

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

DOMINIKA REPKOVÁ

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Klima školy a třídy

Diplomová práce

Autorka práce:
Dominika Repková

Vedoucí práce:
Mgr. Jiří Kressa

2011

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích 1.3. 2011

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomohli s realizací tohoto projektu. Jmenovitě chci poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jiřímu Kressovi z Katedry pedagogiky a psychologie Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích za cenné rady, připomínky, vedení a inspiraci při vypracování této závěrečné práce. Děkuji i vedoucím pracovníkům a učitelům Základní školy Nerudova v Českých Budějovicích, Základní školy Národní v Prachaticích a Základní školy Volary za vstřícnou spolupráci při realizaci výzkumu a také všem žákům, kteří se na výzkumu participovali. A v neposlední řadě též děkuji své rodině za podporu a trpělivost, kterou se mnou po celou dobu měla.

Anotace

Cílem diplomové práce je orientovat se v problémech klimatu školy a třídy na základní škole. Práce se zabývá porovnáním klimatu tříd na základních školách z hlediska velikosti města, kde se daná základní škola nachází.

Teoretická část definuje základní pojmy – prostředí, atmosféra a klima. Dále uvádí typologie klimatu a aktéry klimatu. Také se zaměřujeme na přístupy šetření klimatu a metody měření klimatu.

Praktická část zprvu definuje použitou metodu MCI, dále pak zpracovává cíle a hypotézy výzkumu. Poté popisuje realizaci výzkumu, který probíhal v šestých ročnících základních škol. V závěru práce se ověřují stanovené hypotézy.

Klíčová slova: klima třídy, klima školy, žák, učitel, interakce žák - učitel, interakce žák – žák, interakce učitel – učitel, metoda MCI

Annotation

The aim of the thesis is to focus on issues of school and class climate in elementary school. The paper deals with comparing class climate in elementary schools based on the size of the city, where a given elementary school is located.

The theoretical section defines the basic terms - the environment, atmosphere and climate. It also states climate typology and climate actors. It further focuses on accessing surveys and methods of measuring climate.

At first, the practical part defines the used MCI method, then processes the research objectives and hypotheses. Subsequently it describes the results of the survey that took place in the sixth grade of elementary school. In the final part the set hypothesis are verified.

Keywords: class climate, school climate, student, teacher, student interactions - teacher, student interaction - student, teacher interactions - teacher, MCI method

Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	11
1.1 Prostředí.....	12
1.1.1 Členění prostředí	13
1.2 Atmosféra.....	14
1.3 Klima	14
1.3.1 Klima školy	16
1.3.2 Klima třídy	17
1.3.2.1 Taxonomie klimatu třídy.....	17
1.3.3 Komunikační klima.....	19
2. TYPOLOGIE KLIMATU.....	21
2.1 Typy klimatu školy.....	21
2.2 Typy klimatu třídy	26
3. AKTÉŘI KLIMATU	29
3.1 Učitel.....	31
3.1.1 Typologie učitelů	32
3.1.2 Požadavky na učitele.....	35
3.1.3 Autorita učitele.....	40
3.1.3.1 Formální autorita.....	40
3.1.3.2 Neformální autorita	40
3.1.3.3 Další typy autorit.....	41
3.1.4 Shrnutí.....	44
3.2 Žák.....	45
3.2.1 Typologie žáků.....	48
3.2.2 Žák ve středním školním věku	52
3.2.3 Shrnutí	55
3.3 Sociální interakce	57
3.3.1 Vztah učitel – žák.....	58
3.3.2 Vztah žák – žák	62
3.3.3 Vztah učitel – učitel	65
3.4 Vyučující předmět.....	66
4. PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	67

5. METODY MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍD A ŠKOL.....	69
II. PRAKTICKÁ ČÁST	71
6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ KLIMATU TŘÍDY V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH ...	72
6.1 Metoda výzkumu	72
6.2 Cíl výzkumu	73
6.3 Hypotézy	73
6.4 Výzkumný vzorek	74
6.5 Realizace výzkumu	75
6.5.1 Způsob zadávání dotazníku	75
6.5.2 Vyhodnocování dotazníku	76
6.6 Interpretace výstupu výzkumu	77
6.7 Ověření hypotéz.....	86
Závěr.....	88
Seznam obrázků	89
Seznam tabulek	89
Seznam grafů	89
Použitá literatura	90
Přílohy	95

Úvod

Každý z nás chodil do školy, a tak se při pojmu škola každému vybaví nějaké vzpomínky. Každý svá školní léta prožíval jinak - někdo vzpomíná s úsměvem, jiný se snaží na toto období zapomenout. Právě to, jaké jsou naše vzpomínky, závisí na klimatu školy a třídy, kterou jsme navštěvovali.

Jakákoliv škola a školní třída se vyznačuje svým specifickým klimatem. Klima je vytvářeno několika činiteli, které spolu souvisejí a vzájemně se prolínají. Jedná se o pojem komplexní, utvořený nejen v průběhu vyučovacích hodin, ale i o přestávkách, na školních výletech a jiných akcích školy.

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na klima třídy v šestých ročnících základní školy. Zajímalo mě, zda existují rozdíly ve vnímání klimatu mezi školami, v závislosti na velikosti města, kde se daná škola nachází.

Pro zkoumání klimatu třídy jsem si vybrala tři vzorky z velikostně rozdílných měst na jihu Čech - ZŠ v Českých Budějovicích reprezentuje velké město, ZŠ v Prachaticích středně velké město a ZŠ ve Volarech je reprezentantem malého města.

Ke sběru dat jsem použila dotazník s názvem „My Class Inventory“ (MCI), zkrácenou verzi od autorů B. J. Frasiera a D. L. Fischera. Česká verze tohoto dotazníku byla vypracována a představena naší pedagogické veřejnosti J. Marešem a J. Laškem pod názvem Naše třída. Ač má dotazník dvě formy - aktuální pro zjištění současného klimatu třídy a preferovaná zjišťující přání žáků souvisejících s klimatem jejich třídy, zabývala jsem se ve svém výzkumu pouze o současné klima třídy, tedy o formu aktuální.

K tomu, abych se tématu mohla věnovat, předcházelo studium odborné literatury a dosavadních dostupných výzkumů klimatu školy a třídy.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí - teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám definováním nejzákladnějších pojmů, které souvisí s klimatem školy a třídy. Dále uvádím různé typologie klimatu a důležité aktéry klimatu, které jsou v práci podrobně rozebrány. Také se v této části uvádím možné přístupy šetření klimatu a metody měření.

Praktická část se zabývá samotným výzkumem. Zprvu přibližuji použitou metodu MCI, dále pak zpracovávám cíle a hypotézy výzkumu. Poté popisuji samotnou realizaci výzkumu a ověřuji stanovené hypotézy.

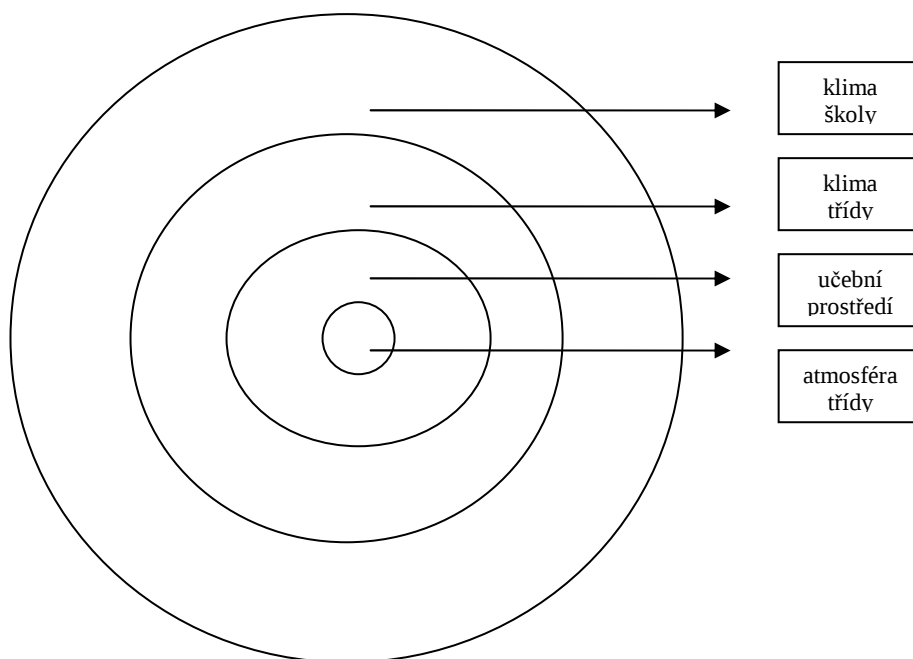
I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

V odborné literatuře se často setkáváme v souvislosti s tématem klima školy a třídy s pojmy prostředí, atmosféra a klima. Mezi těmito uvedenými pojmy, je taková pevná vazba, která může vést k mylnému ztotožňování. Následující definice ukazují odlišný význam těchto výrazů.

Obrázek č. 1:

Vztah mezi klimatem školy, klimatem třídy, učebním prostředím a atmosférou školy ¹



¹ Obrázek č. 1 je převzat z PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. str. 28. ISBN 80-89018-97-1. Obrázek vyjadřuje vztah mezi klimatem školy, klimatem třídy, učebním prostředím a atmosférou školy.

1.1 Prostředí

Pro J. Mareše (1998, s. 3) je termín prostředí nejobecnější se širokým rozsahem. Prostředí třídy zahrnuje architektonické aspekty – umístění školy, okolí školy, velikost učebny, vybavení učebny, úroveň jejího vybavení, rozmístění nábytku atd. Hygienické aspekty - osvětlení, vytápění a větrání. Akustické aspekty - dozvuk, odraz zvuku a v neposlední řadě ergonomické aspekty - vhodnost školního nábytku pro nenarušení soustředěnosti žáků, uspořádání pracovního místa jak učitele, tak žáka. Z této definice vyplývá, že se tento pojem netýká jenom aspektů sociálněpsychologických.

Po nahlédnutí do Pedagogického slovníku se s podobným vysvětlením setkáme i u J. Průchy, E. Walterové, J. Mareše (2003, s. 54), kde edukačním prostředím nazývají prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Patří sem parametry fyzikální např. velikost prostoru či architektura, ergonomické parametry - zařízení, pomůcky aj. A především psychosociální parametry - typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.

H. Grecmanová (2008, s. 9) definuje prostředí takto:

„Prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu během jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně.“

J. Lašek si ve své práci (2007, s. 40) představuje pojem prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu - venkov, sídliště a město. Dále také dle něj tento pojem souvisí s hledisky architektonickými, ergonomickými a hygienickými. Ve své práci rozděluje prostředí také podle typu školy - základní, učiliště, střední, vysoká.

1.1.1 Členění prostředí

J. Lašek rozčleňuje prostředí na (2007, s. 3):

1) mikroprostředí

- jedná se o úzké kontakty jedince s rodinou, okruhem přátel, pracovištěm, školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků a vrstevníků;
- podněty v tomto prostředí mívají největší intenzitu, frekvenci a délku trvání;

2) mezzoprostředí

- jedná se o prostředí místní, zpravidla místo bydliště a okolí;
- patří sem příroda, kultura i sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru;
- do této kategorie je řazena také škola (jako celek) a jiné výchovné instituce;

3) makroprostředí

- jde o širší okruh prostředí;
- je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a vzájemně působí při formování osobnosti každého jedince.

Z. Helus ve své publikaci (2007, s. 91) vymezuje také tzv. **exoprostředí**, kdy se jedná o takové prostředí, s nímž jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale přesto o něm má představu a zajímá se o něj. Děje se to skrze lidi, které dobře zná, a jsou mu blízcí. Exoprostředím je např. pracoviště rodičů, o kterém se doma hovoří. Další významným exoprostředím, o kterém se Z. Helus zmiňuje, je pro předškolní dítě základní škola, do které záhy nastoupí.

1.2 Atmosféra

Atmosféra je jev, který je charakterizován krátkodobějším trváním. Atmosféra se může podle J. Mareše (1998, s. 3) změnit v rámci jedné vyučovací hodiny a řádově trvá minuty až hodiny. Jedná se o jev, který je situačně podmíněn – jiná atmosféra je o přestávce, po konfliktu mezi žáky, při písemné práci, ve třídě při suplování nebo při sdělení, že odpadá odpolední vyučování.

J. Mareš dále ve své studii zmiňuje úvahu J. K. Litterstové a B. A. Eya, že se atmosféra třídy periodicky mění. Dle nich se střídají období s atmosférou pozitivní s obdobími, kdy je atmosféra negativní. I když Mareš nesouhlasí jednoduchou periodicitou změn, zavádí pojem **kritická událost** - impuls pro žáky a učitele ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě anebo impuls ke změně jejich jednání. Kritická událost se týká častěji atmosféry, ale může se týkat též klimatu třídy.

1.3 Klima

Termín klima je jev, který se velice obtížně definuje. Je to něco, co člověk (jako účastník klimatu) cítí či prožívá. Přesto nám odborná literatura nám nabízí hned několik definic.

