na skupinky? Máš tam třeba tahouny, pak děti, které se přikloní k většině a ty zlobivé? Snažím se vysvětlit si ty třenice, protože jde vlastně o to, že chtějí být někteří lepší než ostatní.

B: To si nemyslím, že bych měla přímo tahouny. Žáky se samými jedničkami tam mám, ale rozhodně to nejsou ti, co by někam hnali kolektiv. Dále tam mám skupinku, jak říkáš, takových těch zlobivých chlapců, ale nevím, v čem by mezi sebou měli soutěžit, konkurovat si. Střed tvoří spíše skupinky podle zájmů. Holky se baví spíše po dvojicích či trojicích. U děvčat bych možná řekla, že nějaká soutěživost je, jako například: která se víc líbí klukům, která má hezčí oblečení, ale ne taková rivalita, aby si dělaly naschvály.

A: A co si myslíš o náročnosti? Vyšla skoro průměrně, pro dívky je malinko vyšší, u chlapců zase nižší.

B: Já bych tu náročnost vůbec nebrala v potaz. Každému přijde to, co nezná těžké. Stejně tak tobě přijde teď těžká vysoká škola, jako ti dřív přišla těžká základní škola.

A: To sice ano, ale nemůže být například problém třídy s některým z vyučujících? Myslím, co se týče jeho nároků. To by se dle mě mohlo promítnout na ty složky jako je spokojenost, nebo soudržnost. Mohlo by to také žáky stmelit.

B: Je pravda, že po nástupu nového pana učitele na dějepis děti spadly z jedniček, dvojek na trojky, čtverky, ale nevím, zda je to nějakým způsobem stmelilo. Samozřejmě na složky, jako je spokojenost ve třídě, nebo soudržnost, by to pak vliv mít mohlo.

A: Myslíš si, že by nějaké metody stmelování či adaptační kurzy pomohly vaší situaci? Plánuješ, teď když vidíš tyto výsledky nějaké kroky?

B: Od září budeme mít zavedené třídnické hodiny, kde by snad mohl být prostor, a tudíž by mohly pomoci. Do teď jsem svou třídu měla jen na matematiku a to není předmět, jako například výtvarná výchova, kde bych mohla chvíli času věnovat těmto věcem. Takže ano, budu se snažit to změnit. Bylo nám doporučeno vymyslet hry, komunikační aktivity, pokud se nepovede nic naplánovat, tak minimálně nějaký kroužek, u kterého si řekneme, co koho trápí, co je za problém, a doufám, že to k něčemu bude.

A: Myslíš, že tyto hodnoty, které nám teď vyšly, jsou oproti realitě už spíše vyhocené, nebo opravdu je tak špatná situace?

B: Ne, opravdu si myslím, že v tom společném soužití fungují. Na venek je to velmi těžké poznat, že nějaký problém třída má. Kdyby nedošlo k událostem, které jsem ti již vysvětlovala, tak bych si nejspíš i myslela, že je třída v naprostém pořádku a jen občas dojde k nějakému z pubertálních výjevů.

Zdroje

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

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000

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

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-20-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988.

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologický pohled na žáka a výchovně vzdělávací práci na základní škole. In *Orientace české základní školy*. První. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 2005. s. 41-53, 12 s. ISBN 80-210-3870-5.

LAŠEK, J. Diagnostika třídy. In: *Pedagogická a psychologická diagnostika* (eds. Mertin V. – Ciprová, J. – Budínská, M.) Praha: Raab 2005-2008.

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

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie* [online], 2013. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.

PÍŤHA, Petr a Zdeněk HELUS. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.

PRŮCHA, J. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. In: *Sborník prací FF BU 2002*.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1. a 2. stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.