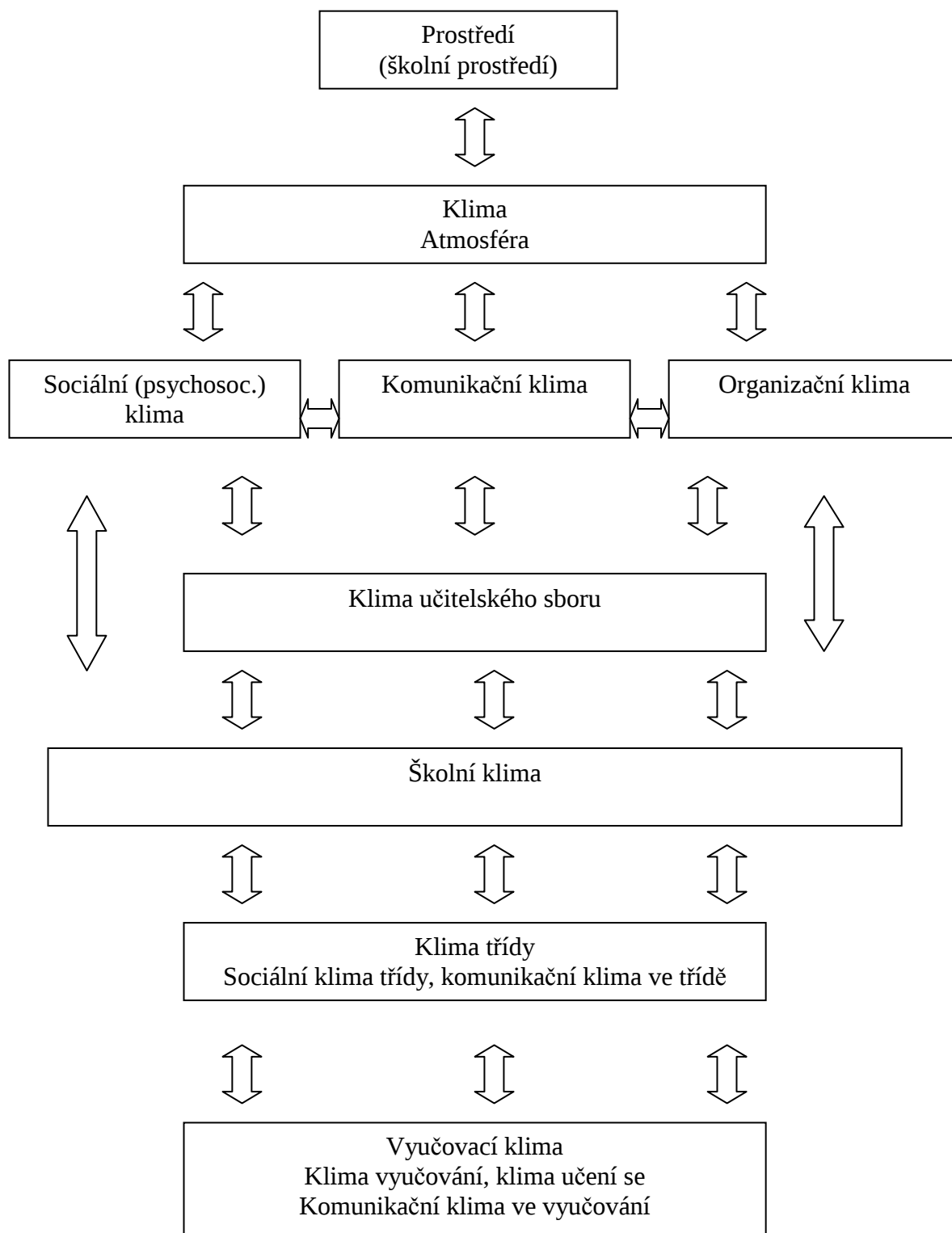
„Klima v obecném slova sociálním smyslu je komplexní strukturou vztahů, v níž vzdělávání i sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako universální půda kultivace lidství. Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické podmínky v atmosféře různé stejně, jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit“ (Pešková, J., 2003, s. 45)

H. Grecmanová vysvětluje klima následovně (2008, s. 9):

„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.“

J. Mareš ve své již zmiňované studii (1998, s. 3) píše, že se jedná o termín dlouhodobý, trvající někdy až několik let. Upozorňuje zde také na fakt, že na téže škole mohou existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v různých třídách.

Obrázek č. 2: Klima školy²



² Obrázek je převzat z GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, str. 16, ISBN 80-7203-064-5

1.3.1 Klima školy³

V. Spilková (2003, s. 342) definuje klima školy:

„Klima školy lze chápat jako celkovou kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole, jako úroveň komunikace a interakce mezi všemi aktéry procesu vzdělávání ve škole, včetně sociálních partnerů školy, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve škole. Klima školy jako významné socializační prostředí pro žáky považujeme za důležitou součást a klíčovou determinantu kultury školy.“

E. Petlák prostřednictvím svého díla uvádí hned několik definic klimatu různých autorů. Cituje B. Milerskiho a B. Śliwerskiho (2006, s. 16), kteří uvádí, že klima školy je psychosociální činitel, který působí na kvalitu vzdělání. Klima se vztahuje na vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli a vedením školy, učiteli a rodiči žáků a mezi samotnými žáky. Pro kvalitní vzdělávání je nutná připravenost kdykoliv pomoci, náklonnost, pocit bezpečí, vzájemná úcta a důvěra – tedy vše, co pozitivně ovlivňuje klima.

Dále ve svém díle cituje L. Pytku, který má na věc odlišný názor než pánové Milerski a Śliwerski. Klima školy je podle Pytky subjektivní obraz jevů nacházejících se v prostředí, specifčnost instituce a její činnosti a způsoby chování každého jedince v této instituci, chování a činnosti celé instituce a také zmiňuje organizační pořádek.

Ke všem uvedeným definicím Erich Petlák (2006, s. 15) dodává, že každá škola má své specifické klima, které závisí na mnoha činitelích. Například udává počet žáků školy, složení učitelského kolektivu, zaměření školy (zda se škola zaměřuje spíše na výuku cizích jazyků či například na přírodovědné předměty) a mnoho dalších faktorů.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003, s. 100) pod pojmem klima školy uvádí:

„Sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd.“

³ Klima školy nezaměňujeme s pojmem školní klima, jedná se o dva odlišné termíny. Klima školy je nadřazenější nad pojem školní klima, školní klima je tedy jeho součástí (Kašpárková, J., 2005)

1.3.2 Klima třídy

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003, s. 100) ve svém slovníku pod pojmem klima třídy definují:

„Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobé sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“

V. Spilková (2003, s. 342) chápe klima školní třídy jako:

„Komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.“

J. Prokop (1996, s. 37) klimatem školní třídy označuje všechna pravidla života a činnosti ve třídě, která určuje učitel během řešení běžných didaktických a výchovných situací.

E. Petlák pro vysvětlení tohoto pojmu použil hned několik citací. Jako prvního cituje P. Gavoru (2006, s. 26), který uvádí, že klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jak si žáci mezi sebou navzájem rozumění a jaký je ve třídě stupeň konkurence, soutěživosti a soudržnosti.

Výstižný je i názor M. V. Allodiho, že klima třídy je jakýsi zprostředkovatel mezi prostředím a organizačními aspekty, ale také je klima třídy charakteristika učitele a žáků, kteří rozvíjí interakce mezi žáky, ale též mezi žáky a učiteli.

„Třídní klima je mnohvrstvý fenomén – je činitelem, který ovlivňuje žáky a učitele, zároveň je produktem jejich vztahů a činností i sociálním prostředím, v němž se uspokojují potřeby žáka.“ (Čapek, R., 2008, s. 126)

1.3.2.1 Taxonomie klimatu třídy

Klima třídy nelze chápat izolovaně, ale pouze v širším kontextu souvislostí - kulturních sociologických, sociálně-psychologických a environmentálních.

J. Mareš (1998, s. 4) předkládá čtyři hierarchické úrovně podle Tagiuriho a Andersona:

1. ekologie – charakteristika budovy, v níž výuka probíhá;
2. prostředí (milieu) – charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení, apod.) a žáků (sociální status, pohlaví, věk apod.);
3. sociální systém (skupinové charakteristiky) – vztahy mezi účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování apod.;
4. kultura – hodnoty a hodnotové systémy, učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků, důraz na činnosti, které souvisí se školou, důraz na spolupráci apod.

J. Mareš představuje jako druhý pokus taxonomie pojetí se sedmi úrovněmi podle Knowlese:

1. podmínky klimatu:
 - a) fyzikální prostředí:
 - architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení;
 - a) psychologické prostředí:
 - vzájemné respektování účastníků;
 - spolupráce účastníků;
 - možnost vzájemného spolehnutí;
 - vzájemná podpora a pomoc;
 - otevřenost a autentičnost jednání;
 - potěšení a radost ze společenství;
 - humánnost, lidskost v jednání;
2. zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů;
3. zaangažovanost žáků na diagnostice vlastních potřeb;
4. zaangažovanost žáků na definování cílů učení;
5. zaangažovanost žáků na návrhu postupů při učení;
6. pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení;
7. zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení.

1.3.3 Komunikační klima

Komunikační klima je podle J. Průchy (2002, s. 59) vyjádření toho, jaké způsoby komunikace aktéři v určitém prostředí udržují a navozují:

1. suportivní klima⁴

- vytvořené klima je vstřícné a podpůrné;
- účastníci klimatu se zde navzájem respektují a komunikují spolu, probíhá zde efektivní naslouchání, komunikace je otevřená – účastníci mezi sebou nic neskrývají, sdílejí navzájem své myšlenky, pocity a názory;
- místy se mohou vyskytnout malé distorze.

2. defenzivní klima

- vytváří se klima obranných reakcí, účastníci spolu soupeří, každý účastník si chrání své já a nikoho k sobě nepustí;
- charakteristická je zde nedůvěra - účastníci tohoto klimatu maskují své myšlenky a city, skrývají vlastní mínění;
- časté jsou zde konflikty a hádky;
- žáci masově lžou, podvádějí a opisují, vytváří se aliance vůči učiteli;
- typické je zde pasivní poslouchání žáků a tzv. denní snění ve třídě.

Podle Ch. Kyriacoua (1996, s. 52) učitelé vytváří ve třídách určité komunikační zóny. Tyto zóny se projevují tak, že s některými žáky komunikují často a naopak s jinými skoro vůbec. Jeden učitel například v hodině neustále mluví, druhý je komunikačně úspornější, další může žáky často chválit a jiný častěji kárat.

⁴ při hodnocení 90 středoškolských účastníků pomocí dotazníku CCQ aplikovaného u 924 středoškoláků, se prokázalo, že učitelé matematiky jsou posuzováni jako suportivní a učitelky matematiky jako defenzivní.

Dále se prokázalo, že suportivní komunikační klima vytváří významně více žen než mužů.

Na otázku, zda se mění komunikační chování téhož učitele při vyučování v jiných třídách tj. s odlišnými žáky, se prokázal fakt, že učitel je hodnocen téměř totožně, tudíž klima, které vytváří učitel, není závislé na složení třídy, nýbrž toto klima je vytvářeno jeho přístupem a stylem výuky.

Tabulka č. 1: Komunikační klima třídy⁵

Komunikační klima třídy a podpůrné chování	
Obranné chování	Podpůrné chování
Hodnocení: Hodnocení či hodnotící sdělení má charakter domněnky. Zpráva může být zřetelně hodnotící nebo může nést známky domněnky. Př. „Kdy začneš přicházet připravený?“	Opisné: Opisná sdělení jsou jasné a přesné tvrzení. Tvůrce takovéto promluvy se snaží vyhnout „zataženým“ slovům a je si vědom jistých neverbálních narážek.
Kontrola: Promluvy zde nejsou upřímnou snahou přesvědčit, ale spíše vnutit svou vůli pomocí nátlaku a manipulace. Př. „Kdybychom věděli, co jsme dělali...“	Orientace na problém: Tato promluva v sobě obsahuje pozvání do skupiny a vzájemně hledat řešení problému.
Strategie: Promluvy vyvolávají lhaní. Vnímání příjemce hraje rozhodující úlohu, hodnotící by se měl snažit vyhnout tvoření tzv. „strategických zpráv“	Spontánnost: Jsou charakteristické svou otevřeností a upřímností. Je bez postranních úmyslů.
Neutralita: Neutrální sdělení demonstruje nedostatek empatie a zájmu. Př. „Nestarám se, co tato skupina dělá.“	Empatie: Empatická promluva odpovídá na pocity a myšlenky druhých. Ve své podstatě nese pochopení a zájem.
Nadřazenost: Promluvy se nesnaží jen o zobrazení mluvčího jako nadřazeného, ale naznačují i podrázenost nebo „nerovnocennost“ posluchače. Tyto promluvy také brání vzájemné interakci, protože mluvčí neprojevuje dostatek snahy. Malý důraz je věnován zpětné vazbě.	Rovnost: Tyto zprávy ukazují na hodnotu druhých. Zpráva rovnosti si žádá vstup druhých a pokračuje potvrzením nebo objasněním jejich komentářů.
Jistota: Promluvy zobrazují věci jako absolutní. Tvůrce promluv vidí svět černobíle a je přesvědčen o své pravdě.	Dočasnost: Dočasná promluva předkládá stanovisko, ale s otevřeným postojem. Je to poznání zjistit nebo přezkoumat alternativy.

⁵ Tabulka je převzata PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. str. 34. ISBN 80-89018-97-1. Upravena dle J. Gibb: defensive communication. Journal of Communication

2. Typologie klimatu

Není jednoduché udělat přehledný výčet všech typů klimatu školy a třídy. Pokusíme se v této kapitole nastínit několik modelů typů klimatu.

2.1 Typy klimatu školy

J. Lašek (2007, s. 119) ve své práci uvádí typologii Halpina a Crofta, kteří postulovali dva typy klimatu školy podle schopnosti přijímat podněty zvenčí a reagovat na ně:

1. otevřené klima školy

- ve škole převládá vzájemná důvěra;
- učitelé jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci;
- chování členů sboru je otevřené a autentické;
- ředitel školy spolupracuje se svými podřízenými, jde jim osobním příkladem a podporuje jejich entuziasmus;
- pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá.

2. uzavřené klima školy

- převládá vzájemná nedůvěra;
- učitelé nemají chuť se angažovat v pedagogické práci, jsou až apatičtí a lhostejní k výsledkům svého pedagogického snažení;
- ředitel je neosobní, nejví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky, nedovede ocenit kvalitní práci.

Další typy uvádí E. Petlák (2006, s. 18). Čerpá ze studie Heleny Grecmanové, jejíž charakteristiku jednotlivých typů klimatu doplnil a upravil:

1. školní klima podle cíle školy

a) škola s kustodiálními (opatrovnickými) cílovými aspekty

- v této škole se vyžaduje přizpůsobování se, cíle výuky a cíle školy se dosáhnou pomocí „zažitého“;
- charakteristické je byrokratické řízení, rutinní práce a formálnost práce;

b) škola s edukativním cílovým zaměřením

- učitelé jsou zde autonomními osobnostmi;
- uplatňuje se zde tvořivost, samostatnost, experiment, svoboda při utváření školního života;
- vládne tvořivý duch;

2. školní klima podle zájmu o lidi či pracovní úkoly školy

- a) velký zájem o lidské kontakty, malý zájem o pracovní úkoly školy
- b) velký zájem o pracovní úkoly, o lidské stránky v životě školy⁶
- c) střední zájem o pracovní úkoly, o lidské stránky v životě školy
- d) malý zájem o lidi, pracovní úkoly školy
- e) velký zájem o pracovní úkoly, malý zájem o lidské kontakty

3. školní klima podle výchovných cílů

- a) autoritativní typ
 - cíle jsou dosahovány příkazy;
 - vytváří se jakási bariéra mezi učiteli a žáky;
- b) demokratický typ⁷
 - demokratické jednání se žáky;
 - pěstování důvěry, možnost prezentovat své názory;
- c) liberální typ
 - vyznačuje se malou angažovaností učitelů;
 - žáci zneužívají liberální vedení učitele;

4. školní klima podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů

- a) osobnostně orientovaný klimatický typ
 - kladen důraz na osobnost;
 - žák je pro školu „nejvyšší hodnotou“;
 - vztahy mezi učiteli a žáky jsou velmi dobré, učitelé jsou se svou prací spokojeni;
- b) diskrepantní (rozporuplný) klimatický typ

⁶ tento typ se jeví Erichu Petlákově jako nejlepší

⁷ podle Celastina Freineta se zde uplatňuje pohled: navrhuji – chválím – kritizuji

- učitelé vnímají školu a žáky bezproblémově, avšak rodiče vnímají školu negativně a to se může odrazit na postojích žáků vůči škole;
- ten to typ klimatu souvisí s transformačními prvky ve školství – slovní hodnocení žáků, skupinové vyučování apod., které rodiče neznají;

c) funkčně orientovaný klimatický typ

- učitelé mají malý zájem o žáky, vyžadují přísnou disciplínu a veškerá pozornost je věnována studijním výsledkům;
- chybí zde empatie, vzájemná úcta a tolerance;

d) distanční klimatický typ

- je charakteristický negativními vztahy mezi učiteli a žáky;
- vztahy mezi spolužáky jsou výrazně dobré, mají však malý zájem o učivo;

5. školní klima podle chování učitele v konfliktu se žáky

a) konzervativní školní klima

- klasické výchovné metody⁸;
- důraz kladen na disciplínu;

b) progresivní školní klima

- demokratické vztahy mezi učiteli a žáky;
- rozumné řešení konfliktů;

6. školní klima podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s vedením

a) škola řízena autokraticky izolujícím způsobem (TYP 1)

- rozhodující slova zde má ředitel a někteří učitelé;
- škola je uzavřená „sama do sebe“, kdy nepřipouští žádné inovace;

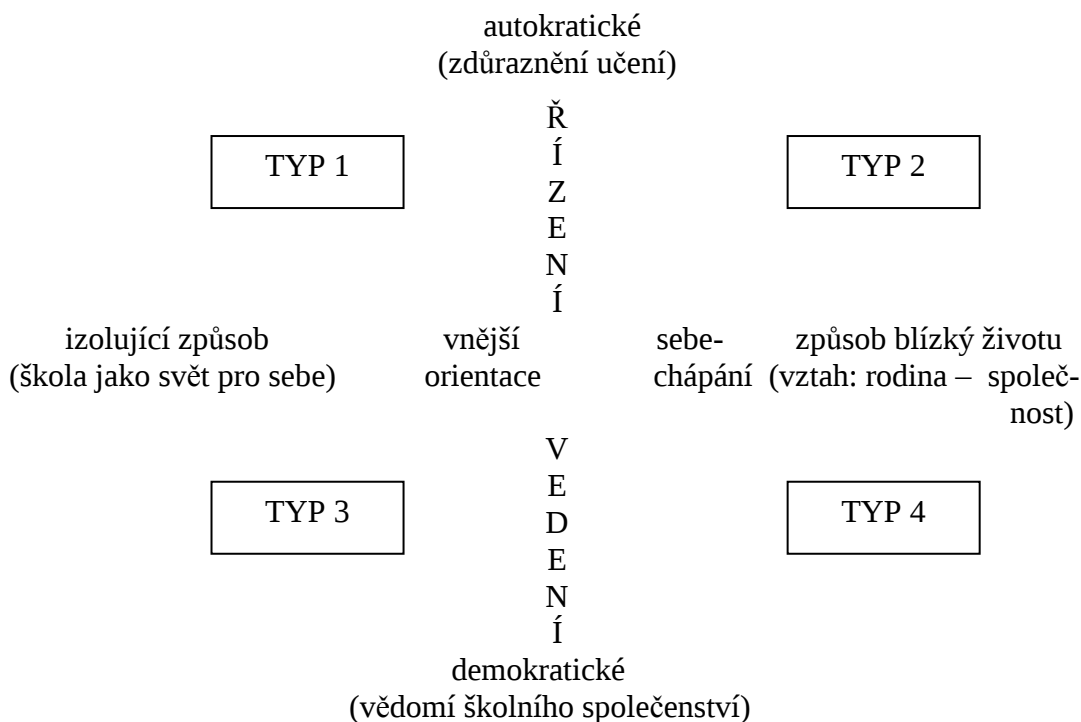
b) škola řízena autokraticky životu blízkým způsobem (TYP 2)

- hlavní slovo má ředitel a dominantní učitelé;

⁸ Erich Petlák zde upozorňuje, že ještě dnes se ve školách vyskytuje trest, kdy žák musí napsat např. 100krát věty typu „Budu nosit domácí úkoly“ či „Nebudu žvýkat při hodině“.

- škola slaví svátky, zve různé osobnosti, pořádá besedy, přičemž si samotní účastníci nevšimnou, že jsou pasivní;
- c) škola řízena demokraticky izolujícím způsobem (TYP 3)
 - prostor pro inovace;
 - důraz na vzájemnou spolupráci mezi učiteli, rodiči a žáky;
 - avšak nezájem o kontakt s jinými školami a s okolím vůbec;
- d) škola řízena demokraticky životu blízkým způsobem (TYP 4)
 - škola je otevřená vůči rodičům, jiným školám a okolí vůbec;
 - různé experimenty i v mimoškolním procesu, škola se nebrání kooperaci s jinými školami;

Obrázek č. 3: Typy školního klimatu dle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím⁹



⁹ Obrázek je převzat z KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. str. 215. ISBN 80-7203-064-5.

7. školní klima podle uniformity a plurality školy

a) škola s formální organizací

- klasický styl řízení, málo inovace;
- projevují se zde formální vztahy mezi žáky a učiteli s patrným odstupem;

b) škola s inovativními přístupy

- škola otevřená všemu novému;
- rodiče jsou součástí kolektivu školy, podílí se při organizaci soutěží a jiných aktivitách;

V praxi se výše uvedené typy neobjevují izolovaně, je možné pozorovat prolínání různých typů klimat.

2.2 Typy klimatu třídy

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2003, s. 100) ve svém slovníku rozdělují klima třídy:

1. klima aktuální
 - fakticky existující klima ve třídě
2. klima preferované
 - takové klima, které si žáci a učitelé přejí

J. Mareš (1998, s. 6) uvádí hned několik hledisek, jak lze rozčlenit typy klimatu. Rozlišuje hlediska:

1. podle stupně školy
 - mateřská škola;
 - první a druhý stupeň základní školy;
 - střední škola;
 - studijní skupina na vysoké škole;
2. podle typu školy
 - gymnázium;
 - střední odborná škola;
 - střední odborné učiliště;
 - státní x nestátní škola;
3. podle koncepce výuky
 - tradiční škola;
 - alternativní škola;
4. podle zvláštnosti žáků
 - běžní, bezproblémoví žáci;
 - „problémoví“ žáci;
 - převládající orientace žáků;

5. podle zvláštnosti učitelů

- učitel začátečník;
- zkušený učitel;
- vynikající učitel;
- učitel s patologickými rysy;
- více učitelů s rozdílnými vyučovacími styly;

6. podle zvláštnosti vyučujících předmětů

- naukové předměty;
- tzv. „výchovy“;
- další typy vyučovacích předmětů;

7. podle zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává

- tradiční učebna;
- laboratoř;

8. podle zvláštnosti komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt

- přímá mezilidská komunikace;
- virtuální komunikace (pomocí počítače);
- moderní komunikační technika (televizní konference, internetové diskusní skupiny).

J. Prokop vytvořil (1996, s. 39–40) čtyři základní modely:

1. příznivě autokratické

- učitel přijímá důležitá rozhodnutí, která jsou činěna ve prospěch žáků;
- učitel má pocit, že na žáky musí být kladeny takové požadavky, které by si sami na sebe nekladli;
- vystupuje vůči žákům jako reprezentant jistých hodnot - systematickosti, objektivita, nevypočítavost. Tyto hodnoty si žáci musí teprve osvojit;

2. příznivě demokratické

- žáci společně s učitelem rozhodují v zájmu harmonického života třídy jako sociální skupiny;
- učitel se cítí odpovědný zejména za sebevědomí a sebedůvěru svých žáků, raději něco doporučuje, než žádá, raději vyvolává diskusi, než strukturuje aktivitu, je ochoten cokoliv změnit, pokud cítí ze strany žáků nespokojenost;
- jeho důležitým výchovným cílem je, aby se žáci naučili spořádanému životu;

3. autokratické nepřátelské

- učitel přijímá rozhodnutí za účelem upevnění institucionálního pořádku;
- vše má ve škole své jasné místo a každá role má zastávat určité chování;
- učitel požaduje úctu, příliš se osobně neangažuje, učí pouze to, co je ve směrnících a v programu a používá předepsané a ověřené metody;
- žáci nemusí všemu rozumět, pouze stačí, když budou schopni odpovědět na určité otázky, nemusí mezi nimi panovat přátelské vztahy, nemusí do školy chodit rádi, pouze stačí, když budou ve vyučovací hodině přítomni;

4. laissez-faire klima

- učitel pracuje ve stylu „Dělejte si, co chcete!“

3. Aktéři klimatu

V následující kapitole se pokusíme představit činitele utvářející klima třídy. V odborné literatuře se objevují pojmy jako činitelé, indikátory, faktory, prvky, determinanty atd. Tyto termíny se od sebe v pojetí různých autorů výrazně neliší.

V. Švec (1997, s. 71) pracuje s pojmem faktory, které rozděluje do 3 skupin:

1. faktory související s jednotlivcem
 - žák, učitel a jejich spokojenost, nezávislost, podřízenost;
2. sociálně-psychologické faktory třídy
 - možnost uplatnění žáků ve třídě, soudržnost, soutěživost, diferenciaci;
3. pedagogicko-psychologické faktory
 - variabilita učebních činností, organizovanost, zaměřenost, obtížnost a orientovanost výuky;
 - učitelovo řízení a snahy pomoci žákům;

J. Lašek (2007, s. 44) ve své práci popisuje determinanty:

„Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Používáme tento termín proto, že není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů.“

Jako determinanty uvádí:

1. zvláštnosti školy
 - i) typ školy a její zaměření (základní školy, gymnázia apod.);
 - ii) pravidla života ve škole (školní řád apod.);
2. zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
 - např. laboratoře, praxe v provozech apod.;

3. zvláštnosti učitelů

- osobnost učitele, preferovaný styl výuky učitele apod.;

4. zvláštnosti školních tříd

- třída jako celek, skupiny ve třídě;

5. zvláštnosti žáků

- i) žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
- ii) žák jako individuální osobnost

H. Grecmanová (2008, s. 52) mezi prvky klimatu zařazuje také region, architekturu, fyzické prostředí, forma školy, organizační znaky školy, obsah výuky, vyučovací předmět, osobnost učitele, osobnost žáka a vedení školy.

Všichni autoři se shodují na tom, že žádný z těchto činitelů nestojí samostatně a společně vytváří společnou složitou strukturu. Různá intenzita těchto indikátorů ovlivňuje klima – tu silně, tu minimálně.

V naší práci se dále budeme zabývat čtyřmi „základními kameny“ klimatu:

1. učitel
2. žák
3. sociální interakce
4. vyučovací předmět

3.1 Učitel

„Učitel je architektem i stavitelem vyučovací hodiny, je jejím strojuvůdcem, dokáže z vyučovací hodiny vytvořit dílo pedagogického mistrovství, nebo naopak nezáživnou, znechuťující činnost. Jde do jisté míry o umělecký výkon. Učitel režíruje vyučovací hodinu a také ji jako aktér organizuje a přehrává.“ (Mojžíšek, L., 1984, s. 94)

Z předcházející citace vyplývá, že učitel je jedním ze základních činitelů klimatu.

Při slově učitel si určitě každý z nás vybaví nějakého určitého učitele, který mu utkvěl v paměti ze svých školních let. Vybaví se mu právě on a to z různých důvodů – díky své spravedlnosti, umění vyprávět, specifickému humoru či přístupu k žákům. Anebo naopak si ho vybavíme kvůli strachu, který jsme zažívali, pokud tento pedagog vešel jen do třídy nebo kvůli nespravedlivosti, které se vůči nám dopustil.

V běžném životě se můžeme setkat s několika synonymy pro toto slovo. Jsou to pedagogický pracovník, pedagog, kantor, edukátor apod. Pro objasnění tohoto pojmu uvedeme několik definic.

„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.“ (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909, str. 1912)

V Pedagogickém slovníku (2003, str. 261) je termín učitel podán takto:

„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“

Ve Školní didaktice (2009, s. 63) použili autoři formulaci filosofa A. N. Whiteheada, která říká, že učitelé musí být živí lidé a žít tím, čemu vyučují. Jinak jsou v nebezpečí, že se učivo stane mrtvým.

3.1.1 Typologie učitelů

Na základě Ch. Casselmannovy typologie (in Prunner, 2003, s. 101) rozlišujeme dva základní typy učitelů:

1. LOGOTROP

- učitel zaměřený na svůj obor, na obsah svého předmětu;
- učitel chce své žáky hodně naučit;
- považuje svůj předmět za nejvíce důležitý a vyzdvihuje ho nad ostatní předměty;
- s nadšením vede nejrůznější kroužky, nelituje času ani námahy, aby získal žáky pro svůj předmět;

2. PAIDOTROP

- učitel orientovaný spíše na žáky, na jejich problémy, zájmy apod.;
- snaží se žákům přiblížit, někdy tato jeho snaha může zasahovat až do soukromí žáka;

E. Petlák uvádí ve své práci typologii učitelů B. Badziukiewiczze a M. Salasińskiho (2006, s. 40 - 44):

1. učitel „úředník“

- k řešení určitých situací ve třídě upřednostňuje tzv. úřednický přístup tzn. dbá na plnění toho, co je vyžadované, předepsané;
- tento přístup vede žáky plnit si všechny své povinnosti, ale na druhou stranu tento přístup selhává v situaci, kdy žáci vyžadují větší angažovanost učitele např. zastat se třídy, komunikovat více se žáky apod.;

2. učitel „dozorce“

- zde je typická kontrola žáků při různých činnostech;

- tomuto učiteli chybí citlivý přístup k žákům, žáci mají z toho učiteli strach, což může vést k záškoláctví nebo strachu ze školy;

3. učitel „tyran“

- projevy tohoto učitele jsou různé (od laskavosti po tvrdý režim);
- žáci takovýto přístup odmítají a mezi učitelem a žáky je válka, která nepřináší užitek ani jedné straně;

4. učitel „předstírající práci“

- učitel tohoto typu předstírá práci před rodiči i vedením školy;
- dbá především sám o sebe a žákům se věnuje málo;
- zásluhou svého hraní se sám považuje za skvělého učitele;

5. učitel „falešný přítel“

- tomuto učiteli záleží na třídě, aby vzbuzoval dobrý dojem;
- při vyskytnutých problémech hledá vinu na všem, jen ne na sobě;

6. učitel „starý chytrák“

- sám sebe hodnotí vysoko a další vzdělání považuje za zbytečné;
- můžeme ho charakterizovat slovy: „všude byl, všechno viděl, nepotřebuje od nikoho žádné rady“;
- pracuje rutinně, bez inovací;

7. učitel „mistr – odborník“

- je odborníkem ve své profesi, ví jak žáky zaujmout;
- u žáků je oblíben svým přístupem a svými ideály;

8. učitel „přítel“

- většinou se jedná o učitele, kteří začínají svou pedagogickou činnost;

- učitel se snaží navázat přátelské vztahy, protože je mezi žáky a učitelem malý věkový rozdíl, tedy lépe žáky chápe;
- žáci mohou tento přátelský vztah zneužít, což vede k situaci, kdy se z učitele „přítele“ stane učitel „tyran“;

9. učitel „rodič“

- záleží mu na žácích;
- problém může nastat, když se učitel příliš stylizuje do funkcí a úloh rodičů;

10. učitel „hodný strejda“ nebo „hodná teta“

- vyznačuje se optimismem, učitel se obětuje pro žáky;
- tento typ učitele je vhodnější pro nižší ročníky, vyšší ročníky tuto zaangažovanost učitele vnímají jako slabost;

11. učitel „průvodce“

- učitel, který žákům ukazuje cestu;
- typy průvodců:
 - a) „muzejní průvodce“
 - žáci uslyší od tohoto typu mnoho slov, pouček a vysvětlení, ale v rychlém tempu, což vede k malé efektivnosti jeho práce;
 - b) „zanícený horolezec“
 - za každou cenu, chce dosáhnout na vrchol bez ohledu na svou skupinu, kterou vede;
 - toto „přepínání sil“ vede k rezignaci žáků;
 - c) „průvodce skupiny“
 - žáci berou učitele jako člena třídy;
 - dbá na to, aby si žáci rozuměli, ale i aby se učili;
 - v krizích stojí za svou třídou, učitel žáka kritizuje, ale dokáže se ho i zastat.

3.1.2 Požadavky na učitele

Na učitelskou činnost a jeho osobnost je kladeno mnoho úkolů, dovedností, kompetencí¹⁰ a požadavků. Kvalifikace učitele pro současnou školu je nesmírně náročná. V současné době je trend, že se na učitele přesouvá odpovědnost za řešení velkých problémů, za které dříve odpovídaly jiné útvary – rodina, různé společenské instituce a organizace a dříve i církve. (Kolář Z., 2009, s. 210)

Požadavky na učitele jsou podle J. Čápa (2001, s. 264) následující:

1. vyučovat, vzdělávat a rozvíjet schopnosti žáků;
2. vychovávat žáky, formovat jejich osobnost, zájmy, postoje i charakter;
3. být ve styku se žáky, vytvořit s nimi specifické vztahy, soustavně poznávat žáky, jejich vývoj i výsledky vyučování;
4. osvojit si určitý vědní obor a soustavně se v něm vzdělávat;
5. osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení;
6. být žákům pozitivním příkladem ve způsobu života a v projevech osobnosti, prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, účastnit se veřejného života;
7. koordinovat a organizovat činnost vlastní i činnosti žáků.

P. Prunner (2003) uvádí tyto schopnosti:

1. didaktické schopnosti
 - volba vhodných vyučovacích metod, metodická připravenost, atd.;
2. konstruktivní schopnosti
 - formulace vyučovacích a výchovných postupů;
3. percepční schopnosti

¹⁰ Tento pojem nahrazuje starší užívaný pojem „způsobilost“. Pojem kompetence, má ale určitou výhodu, protože bývá chápán nejen jako určitá obecně formulovaná kvalita učitele, ale bývá rozpracována do operací, které by měl učitel ovládat. (Kolář Z., 2009, s. 209)

- vnímání třídy a její socializace;
- 4. expresivní schopnosti
 - srozumitelné verbální a neverbální vyjadřování, herecké dovednosti;
- 5. komunikativní dovednosti
 - schopnost interakce, akceptace;
- 6. organizační schopnosti
 - řízení, organizace práce;
- 7. schopnost sebereflexe
 - znát sebe sama - přednosti i nedostatky;
- 8. pedagogický takt
 - správné, citlivé a pohotové vedení žáků, empatie, pohotové rozhodování, pedagogický optimismus.

Ch. Kyriacou (1996, s. 23) popisuje základní pedagogické dovednosti učitele v sedmi okruzích:

1. plánování a příprava
 - dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané vyučovací hodiny, na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů;
2. realizace vyučovací jednotky (hodiny)
 - dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti;
3. řízení vyučovací jednotky (hodiny)

- dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce;

4. klima třídy

- dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech;

5. kázeň¹¹

- dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků;

6. hodnocení prospěchu žáků

- dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích);

7. reflexe vlastní práce a evaluace

- dovednosti potřebné k hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit;

V Moderní pedagogice (1997, s. 216-217) najdeme popis složek profesní kompetence učitele od V. Spilkové:

1. kompetence odborně předmětové

- vědecké základy daných předmětů

2. kompetence psychodidaktické

¹¹ Pířha a Helus (1996) ve své práci píší, že opakované výzkumy zjistili, že kázeň představuje pro většinu učitelů jeden z hlavních a nejvíce zatěžujících problémů, který v nich také nejčastěji vyvolává pocit bezradnosti, ne-li dokonce bezmoci.

- vytvářet příznivé podmínky pro učení;
- motivovat žáka k poznávání, aktivizovat jeho myšlení;
- vytvářet příznivě sociální, emocionální a pracovní klima;
- interpretovat učivo vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků apod.;

3. kompetence komunikativní

- komunikativní komunikace nejen ve vztahu k dětem, ale i k světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy;

4. kompetence organizační a řídicí

- plánovat a projektovat svou činnost, ale i činnost žáků;
- navozovat a udržovat určitý řád a systém;

5. kompetence diagnostická a intervenční

- schopnost empatie - jak žák myslí, cítí, jedná a proč;
- zda má žák problémy, jaké příčiny mají tyto problémy a jak mu lze pomoci;

6. kompetence poradenská a konzultativní

- zejména ve vztahu k rodičům;

7. kompetence reflexe vlastní činnosti

- předmětem analýzy jsem já jako učitel a moje učitelská činnost;

Nejambicióznější výzkum vlastností učitele byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil tzv. *Posuzovací stupnici vlastností učitele* a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Avšak důležitost těchto kvalit klesá s věkem vyučovaných dětí. (Fontana, D., 1997, s. 364).

Podle M. Pavlovské (1998, s. 28) by měl každý učitel splňovat požadavky a také předpoklady typické pro učitelské povolání. Ty se dotýkají celkového charakteru osoby, metodiky, didaktiky učitelského povolání. Vyzdvihuje pak umění komunikace, pozitivní vztah k lidem, schopnost vytvářet přátelskou atmosféru, všeobecný přehled, odbornost a morální způsobilost, znalost efektivních metod vyučování a citlivost při hodnocení výkonu žáka.

Z výše uvedených kompetencí či požadavků nelze ani jednu pominout, ale na závěr této kapitoly si dovolíme použít citaci J. Koti (2007, 15-16):

„Poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoli zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit.“

3.1.3 Autorita učitele

„Podstata vztahu autority a výchovy spočívá v tom, že normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou prosazovány.“

(Kolář, Z., 2009, s. 221)

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 398) ve své díle píše, že autorita je vliv, který učitel má díky tomu, že žáci, rodiče apod. respektují jeho převahu v nějaké oblasti, tedy se dobrovolně podřizují pravomoci učitele. Uznání pravomoci by mělo být založeno na respektu k osobě konkrétního učitele (neformální autorita) nebo na respektu k roli, pověřenou společností (formální autorita).

3.1.3.1 Formální autorita

Učitel je zde představitelem požadavků, které společnost klade na žáky. Učitel disponuje pravomocí rozhodovat, o čem se jeho žáci budou učit, jak je bude hodnotit, odměňovat a trestat.

3.1.3.2 Neformální autorita

Neformální autorita souvisí s oblibou učitele. Oblibu může učitel získat různými způsoby např. nižší nároky na učené výkony žáků, liberální postoj k jejich chování apod. Můžeme tedy konstatovat, že obliba podporuje neformální autoritu, ale není s ní totožná.

Na otázku: „Na čem závisí neformální autorita učitele?“ odpovídají Z. Kalhous a O. Obst třemi body:

1. věcná znalost předmětu
 - žáci oceňují učitelovu odbornost a schopnosti;
2. učitel umí vyučovat
 - žáci ocení organizaci práce, připravenost na výuku a uvedení příkladů k vysvětlení látky;
3. přístup k žákům
 - žáci oceňují učitele, který kolem sebe nešíří hrůzu a je přiměřeně náročný;
 - učitel má zájem o žákův prospěch a o žákův vztah ke škole;
 - žáci oceňují i oblékání a dobré vyjadřování učitele.

3.1.3.3 Další typy autorit

Odborná literatura, která se zabývá pojmem autorita, většinou vymezuje následující kategorie: charismatickou, statutární, odbornou, morální, instituční, osobní, funkční, tradiční, autoritářskou apod.

V. Souček¹² pro naše účely se pokusil vytvořit zjednodušený model druhů autority, které jsou běžně ve školách používány:

1. přirozená autorita

- vyplývá z přirozeného vztahu mezi učitelem a žáky;
- žáci učitele respektují, protože ho mají rádi jako člověka (učitel má skutečný zájem o ně jako o mladé lidi, o jejich dobrý prospěch apod.);
- tento druh autority by však neměl být zaměňován s navazováním kamarádství - žáci s učitelem spolupracují, protože ho mají rádi, ne protože je jejich kamarád;
- učitel nepřestává být autoritou, pokud na žáky nepřestává klást kázeňské i učební nároky;

2. odborná autorita

- učitel, který chce této autority dosáhnout, měl by žákům dokázat svoji odbornost (např. vhodným výběrem didaktických materiálů, efektivní motivací, jasnou a jednoznačnou komunikací a důslednou přípravou na hodinu);
- učitel používá odborné autority v těch situacích, kdy jej sami žáci vidí jako odborníka, který dobře ovládá svůj aprobační předmět a je současně i schopným pedagogem;
- žáci v něm vidí někoho, kdo jim může pomoci se naučit a dosáhnout dobrého prospěchu;

¹² <http://home.pf.jcu.cz/~vsoucek/11autorita.doc>

3. tradiční (legitimní) autorita

- žáci učitele poslouchají, protože tomu tak vždy bylo a protože je to jejich povinností;
- tradiční učitel by se měl zjevně chovat a působit jako autorita (způsobu oblékání, způsob jednání a mluvy apod.);
- součástí tradiční autority je úzká spolupráce se školním vedením - žáci by tedy měli vnímat učitele a školní vedení jako sjednocenou autoritu;
- učitel, který používá této autority, by mohl řešit kázeňský problém následovně: *„Nelíbí se mi, jak se ke mně chováte. Jsem vaším učitelem, a jako takový nebudu v žádném případě tolerovat vaši neukázněnost. Mám zodpovědnost za to, že se budete učit, a já toho dosáhnu, i kdyby to mělo znamenat, že celá třída zůstane po škole!“*

4. ukáznující autorita (odměna/trest)

- učitelé, jejichž pojetí výuky vychází z této teorie, odměňují žádoucí chování, a učební snahu a úspěchy, a trestají či jinak negativně vyhodnocují nevhodné chování a případné neúspěchy;
- příkladem odměn mohou být ústní i písemné pochvaly, zvláštní výhody, vstřícnější vztah ke spolupracujícím žákům, apod.;
- mezi tresty spadají ústní i písemné výtky, třídní důtky, ztráta výhod, žáci mohou za trest zůstat i po škole, i když tento trest je dnes více problematický, a v ne tak dávné době to byly i fyzické tresty;
- učitel by se měl ujistit, že si žáci jsou vědomi souvislostí mezi odměnou/trestem a svým chováním;

Dále zde V. Souček upozorňuje na fakt, že tyto přístupy nejsou nezbytně efektivní u všech žáků za všech okolností. Z toho důvodu by učitel měl pečlivě zvažovat jaký druh autority a řízení by mohly být optimální v každé aktuální situaci.

Následující tabulka stručně shrnuje hlavní charakteristiky jednotlivých autoritativních přístupů, které jsou běžně ve školách používány:

Tabulka č. 2: Druhy učitelské autority ¹³

O t á z k a	Druhy učitelské autority			
	Přirozená	Odborná	Tradiční (legitimní)	Ukázňující (odměna/trest)
Proč žák učitele respektuje?	Žáci mají učitele rádi jako člověka	Učitel má skvělé odborné a pedagogické znalosti	Učitel má zákonnou autoritu	Učitel disponuje odměnami a tresty
Je potřeba ukáznit žáky?	Velmi nízká	Velmi nízká	Střední	Vysoká
Jaký jsou předpoklady pro použití?	Žáci si učitele musí vážit a mít ho rádi	Učitelova odbornost musí být zjevná a žáky oceňována	Žáci musí respektovat zákonnou autoritu	Odměny a tresty musí mít účinek
Jaké jsou klíčové prvky učitelova jednání?	Učitel musí dát žákům najevo, že se o ně zajímá, že jim chce pomoci	Učitel musí důsledně prokazovat aprobační a pedagogickou odbornost	Učitel jedná autoritativně a asertivně. Jeho jednání odpovídá stereotypním představám žáků	Učitel ví, co žáci mají a nemají rádi, a využívá toho
V jakém věku žáků je autorita nejefektivnější?	Pro všechny stupně	Méně efektivní na prvním stupni	Pro všechny žáky	Méně efektivní u starších ročníků
* Zvláštní poznámky	Učitel by neměl být žákům kamarádem	Značná závislost na tom, jak si žáci vzdělání váží	V důsledku společenských změn se stává méně efektivní	Upřednostňuje vnější před vnitřní motivací

¹³ <http://home.pf.jcu.cz/~vsoucek/11autorita.doc>

3.1.4 Shrnutí

Povolání učitele jistě patří k náročným profesím. Přestože v sociologickém výzkumu¹⁴ se ukázalo, že je tato profese chápána jako vysoce prestižní, je tato profese neadekvátně finančně ohodnocena.

Učitel je jedním ze základních činitelů klimatu. Položme si tedy otázku: „Ovlivňuje jeho věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, zájmy apod. klima výuky?“

Podle J. Pelikána (1991, str. 107), který popisuje metody použitelné pro výzkum osobnosti učitele, jeho pedagogické působení, výsledky analýz a empirická data o osobnosti učitele se ukázalo, že výše uvedené faktory se sice nepodepisují na úrovni pedagogické práce, avšak H. Grecmanová (2008, str. 63) uvádí informace z ojedinělých studií, kdy bylo prokázáno, že mladší učitelé mají méně dobré klima než jejich starší kolegové.¹⁵ Co se týče faktoru **pohlaví**, bylo zjištěno, že učitelky jsou přísnější než učitelé a že vedou výuku formálněji a více se zaměřují na cíl. Ve prospěch učitelek mluví výzkum provedený na Slovensku – učitelky jsou zde méně nejisté než učitelé a jsou lepší organizátorky.

Takový **zdravotní stav** učitele je jako faktor klimatu také důležitý a pojednává o něm nejedna publikace. Neboť špatný zdravotní stav může vést k všeobecné podrážděnému klimatu.

Závěrem této kapitoly chceme zdůraznit, že učitel působí na žáky jako vzor dospělého člověka - svými názory, svým chováním a jednáním v určitých situacích. Osobní příklad učitele je tím nejúčinnějším výchovným prostředkem.

„Hluboký vnitřní vztah k učitelskému povolání v něm posiluje vědomí, že na něm spočívá zodpovědnost i za to, jakou podobu bude mít hodnotový systém současné generace.“ (Spousta, V., 2003, str. 356)

M. Vašutová (2004, s. 52) dodává: Učitelé jsou takoví, jaké je chce mít společnost. Učitelé vždy byli uznáváni a zároveň kritizováni. Učitelská profese má však ve společnosti své významné místo.

¹⁴ Povolání učitel na základní škole se umístil v sociologickém výzkumu - Prestiž povolání na 7. místě ze sedmdesáti hodnocených povolání

¹⁵ K. Horváthová (2005) zjistila, že nejhůře hodnotí klima učitelé věkové kategorie 31- 35 let.

3.2 Žák

Dalším výrazným činitelem, neméně důležitým, ovlivňujícím klima ve školní třídě, je každý jednotlivý žák dané třídy.

Touto sociální rolí prošel každý z nás. Pod pojmem žák si představíme nějaké dítě, které navštěvuje základní školu, ale podle Pedagogického slovníku je označení žák pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem tedy může být dítě, adolescent i dospělý. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, str. 316)

Je nutné si uvědomit, že každá třída čítá někdy až 30 žáků a co žák to osobnost. Obzvláště 2. stupeň ZŠ je, z našeho pohledu, období pro žáky nejvíce problematické. Nastává se zde proces dospívání a problémy s ním spojené. Žáci na 2. stupni už nejsou, tak sdílí jako na 1. stupni (tito žáčci řeknou vše). Starší žáci už jsou schopni kritického myšlení a o všem více přemýšlejí.

J. Valenta (in Vališová, Kasíková, 2007, str. 264) chápe žáka jako komplexní soubor těchto složek:

1. tělesná konstituce

- včetně tělových pocitů, vnitřního hmatu, reakcí fyzických i fyziologických a vazeb tělesné stránky a psychiky, schopnosti těla „mluvit“;

2. temperament

- vlastnosti založené na typové charakteristice, emocionalitě a popřípadě vazby na temperament;

3. schopnosti

- předpoklady pro výkon aktivit (inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti);

4. kognitivní, poznávací styly

- učební styly, jimiž si osvojujeme poznatky (vizuální, auditivní, kinestetický, atd.);

5. motivace a potřeby

- zaměření osobnosti na nedostatek či nadbytek, vnitřní pohnutky k činnostem;

6. charakter

- soubor mravních zásad, postojů a regulačních mechanismů, jimiž jsou řízeny vztahy jedince a okolí;

7. vůle

- snažení, autoregulace za účelem určitého jednání či nejednání;

8. role

- určité formy existence osobnosti a s nimi spojené interakční vztahy s druhými, okolím;

9. chování a jednání

- vnější projevy osobnosti.

J. Lašek (2007, s. 14) má za to, že lze oddělit žákovu já s dalšími já v jeho osobnosti. Tato domněnka se potvrdila v situacích, kdy rodiče byli překvapeni chováním dítěte ve škole, jak v pozitivním slova smyslu, tak v negativním. Rovněž učitel při mimoškolních aktivitách (např. školní výlet, škola v přírodě, zájmový kroužek apod.) mnohdy vidí „jiné“ dítě, než jaké zná ze školy.

Dále se zabývá otázkou, jak na žáka klima působí (2007, s. 46):

1. ve smyslu osobním

- žák se cítí více či méně zaujat školou;
- přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce;
- vyvolává třenice nebo jimi naopak trpí;

- cítí pozitivní satisfakci ze školy nebo naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu;
- pociťuje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky;
- orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce;
- zkoumá sebe i okolí.

2. v sociálně psychologickém smyslu

- žák se přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřen v kontaktu s druhými;
- je favorizován učitelem či spolužáky nebo je naopak jimi odsouván do pozadí.

3.2.1 Typologie žáků

V důsledku učitelovy snahy zjednodušit si orientaci v různých náročných situacích ve vyučování, včetně hodnocení žáků vede učitele k tzv. schematické typizování žáků. Toto typizování je založeno na učitelovo dojmech a pocitech, kdy si vytvořil na žáka určitý názor, a ten pak vztahuje na celou žakovu osobnost.

Toto schematizované typizování žáků nazývá M. Vágnerová (2001, s. 241) **labeling**, tj. značkování žáků. Žák je zařazen do některé kategorie (žák výborný, přijatelný, problematický) a získá tak určitou pozici, ze které vyplývá nějaká role, např. role premianta či rebela.¹⁶

Z. Kovář (2005, s. 101) uvádí ve své publikaci 5 skupin, do kterých jsou žáci zařazováni. Upozorňuje však na to, že toto schematické typizování je pro žáka značně determinující, poněvadž zařazením do určité skupiny, určuje, jak k němu bude přistupovat.

1. typ – žáci výborní, spolupracující s učitelem;
2. typ – žáci, které učitel považuje za schopné, nadané, ale v určitém směru obtížné (nespolehlivé, neukázněné atd.);
3. typ – žáci hodní, vděční učiteli za každý projev sympatie a pomoci, ale považování za málo schopné, špatně prospívající;
4. typ – žáci vysloveně problémoví, konfliktní, učitel se domnívá, že do jeho třídy nepatří, že představují zlo pro třídu;
5. typ – žáci, které lze označit za neurčitý málo diferencovaný soubor. Ničím se nevyznačují, nehlásí se, nezlobí. Takových žáků si učitel málo všímá, téměř o jejich existenci neví.

Už několikrát zmiňovaný Erich Petlák uvádí ve své práci typy žáků vytvořenou pány B. Badziukiewicz a M. Salasiński (2006, s. 44-48):

1. „nepoddajný, zlý“ žák

¹⁶ Pokud učitel přiřadí nějakému žaku roli problémového žáka a jeho chování či školní prospěch se ještě zhorší, říká se tomuto jevu Golem efekt.

- rozumíme tím takového žáka, který se neučí, při hodinách vyrušuje, dělá zle spolužákům apod.;
- základem úspěšnosti, alespoň částečné změny takového žáka, je poznání příčin toho, proč je žák takový;

2. žák „nezbeda“

- tento typ žáka chce ve třídě vyniknout, ale bohužel ne vynikajícími výsledky ve škole, ale tím, že dělá zle ostatním spolužákům;
- touto snahou vyniknout se liší od předcházejícího typu;
- žák se tímto způsobem „zviditelňuje“ z různých příčin (např. nedocení žák v rodině, kolektivu třídy apod.);
- jako v předchozím typu žáka je důležitý požadavek správné diagnózy a poté následuje výběr adekvátních výchovných metod;
- někdy jsou na vině i samotní učitelé, kteří nechají žáka „rozvinout se v nezbedu“¹⁷;

3. žák „třídní šašek“

- pokud tento typ žáka nenarušuje vyučování, neznevažuje autoritu učitele či spolužáky, může být pro třídní klima přínosem (ve třídě poté nevládne napětí a sem - tam se zažertuje);
- působení učitele v této třídě není rutinní, protože musí reagovat na tohoto žáka;

4. žák „lídr“

- v tomto případě může být žák „lídr“ chápán jak v pozitivním slova smyslu, tak i v negativním;
- v obou případech musí učitel s „lídrem“ spolupracovat. Ty, kteří klima třídy ovlivňují kladně, posilovat v jejich konání

¹⁷ Příklad z praxe: Učitelé se zamýšlejí nad výchovnými metodami, které by zlepšily chování žáka. Kolega jejich úsilí komentoval slovy: „Divím se, že se tím zabýváte, u mě „propadl“ a navrhuji trojku z chování. Nemíním tím dále ztrácet čas!“

a ty „lídry“, kteří mají negativní vliv, usiluje změnit jejich vůdcovství z negativního na pozitivní;

5. žák „outsider“

- tímto typem se může stát žák buď vlastní vinou (př. je namyšlený, podceňuje spolužáky, nezapojuje se do činnosti třídy apod.) nebo zásluhou třídy (př. je agresivní, narušuje život ve třídě, posmívá se spolužákům apod.);
- zde je důležité výchovné působení učitele, který se pokusí změnit status žáka ve třídě pomocí metod výchovné práce;

6. žák „třídní elita“

- jedná se o žáky, kteří se grupují na základě stejných zájmů (př. sport, styl oblékání, obliba stejného hudebního žánru apod.);
- problém nastává tehdy, pokud se tyto skupinky uzavírají sami do sebe, nespolupracují se třídou, vysmívají se spolužákům atd.;
- může se stát, že se žáci začnou dělit na skupinky „zámožných“ a „méně zámožných“;

7. „páry“ žáků

- v tomto případě jedná o páry – *chlapec a děvče*;
- spolužáci se o jejich vztahu vyjadřují „*chodí spolu*“;
- pro učitele je důležité, aby páry nezesměšňovali, při neúspěchu netrestali, protože jde o mimořádnou emocionální oblast;

8. žák „oběť“

- situace, kdy třída nebo skupina žáků spolužáka šikanuje;
- šikana významně narušuje klima třídy;
- ve třídě vládne napětí, strach a jsou narušené vzájemné vztahy mezi žáky.

Geréb, jak uvádí H. Vykopalová (1992, s. 15) rozlišuje podle chování žáků k učiteli čtyři typy žáků:

1. žáci, kteří jsou sympatičtí učitelům, ne spolužákům
 - zpravidla jsou izolováni od ostatních, nejsou pozitivně přijímáni;
2. žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům
 - většinou mají horší prospěch, problémy s chováním, jsou agresivní, snaží se zalíbit ostatním;
3. žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu
 - nedbalí, nespolehliví, s nezájmem o učivo, jsou agresivní vůči učiteli i spolužákům ve snaze vyniknout;
4. žáci sympatičtí každému
 - pilní, pracovití, mají smysl pro spolupráci a obětavost.

Další uvedená typologie žáků, kterou uvádí E. Petlák je od R. Winkela (2006, s. 44-48). Toto rozdělení žáků je vytvořeno spíše z hlediska jejich přístupů k učení:

1. typ kariéristický a žádostivý po dobrých známkách
2. arogantní a namyšlený typ
3. pokrytecký a lstivý typ
4. vyrušující a v chování odlišný typ (př. žák s poruchami chování)
5. provokující a agresivní typ
6. zvyklý a pohodlný typ
7. pasivní a demotivovaný typ
8. nepokojný a nekoncentrovaný typ

Tyto typy žáků samozřejmě také ovlivňují klima třídy a rozhodující je, jak s nimi učitel didakticko-výchovně pracuje.

3.2.2 Žák ve středním školním věku

V šestých třídách se setkáme se žáky ve věku 11 až 12 let. K tomu, abychom chování těchto žáků mohli lépe porozumět, následuje popis vývoje dětí v dospívání. Je zde vysvětleno, jak myslí, cítí a jednají, jaký mají vztah ke svému okolí.

M. Vágnerová používá pro období mezi 8. – 12. rokem života termín **střední školní věk**. Během tohoto období dochází k citové vyrovnanosti a vnitřnímu klidu člověka. Jedná se o přípravnou fázi sloužící k načerpání sil před následným vývojově dynamickým obdobím. V tomto období dochází k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování. Navíc se stávají více sebehodnotícími a dokonce i jejich názory jsou mnohem stabilnější a méně ovlivnitelné. (2000, s. 188 - 189)

V této etapě dochází, jak konstatuje M. Vágnerová, také ke změně sociálního hodnocení. Dítě tohoto věku dokáže odhadnout, jak se jeho chování jeví ostatním lidem, tedy i učiteli. Teprve žáci tohoto věku mají větší užitek ze zpětné vazby, kterou jim učitel poskytuje. Dosažením této úrovně se projevuje tendencí žáků vysvětlovat učiteli, co se stalo a jaký na to mají vlastní názor. V případě rozdílné interpretace nemusí jít o lhaní, ale o pouhou odlišnost pohledu a přesvědčení. (2001, s. 238)

Ve středním školním věku se mění vztah ke škole, což ovlivňují různé faktory:

1. vliv zkušenosti

- žák je ve škole adaptována ví, jak se má chovat a co má dělat, aby získal hodnocení, které by pro něj a jeho rodiče bylo uspokojující;

2. rozvoj kognitivních schopností

- žák má přesnější odhad, větší kritičnost a přiměřenější sebehodnocení (2001, s. 238).

V souvislosti se změnou ke škole se mění také postoj k učiteli. Autorita učitele zatím zpochybňována není, ale určité projevy chování učitelů už odmítají. Obvykle se zde už nejedná o emoční vazbu k učiteli, protože žák už tuto podporu nepotřebuje. Žáci tohoto věku jsou schopni vytvořit se obecnější představu o obsahu role učitele. Žáci střední věku kladou velký důraz na spravedlnost, kterou chápou jak o respektování daných pravidel za všech okolností pro všechny stejně. (2001, s. 238)

„Učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadržovat ani si na nikoho zasednout.“ (Petty, G., 1996, s. 71)

Významným prvkem je i vztah žáků mezi sebou samými. Přátelství se dostává do jiné fáze, více závislé na prožitcích než na líbivosti. Vrstevníci a jejich kontakty jsou pro toto období nepostradatelné, rozvíjí se základy sociálního života žáka, učí se normy chování a do jejich života vstupuje norma požadavku férovosti a spravedlnosti. Vztahem s vrstevníky se uspokojují různé druhy potřeb jako potřeba citové jistoty a bezpečí, potřeba učení, rozvoje určitých zkušeností a dovedností, zejména v sociální oblasti a potřeba seberealizace.

Vrstevnická skupina dětí středního školního věku se vytváří na základě snadnosti vzájemného kontaktu. Děti tohoto věku jsou soutěživé a imponuje jim odvaha a sebedůvěra, proto mají tendenci se před ostatními vytahovat. (2000, s. 190 – 193)

„Dítě tohoto věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno a pozitivně hodnoceno. Rozvíjí se zde vědomí stability a originality vlastní identity.“ (Vágnerová, M., 2000, s. 208)

Z. Matějček charakterizuje fázi středního školního věku jako dobu **vyrovnané konsolidace** a vymezuje jí přibližně mezi 9. – 12. rokem. Za závažné změny vývojové změny ve středním školním věku pokládá Z. Matějček (in Langmeier, J., 2006, s. 119) přisvojení specifického chování vůči malým dětem (jak se k nim chovat, jak na ně mluvit apod.), utváření rodičovských postojů a utváření ženské a mužské identity. Specifickým znakem tohoto období je tedy potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Tudíž si můžeme povšimnout nápadnějšího oddělování chlapeckých a dívčích skupin, než tomu bylo dříve. Z. Matějček také konstatuje, že děti v tomto věku jsou ještě dítětem a nelze od něho očekávat předčasné zralé chování.

Sigmund Freud toto vývojové období nazývá **latence**¹⁸. Stádium latence je od 5 let do začátku dospívání. Charakteristický rys tohoto období je stabilita. Emoční a sexuální přání ustupují do pozadí. U člověka je stádium latence jen přechodné stádium, během kterého si osvojí kulturní normy, poznatky a sociální role. Následuje stádium genitální, které je od 11-12 let. Zde nastupuje heterosexuální chování.

¹⁸ http://www.zshk.cz/files/Freud_sexualita.pdf

Podle Freudova věrného žáka E. H. Eriksona si má dítě v období latence přisvojit pocit vlastní snaživosti v práci a ubránit se ohrožujícím pocitům méněcennosti (úzkostem, že na nic nestačím). Dítě si zde také osvojuje základy technologie, kdy se učí používat nástroje a prostředky. E. Erikson mluví o této etapě jako době **citové vyrovnanosti**. (Langmeier, J., 2006, s. 243)

3.2.3 Shrnutí

Žáci jsou na jedné straně spolutvůrci klimatu a na druhé straně jsou pramenem k pochopení klimatu školy, proto mají na klima dvojí vliv.

Každý žák, jak už víme, má své osobní znaky, které mohou zásadně ovlivnit klima třídy. Na některé osobní znaky se teď blíže podíváme.

Při mnoha šetření, které se uskutečnilo, vyšlo najevo, že osobní znak **pohlaví** žáků má souvislosti s klimatem třídy. M. Saldern a F. Eder došli k závěru, že děvčata hodnotí klima pozitivněji než chlapci. Také se ukázalo, že čím je ve třídě více dívek, tím jsou lepší vzájemné vztahy mezi žáky. Naopak při svém šetření H. Fend nenašel žádné souvislosti mezi klimatem a pohlavím žáků. To znamená, že chlapci i dívky posuzovali klima stejně.

Při osobním znaku **kognitivní schopnosti** nebyly nalezeny při šetření žádné souvislosti mezi inteligencí a vnímáním klimatu. Avšak v individuálních případech můžeme konstatovat, že inteligentnější žáci mohou lépe sledovat výuku, proto mají větší šanci na úspěch, zatímco slabší žáci v této dimenzi klimatu se vyjadřují méně pozitivněji. Děti s nižší inteligencí nemají tolik příležitostí zažít úspěch.

Dalšími osobními znaky, které mají podle všeho, vliv na klima je **motivace ve škole** a **zájmy žáků**. Žáci, kteří mají zájem o školu, prožívají příznivěji znaky klimatu. Dále bylo zjištěno, že žáci, kteří nebývají často ve škole (z důvodu časté nemoci, ale i záškoláctví) vnímají prostředí školy negativněji. R. H. Moos zjistil, že ve třídách, kde je větší nepřítomnost žáků, pociťují přítomní žáci více soutěživosti a kontroly od učitelů.

Postoje žáků ke spolužákům – žáci kooperativní posuzují klima příznivěji, zatímco žáci kompetitivně zaměřeni spíše negativně.

Poslední znak, u kterého se zastavíme, je **sociální původ**. Tzv. žáci z horní vrstvy pociťují, že se jejich učitelé málo angažují, jednají nespravedlivě a vztahy ke spolužákům hodnotí nepříznivě. Žáci z tzv. spodní vrstvy naopak popisují vztahy mezi žáky jako příznivější. Dále je zde upozorněn fakt, že stále častěji se odlišují žáci bohatí od chudých a dítě z nižší vrstvy, jehož oblečení není dostatečně „in“, se může stát černou ovčí třídou. Tento žák si poté bude méně věřit, klesne mu sebevědomí a získá pocit méněcennosti.

Všechny výše uvedené osobní znaky jsou však diskutabilní, zda jsou platné ve všech podmínkách či nikoli. (Grecmanová, H., 2008, s. 68-72)

Faktem zůstává, že narušené klima znamená zhoršené podmínky pro žáka jak v učení, tak špatné psychohygienické podmínky a blokování potencialit rozvoje osobnosti. Narušené klima, kde se „nedá dýchat“ může vyvolat u dětí neurotické příznaky např. pocení dlaní, bolesti hlavy či žaludku, pocit nevolnosti atd. Už jen jednotlivosti, které se školou souvisí, jako jsou ranní vstávání, učebnice, sešity nebo školní budova, vyvolávají v dětech pocity strachu a úzkosti. K. Lewin výstižně přirovnává takové klima k válečné krajině. (Piťha, P., Helus, Z., 1996, s. 28)

3.3 Sociální interakce

„Interakce je základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrozličnější formy – od pasivního přizpůsobování se integrujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedince subjektů jinými subjekty.“

(Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 89)

Interakce je tedy proces, v němž se utvářejí vzájemné vztahy, a tedy se individua vzájemně stimulují, reagují na sebe a rozvíjejí tak řetězec akcí a reakcí.

Mezi základní mezilidské interakce řadí J. Řezáč (1998, s. 79) vzájemnost, stimulaci a ovlivnění.

Pokud žáka a učitele považujeme za základní činitele klimatu třídy, poté musíme popsat i jejich vzájemné vztahy¹⁹. Ať už se jedná o vztahy mezi spolužáky, kolegy učiteli či učitelem a žákem, všechny tyto vztahy spoluvytváří klima třídy.

Pojem sociální interakce se často používá v souvislosti s **komunikací**. Průcha, Walterová a Mareš popisují u sociální komunikace tuto strukturu: *mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače*. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: *mezi činnostmi, interakcí a společenskými vztahy*. (2003, s. 104)

Komunikace je chápána jako výměna informací a J. Mareš a J. Krivohlavý (1995, s. 18 - 19) rozlišuje tzv. komunikační kanály, se kterými se můžeme v sociální komunikaci setkat:

1. verbální komunikace (slovem či písmem);
2. nonverbální komunikace (mimoslovní);
3. komunikace činem.²⁰

¹⁹ Podle Mareše, Krivohlavého (1995, str. 11) se jedná o vztahy neosobní, které mají neosobní charakter. Jejich podstata nespočívá ve vzájemném působení konkrétních lidí, ale spíše v interakci určitých sociálních rolí.

²⁰ Komunikační hodnotu mají některé činy žáků i učitelů. Komunikační činy žáka nám např. mohou dávat znamení, jaký je žákův postoj ke škole (př. nenosí domácí úkoly apod.). Komunikační činy učitele – při písemné práci se může procházet po třídě (tím dává najevo, že má zájem, aby nikdo neopisoval) nebo může sedět za katedrou a provádět činnosti, které s písemnou prací nesouvisí.

3.3.1 Vztah učitel – žák

Vztah učitele a žáka patří mezi významné fenomény vyučování. Tento vztah se vytváří pod vlivem mnoha skutečností např. hodnocení, učitelova pojetí žáka atd.

Jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy (tj. učitele) a objektu vzdělávání a výchovy (tj. žáka). V moderní pedagogice bývá tento vztah chápán jako subjekto-objektový.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 304) je vztah mezi žákem a učitelem mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán několika aspekty - obecnými sociálními rolemi, statusy a konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (např. věk, pohlaví apod.).

Podle Z. Heluse (2007, s. 249) interakce mezi učitelem a jednotlivými žáky v dané třídě zásadně ovlivňuje jejich učení a výkony. Tato interakce také působí zpětně na rozpoložení učitele samotného. Dále zde Z. Helus poukazuje na fakt, že učitelé musí brát na vědomí, že žáci jsou pospolu ve školní třídě jako malé sociální skupiny. Zde se žáci nacházejí v bezprostřední interakci, komunikují spolu, mají společné cíle, řídí se určitými pravidly a mají poměrně stále vztahy. Proto by se učitelé měli zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale také jako o určité sociální pospolitosti.

G. Petty (1996, str. 67-74) uvádí možnosti vztahu učitel – žák podle:

1. prvního dojmu

- u jednotlivců hrají roli faktory jako oblečení, účes, výraz tváře, gestikulace, věk, postava, pohlaví, vyjadřování, rukopis žáka, žákův dosavadní úspěch aj.;
- na základě těchto a dalších faktorů se utváří představa, na základě které posuzujeme myšlenky, pocity, postoje, cíle a povahové vlastnosti žáka;

2. stereotypů

- vznikají jako tendence přisuzovat jednotlivcům rysy, jež považujeme za charakteristické pro skupinu, k níž podle nás patří.
- tento postoj nás vede ke klamání, jelikož mezi jednotlivci nevnímáme rozdíly;
- př. „dívky nevynikají ve fyzice a chemii“ – stereotyp založený na pohlaví;

3. pohlaví

- je vědecky prokázáno, že mnoho vyučujících má jiná očekávání od mužského pohlaví a jiná od ženského;

4. etnického původu a národnosti

- do vyučování bychom měli začlenit informace o kultuře a úspěších jiných národů, zejména bezprostředních sousedů. Rovněž věnovat velkou pozornost při vyučování rasismu, který je v současnosti velkým problémem;

5. žáci se zvláštními potřebami

- jde o žáky odkázané na invalidní vozík, o žáky se slabým zrakem nebo sluchem, ale i o ty, kteří chápou velice pomalu. Na tyto žáky je nezbytné vždy pamatovat a přizpůsobit jim výuku.

Při vyučování se setkáváme s různými typy pedagogické interakce, které uvádí ve svém díle J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 128 – 132). H. Kasíková tyto typy studovala a navrhla pro ně souhrnné označení – interakční žánry ve vyučování:

1. diktování

- jedná se o diktování zápisu poznámek z výkladu nebo diktování úkolů, které má žák vypracovat;
- tempo řeči učitele je přizpůsobeno neexistujícímu průměrnému žákovi;
- žáci si většinou stačí vše zapsat, avšak nemají čas o obsahu popřemýšlet;

- důvody diktování zápisu jsou např. časová tíseň, absence učebnic, nevhodnost zpracování určitého tématu v učebnici apod.

2. písemné zkoušení

- zde se jedná o přesun interakce učitel – žák na interakci žák – text;
- písemné zkoušení není jen diagnostickým nástrojem, ale slouží i jako trest za nevhodné chování;
- u žáků je při této interakci navozeno vědomí, že se jedná o situaci, kdy mají všichni stejnou šanci;

3. propůjčení role

- interakce, při které žák přebírá roli učitele (např. referáty, vypracování úkolu pro spolužáky, kontrola chování spolužáků apod.);
- interakce učitel – žák se zde mění na interakci žák – žák, učitel ustupuje do pozadí;

4. soutěžení

- interakce, která se odlišuje od oficiální;
- žáky různé soutěžení při vyučovací hodině zpravidla baví, protože od učitele nehrozí sankce za špatnou odpověď;

5. kooperace

- také zde se přesouvá interakce učitel – žák na interakci žák – žák;
- jedná se zde o tzv. skupinové vyučování, při kterém se mění obvyklá atmosféra třídy (žáci jsou hlučnější, uvolněnější apod.);

6. dílna

- učitel zde zastává funkci zkušeného mistra a žák roli učedníka;
- mistr je kompetentní autorita a panuje zde důvěra na nezpochybnitelnost vyučovacích pravd a užitečnost poznávání pro budoucí život;

7. divadlo

- učitel a žák mají více sociálních rolí;
- důraz je kladen na zvládnutí rolí, prožívání navozených situací, na osobitost člověka tvořivost, improvizální schopnost a bohatost sociální vztahů;

8. těžký život

- učitel a žáci při této interakci opouští své role, které jim vymezuje pedagogická situace;
- úkolem je vstoupit do skutečného života a zvládat jeho nároky, důraz je kladen na mimoškolní realitu.

G. Petty (1996, s. 76-78) uvádí, že dobré vztahy s učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu. Žák si váží učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality, znalosti, profesionalitu; učitel ctí individualitu každého žáka a váží si jeho studijního úsilí.

Vytvoření určitého vztahu učitele s žáky trvá určitou dobu. Je potřeba projít dvěma stádii, přičemž první je stádium moci učitele, kterou učitel získává na základě své učitelské role. Žádný učitel nemůže očekávat, že si ho všichni žáci oblíbí hned první hodinu a tento osobní vztah se musí začít u formálního vztahu ke třídě. Jak vytvořit tuto formální autoritu není lehké – důležitý je učinit dobrý první dojem, kráčet po třídě pevným krokem, působit sebevědomě, snažit se vzbudit dojem, že učitel je pánem situace, dívat se žákům přímo do očí, sebevědomí tón hlasu učitele a rozdávání pokynů s jistotou.

Ve druhé fázi vztahu učitel – žák podle G. Pettyho probíhá přechod od formální autority k osobní autoritě učitele. Vztah se mění a vychází z osobností žáků a učitele. Učitel, který má určité pedagogické schopnosti a dokáže žáky spravedlivě vést podle stanovených pravidel, si u žáků získá úctu. Ti se sami začnou snažit, aby vyhověli požadavkům učitele, a vytvoří si vlastní představu o sobě prostřednictvím jeho uznání.

Autor zde upozorňuje, že tento proces trvá spíše několik měsíců než týdnů a respekt žáků si učitel získá několika zásadami např. oslovovat žáky jménem, projevovat opravdový zájem o práci každého žáka, často chválit, projevovat žákům běžnou zdvořilou úctu, nikdy žáky nezesměšňovat a hlavně být trpělivý.

3.3.2 Vztah žák – žák

„Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí. Způsob, jakým se dítě s touto rolí vyrovná, signalizuje dosaženou úroveň jeho sociálních kompetencí.“ (Vágnerová, M., 2001, s. 255)

Vztah žák-žák je v Pedagogickém slovníku definován jako:

„Mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Je přitom determinován pohlavím, věkem, osobnostními zvláštnostmi (temperamentem, charakterem, emocemi, motivací, sebepojetím, zájmy, schopnostmi), příslušností k určité zájmové skupině, postoji (kladnými, neutrálními, zápornými), vzájemným působením.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 304)

Ve vztazích mezi žáky dochází k různým typickým způsobům chování, kterými jsou podle M. Vágnerové (2001, s. 258 – 261):

1. sdílení

- projevuje se tendencí dělat něco společně nebo něco společně sdílet (např. lavici, mít spolu službu na tabuli apod.);

2. podpora a pomoc

- vyjadřuje respekt k vrstevnickým normám, které solidaritu ke třídě chápou jako velmi důležitou;
- projevem podpory může být i zastání se spolužáka před učitelem nebo ostatními spolužáky;
- příkladem pomoci může být půjčení vlastních pomůcek, poskytnutí vlastní práce k opsání či jiná pomoc, která nemusí souviset se školou;

3. napodobování

- jedná se především o napodobování spolužáků, kteří mají ve třídě vysokou prestiž;
- nápodoba je výrazem přijetí určité sociální identity, zajímavé je, že žáci nemají tendenci napodobovat vzorného žáka, kterého dostávají za vzor od učitele;

4. předvádění a vytahování

- tyto projevy lze chápat jako způsob potvrzení vlastní hodnoty před ostatními, kdy je cílem žáka získat žádoucí ocenění a pozici ve skupině;
- někdy žák pro své prosazení ve skupině používá lhaní, v některých případech se může stát, že se do svého vymyšleného příběhu tak silně emočně vžije, že tomu nakonec sám věří;

5. soupeření, rivalita

- slouží jako potvrzení vlastních kvalit ve srovnání s někým, kdo je chápán jako rovnocenný;
- rivalita ve školní práci se projevuje u mladších žáků, kteří prahnou po ocenění učitelem, u starších žáků je tendence soupeřit v jiných oblastech, které nesouvisí s vyučováním;

6. žalování

- žák může žalovat hned z několika důvodů – touha upoutat pozornost učitele, reakce na porušení určitých pravidel (např. „*von opisuje*“ nebo „*vona nám o přestávce nadávala*“);
- žalování je typické pro mladší žáky, starší žáci považují žalování za degradující jednání;

7. posmívání se

- je zaměřené na znehodnocení pozice jiného dítěte;

- reciprocita útoku je důležitá pro akceptaci ve třídě (tzn., pokud si žák si posmívání nechá líbit a neoplatí to, bude třídou zavržen);

8. vnucování se, podlézání

- jedná se o určitý způsob upoutání pozornosti na svou osobu;
- tímto způsobem se chovají neatraktivní a neúspěšné děti, kteří nemají ve třídě dobrou pozici;

9. agresivní chování, prosazování násilí

- může být projevem neschopnosti získat žádoucí postavení přijatelnějším způsobem nebo neznalost adekvátního způsobu chování;
- toto chování je do určité míry sociálně tolerováno, a to především u chlapců, kdy například rvačky patří mezi standardní projevy chování.

Roli spolužáka získá dítě zařazením do třídy, do skupiny vrstevníků, mezi nimiž dochází k různým interakcím a vznikají různé vztahy. Vzájemné interakce ve třídě výrazně ovlivňuje celkové klima třídy.

3.3.3 Vztah učitel – učitel

Pro příznivé psychosociální klima školy a třídy jsou podmínkou také dobré vztahy mezi učiteli na dané škole, tedy kolegy. Výhody kolegiálních vztahů mezi učiteli jsou ve škole nesporné, a proto by měla plnit mnoho funkcí – odstraňovat bariéry mezi skupinami učitelů a mezi učiteli a vedením, podporovat výměny názorů a zkušeností a v neposlední řadě vytvářet a upevňovat mezi učiteli pocity jednoty a vzájemnosti. (Pol, M., 1999, s. 13).

Neméně důležitá je spolupráce mezi kolegy. I když je spolupráce obecně považována za pozitivní, mnozí se jí vyhýbají. Vysvětlení podává Roger Mucchielli (1996), který za největší překážku spolupráce vidí v tzv. sociální obraně svého Já. Tu vysvětluje jako neuvědomovaný strach ze změny vlastní představy o sobě tváří v tvář pracovní skupině. Vstup do spolupráce tedy přináší člověku jistá osobní rizika. Podstata navození příznivé atmosféry pro spolupráci tkví především v důvěře. Čím více učitel důvěřuje svým kolegům, tím častěji situace spolupráce vyhledává.

Mezi základní podmínky spolupráce M. Pol řadí existence společného cíle, alespoň minimální již zmiňovaná důvěra, rovnoprávnost (jeden nesmí těžit z práce druhého), rezignace všech na maximální osobní prospěch a připravenost lidí k jistému riziku. Dále by spolupráce měla být dále posilována neustálým vzájemným poznáváním se, porozuměním, vzájemnou podporou, přátelstvím, pomocí, vzájemným respektem, nedirektivně vedenou komunikací (raději doporučovat než přikazovat) atd. (Pol, M., 1999, s. 17).

S vědomím každého učitele, že je v kolektivu oblíbený a respektovaný a má oporu ve svých kolezích, se hned lépe učí.

3.4 Vyučující předmět

Souvislosti mezi vyučujícím předmětem a klimatem školy zkoumalo již několik badatelů. Jako největší problém při zjišťování této souvislosti se jeví to, že není vždy jasné, zda jsou rozdíly zapříčiněné obsahem výuky nebo znaky učitelů a žáků.

R. H. Moos provedl rozsáhlé šetření v několika třídách a nabyl zjištění, že třídy intelektuálně zaměřené (matematika, přírodní vědy) a konvenční třídy (hospodářství a správa) byly více orientované na vztahy než třídy sociální (sociální věda) a umělecké (literatura, hudba a umění).

V dalším šetření, tentokrát provedeném H. Dreesmannem, se ukázalo, že v předmětu matematika prožívali žáci jiné postoje učitelů než v předmětech německý, anglický a francouzský jazyk. Právě v matematice objevil také absenci individuálního přístupu k žákům, žáci zde prožívali horší vzájemné vztahy, více „nadržování“ učitelů jednotlivým žákům, žáci dále vnímali větší tlak na výkon, méně orientace k cíli a méně humoru a diskuze. Při vyučování francouzštiny vnímali žáci vyučování jako formální a organizované, s rychlým tempem při probírání nové látky. Při výuce cizích jazyků obecně prožívali žáci větší nezávislost a více radosti z diskuze. Anglický jazyk a dějepis vyšel v tomto šetření jako lehké v porovnání s jinými předměty.

V jednotlivých výzkumech se ukazuje fakt, že vyučující předměty mají velký vliv nejen na dynamizování vědomí žáků (pomáhají jim pochopit složitou realitu jevů a vzájemné dialektické souvislosti), ale rovněž na to, jak žáci prožívají výuku a její klima. Protože i učební látka daného předmětu má vliv na klima třídy, může učitel způsobem výuky zaměřeným více na komunikaci se žáky celkové klima třídy zlepšit. (Grecmanová, H., 2008, str. 60–62).

4. Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

V odborné literatuře najdeme několik různých přístupů, jak zjistit stávající klima třídy. J. Mareš (1998, s. 8) podává ve své studii souhrnný přehled přístupů ke zkoumání klimatu. Zároveň však upozorňuje, že celá oblast, kolem šetření klimatu školy a tříd se velice rychle vyvíjí a s tím samozřejmě i přístupy.

1. sociometrický přístup

- šetření zaměřeno na třídu jako sociální skupinu, na vztahy mezi žáky a jejich vliv na sebe navzájem;
- používá se zde například sociometricko – ratingový dotazník (SORAD);
- výzkumník zjišťuje, jak je třída strukturována, jestli se její struktura mění, jak se vyvíjejí sociální vztahy a jaký mají vliv na předpoklady žáků.

2. organizačně-sociologický přístup

- zaměřuje se na učitele jako řídicího činitele a třídu jako organizační jednotku (jaké vyučovací postupy učitel používá, vzájemná komunikace mezi žáky atd.);
- výzkum se provádí standardizovaným pozorováním při pedagogické interakci.

3. interakční přístup

- soustředí se hlavně na interakce mezi učitelem a žáky ve vyučovací hodině;
- používanou diagnostickou metodou je především standardizované pozorování, metody interakční analýzy a audiovizuální nahrávky interakce.

4. pedagogicko-psychologický přístup
 - objektem studia je školní třída a učitel, a to především vzájemná sociální závislost žáků, jejich sebepojetí, souvislosti mezi vzájemnou sociální závislostí žáků, sociální podporou žáků, výkonností celé třídy i jednotlivých žáků atd.
5. školně-etnografický přístup
 - při školně-etnografickém přístupu se výzkum zaměřuje na život školy, školní třídu, učitele, vnímání a hodnocení klimatu jeho účastníky.
6. vývojově psychologický přístup
 - tímto přístupem se zjišťuje žák jako osobnost a třída jako sociální prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet;
 - Především se sleduje, jakým způsobem učitel řídí vyučovací hodinu, jeho individuální přístup k žákům, vztahy mezi učitelem a žáky atd.
7. sociálně-psychologický a environmentalistický přístup
 - sociálně-psychologický a environmentalistický přístup je jeden z nejrozšířenějších přístupů;
 - zkoumání je zde zaměřeno na třídu, která je chápána jako prostředí pro učení, na žáky této třídy a na jejich učitele.

J. Průcha (1997, s. 317) popisuje dva přístupy, jak lze klima registrovat a analyzovat:

1. objektivní (observační) přístup
 - při tomto přístupu jde o to, aby výzkumný pracovník zasahoval, co nejméně (pomocí přesných metod), aby nikterak neovlivňoval přirozený průběh vyučování, protože může nastat tzv. Hawthorne efekt, kdy pozorovaný jedinec má tendenci podávat lepší výkon
2. subjektivní (percepční) přístup
 - klima se vyhodnocuje na základě výpovědí jeho aktérů pomocí stanovených metod např. dotazníků.

5. Metody měření klimatu tříd a škol

Jak informuje J. Lašek (2007, s. 49) existuje více než 160 metod, které zkoumají žáka, učitele a třídu. Ve své obsáhlé publikaci je uvádějí autoři Boricha Madden, kteří metody rozdělili do následující tabulky²¹:

Tabulka č. 3: Metody měření klimatu škol a tříd

Od koho jsou poskytnuté informace	I n f o r m a c e		
	O učiteli	O žaku	O třídě
Od učitele	OCDQ-RS		
	RSA		
Od žáka	MCI*	MCI	MCI
	LEI	LEI	LEI
	CES*	CES	CES
	ICEQ	ICEQ	ICEQ
	CUCEI	CUCEI	CUCEI
	SLEI	SLEI	SLEI
	CCQ*		

- Dotazník Naše třída (MCI)

Autor:

J. Lašek (2001) – česká verze podle původního dotazníku B. J. Fräsera
a D. L. Fischera (1986)

Popis metody:

Vychází z pojetí, že klima ve třídě je společným produktem učitelů a žáků.

Dotazník obsahuje 25 výroků charakterizujících život ve třídě, k nimž se vyjadřují jednak žáci, jednak nezávisle učitelé.

²¹ Tabulka je převzata a upravena z J. Lašek (2007, s. 49). Metody, u nichž je hvězdička, dále rozvádíme pod tabulkou (J. Průcha, 2002, s. 134 – 135).

Dotazník má dvě formy zjišťující jednak aktuální stav klimatu, jednak žádoucí (preferovaný) stav klimatu. Výsledky žáků a výsledky učitelů se porovnávají.

Použití:

Omezeno na populaci žáků 3. – 6. ročníků základní školy. Nástroj je využitelný jak výzkumně, tak pro praktické potřeby učitelů, ředitelů škol aj.

- Dotazník CES

Autor:

J. Lašek (2001), J. Mareš (1998) – česká verze podle původního dotazníku E. J. Trickette a R. H. Moose (1973)

Popis metody:

Dotazník pro identifikace psychosociálního klimatu ve třídě s obdobnou konstrukcí jako dotazník Naše třída.

Použití:

Určeno pro populaci žáků 8. – 9. ročníků základní školy a jejich učitelům. J. Lašek (2001) aplikoval CES též na populaci žáků středních škol a žáků střeňích škol pro neslyšící.

Je vypracován podrobný manuál a orientační normy CES (J. Mareš, 1998).

- Dotazník komunikačního klimatu třídy CCQ

Autor:

J. Lašek (2001) – česká verze podle původního dotazníku L. B. Rosenfelda (1983)

Popis metody:

Dotazník se 17 výroky charakterizující to, jak učitel komunikuje s žáky. Výroky jsou hodnoceny žáky podle pětibodové stupnice. Z výsledků je možno stanovit, zda konkrétní učitel vytváří ve třídě spíše suportivní (podpůrné) komunikační klima, nebo spíše defenzivní (obránné) komunikační klima. J. Lašek (2001) navíc zrekonstruoval modifikaci „Ideální komunikační klima“.

Použití:

Pro měření klimatu ve středoškolských třídách a komunikačního chování jejich učitelů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Výzkumné šetření klimatu třídy v základních školách

6.1 Metoda výzkumu

Pro výzkumnou část jsme vybrali dotazník My Class Inventory – MCI (zkrácená verze autorů B. J. Frasera a D. L. Fischera, kterou převedl do české verze a do našich podmínek J. Lašek. Česká verze byla představena pod názvem Naše třída (viz příloha č. 1).

Dotazník má dvě formy: **aktuální** pro zjištění současného klimatu třídy a **preferovaná** zjišťující přání žáků souvisejících s klimatem jejich třídy.

Tento dotazník je složen z 25 výroků o sociálním klimatu třídy, jimiž zjišťujeme 5 proměnných:

1. spokojenost ve třídě:
 - zjišťuje vztahy ve třídě, vyjadřuje uspokojení z pobytu ve škole, pocit pohody (otázky: 1, 6, 11, 16, 21);
2. třenice ve třídě
 - zjišťuje míru konfliktů, sporů, bitek a jiné komplikace mezi žáky (otázky: 2, 7, 12, 17, 22);
3. soutěživost ve třídě
 - zjišťuje konkurenční vztahy mezi žáky, snahy o vyniknutí žáka (otázky: 3, 8, 13, 18, 23);
4. obtížnost učení
 - zjišťuje, jakým způsobem žáci prožívají nároky, které jsou na žáky kladeny, do jaké míry se jim zdá učení těžké a namáhavé (otázky: 4, 9, 14, 19, 24);
5. soudržnost třídy
 - zjišťuje pospolitost třídy a míry přátelských vazeb mezi žáky (otázky: 5, 10, 15, 20, 25).

6.2 Cíl výzkumu

Cílem našeho empirického výzkumu bylo zjištění a následné porovnání psychosociálního klimatu třídy ve vybraných školních třídách v závislosti na velikosti města, kde výzkum probíhal. Určili jsme si tři města dle velikosti, které jsme v našem výzkumu zkoumali. České Budějovice reprezentovalo velké město, Prachatice středně velké město a Volary zastupovalo město malé. Jako výzkumné vzorky jsme použili tři školní třídy šestého ročníku v těchto městech.

Při výzkumu jsme předpokládali, že žáci šestých tříd z malého města (Volary) budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci ze středně velkého města (Prachatice) a žáci z tohoto města budou hodnotit klima třídy pozitivněji než z velkého města (České Budějovice).

6.3 Hypotézy

Při stanovení hypotéz jsme vycházeli z předpokladu, že existují rozdíly v klimatu třídy v závislosti na velikosti města, kde se škola nachází.

H1: Žáci z malého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci ze středně velkého města.

H2: Žáci ze středně velkého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci z velkého města.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden ve třech různých školách na jihu Čech, podle velikosti města. Sběr dat proběh na přelomu září a října roku 2010. Zkoumaný vzorek byl sestaven ze žáků šestých tříd, celkem tedy se jedná o 74 žáků. Jako vzorky jsme použili tři školní třídy šestého ročníku v těchto městech:

1. výzkumný vzorek (reprezentant velkého města)

České Budějovice

Výzkum byl prováděn ve třídě 6. A, ZŠ Nerudova, České Budějovice.

Třídu navštěvuje 29 žáků. V den mé návštěvy bylo přítomno 27 žáků. 17 děvčat a 10 chlapců.

2. výzkumný vzorek (reprezentant středně velkého města)

Prachatice

Výzkum byl prováděn ve třídě 6. A, ZŠ Národní, Prachatice.

Třídu navštěvuje 26 žáků. V den mé návštěvy byli přítomni všichni žáci, tedy 15 děvčat a 11 chlapců.

3. výzkumný vzorek (reprezentant malého města)

Volary

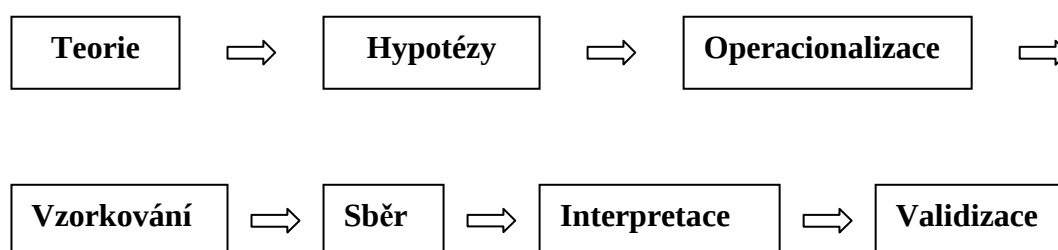
Výzkum byl prováděn ve třídě 6. A, ZŠ Volary.

Třídu navštěvuje 22 žáků. V den mé návštěvy bylo přítomno 21 žáků. 12 děvčat a 9 chlapců.

Návratnost dotazníků ve všech třech třídách byla 100%. Šetření žádný ze žáků neodmítl.

6.5 Realizace výzkumu

Při realizaci výzkumu jsme postupovali podle lineárního modelu výzkumného procesu:



obrázek č. 4²²: Flickův lineární (kvantitativní) model výzkumného procesu

6.5.1 Způsob zadávání dotazníku

Při zadávání dotazníku jsme postupovali standardně, podle instrukcí H. Grecmanové (2009, s. 237):

V každé třídě jsme rozdali dotazníky jednotlivým žákům. Předem jsme děti uklidnili a ujistili je, že se nejedná o žádný test, prověrku nebo zkoušku. Vysvětlili jsme jim pokyny pro vyplnění dotazníku, tj. že jejich úkolem je tímto způsobem sdělit, jak každý z nich vidí svoji třídu. Protože chceme slyšet vlastní názor, musíme vyloučit opisování žáků a vzájemné domluvy při volbě odpovědi.

Dále byli žáci upozorněni, aby si věty v dotazníku pozorně přečetli a následně zakroužkovat jednu z odpovědí ANO, pokud s výrokem souhlasí, nebo NE, pokud s výrokem nesouhlasí. V případě, že se ve své odpovědi spletou, nebo chtějí odpověď změnit, přeškrtnou kroužek s odpovědí a znovu zakroužkují tu odpověď, která platí.

Zdůraznili jsme také to, aby věty v dotazníku nepřeskakovali, postupovali plynule a ke každé větě se snažili vyjádřit. Pokud nejsou schopni si z nabízených odpovědí vybrat jednu možnost, tak nechají tvrzení bez odpovědi.

Průměrná doba na vyplnění dotazníku trvala 15 minut.

²² Obrázek je převzat a upraven dle Flickova modelu kvantitativního výzkumu (Švaříček, R., Šed'ová, K., 2007, str. 52)

6.5.2 Vyhodnocování dotazníku

Souhlasí-li žák s položkou a zakroužkuje odpověď ANO, hodnotí se jeho postoj 3 body. Nesouhlas s položkou a odpověď NE se hodnotí 1 bodem. Jestliže se žák k položce nevyjádří vůbec, nebo když zakroužkuje obě položky ANO i NE, hodnotí se odpověď 2 body.

U položek 6, 9, 10, 16, 24, které jsou označeny písmenem „R“, jde o tzv. obrácené hodnocení. Odpověď ANO má zde hodnotu 1 bodu a odpověď NE se hodnotí 3 body.

Jednotlivé proměnné mohou nabývat hodnot od 5 do 15 bodů. Platí, že čím jsou hodnoty proměnných spokojenost a soudržnost vyšší, tím je klima třídy příznivější. Naopak, čím jsou hodnoty u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost vyšší, tím je klima třídy horší.

Hodnota každé proměnné u jednotlivého žáka se tedy získá sečtením počtu bodů u příslušných odpovědí. Poté se sečtou hodnoty u jednotlivých proměnných za celou třídu či danou skupinu respondentů. Zjištěnou hodnotu každé proměnné, tedy získaný součet, vydělíme počtem příslušných žáků, kteří dotazník vyplňovali a vypočteme tzv. aritmetický průměr.

6.6 Interpretace výstupu výzkumu

1. výzkumný vzorek - České Budějovice (reprezentant velkého města)

Tabulka č. 4: Interpretace 1. výzkumného vzorku

Jméno žáka	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudružnost třídy
Karolína B.	9	11	13	9	7
Ondřej B.	9	7	11	9	9
Jaroslav B.	11	9	15	9	13
Barbora B.	15	9	7	10	9
Kateřina Č.	11	9	5	9	7
Kamila Č.	15	5	9	5	11
Michaela D.	15	9	7	11	11
Kateřina D.	15	5	13	9	13
Kateřina Dv.	15	5	5	7	11
Lucie H.	15	9	11	7	11
Klára Ch..	15	5	11	5	13
Jana Ch.	13	13	12	7	5
František K.	11	12	11	11	7
Kateřina K.	7	9	8	11	11
Tereza K.	15	9	11	5	11
Tomáš K.	12	13	13	13	7
Hoang L.	11	5	13	9	7

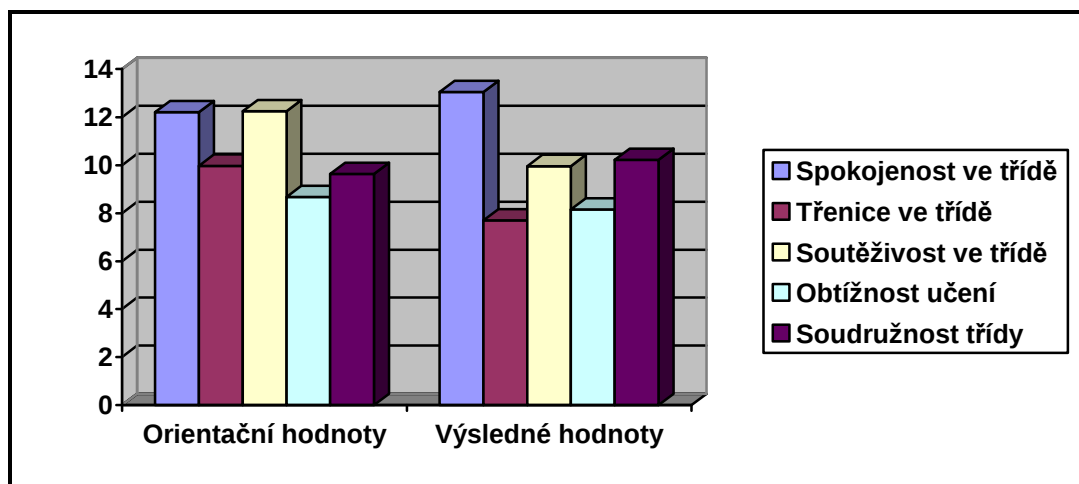
Sabina M.	11	7	12	5	11
Martin P.	15	5	11	7	7
Matouš P.	15	7	11	7	13
Jan P.	15	5	5	9	13
Karel S.	15	5	5	9	13
Petra S.	13	7	13	9	9
Kristina Š.	13	7	13	7	13
Michaela Š.	11	5	6	7	12
Daniel Š.	15	7	9	9	11
Tereza Š.	15	9	9	5	11
CELKEM	352	208	269	220	276

Tabulka č. 5: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 1. výzkumného vzorku

Proměnné	Orientační hodnoty²³	Výsledné hodnoty „velkoměstské školy“
Spokojenost ve třídě	12,2	13,04
Třenice ve třídě	9,97	7,7
Soutěživost ve třídě	12,24	9,96
Obtížnost učení	8,67	8,15
Soudružnost třídy	9,63	10,22

²³ Optimální normy třídního klimatu zatím neexistují, proto získané údaje dosavadními výzkumy použijeme alespoň jako orientaci pro srovnávání.

Graf č. 1: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 1. výzkumného vzorku



Z grafu je patrné, že první proměnná – SPOKOJENOST VE TŘÍDĚ je vyšší hodnota než hodnota orientační. Žáci této třídy jsou tedy ve své třídě spokojeni. Druhá proměnná – TŘENICE VE TŘÍDĚ je nižší než orientační hodnota, z toho lze usuzovat, že minimálně dochází ke sporům. SOUTĚŽIVOST VE TŘÍDĚ má také nízkou hodnotu, což je pro klima příznivé. OBTÍŽNOSTI UČENÍ se žákům nezdá náročná. Co se týče poslední zkoumané proměnné – SOUDRUŽNOST TŘÍDY je koeficient vyšší než orientační hodnoty, tedy míra přátelských vazeb je vysoká.

Z celého šetření tedy vyplývá, že třída 6. A. je ve třídě spokojená, soudružnost třídy je vysoká, konflikty jsou zde minimální, soutěživost je mezi žáky taktéž minimální a obtížnost učení zcela odpovídá normě. Můžeme tedy říci, že klima v této třídě je příznivé.

2. výzkumný vzorek – Prachatice (reprezentant středně velkého města)

Tabulka č. 6: Interpretace 2. výzkumného vzorku

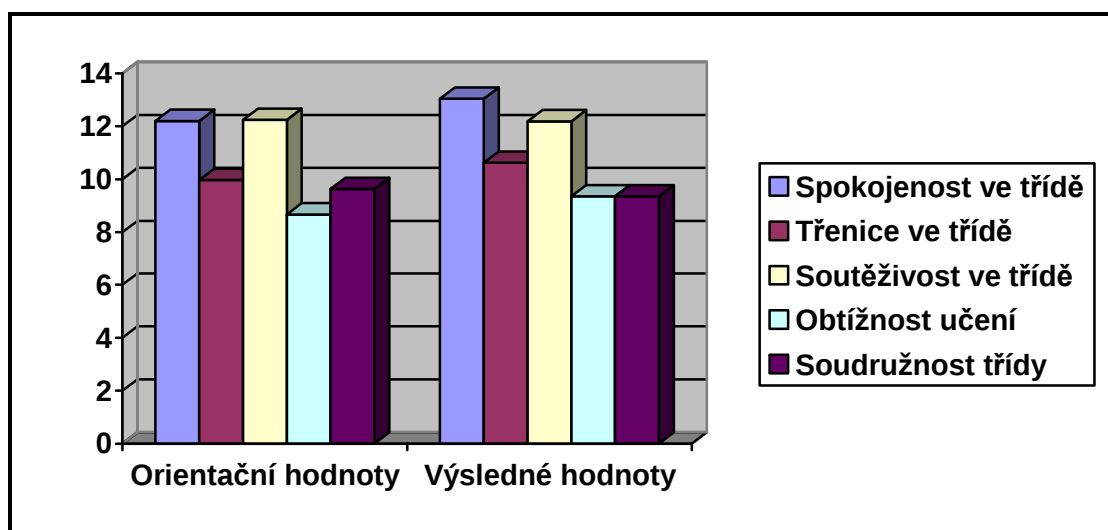
Jméno žáka	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudružnost třídy
Leona B.	13	9	11	12	13
Radek B.	15	9	13	8	14
Radana Č.	15	5	9	5	15
Jan H.	10	10	13	13	11
Petr J.	11	13	12	10	6
Martin J.	13	9	13	9	13
Jana Maria K.	13	15	15	7	5
Karolína K.	14	10	15	7	9
Šárka K.	13	9	13	7	15
Lucie K.	13	12	11	11	6
Denisa L.	12	11	10	9	10
Markéta L.	12	11	13	8	8
Nikola M.	13	12	10	10	7
David N.	9	11	13	9	8
Barbora N.	11	10	13	12	12
Karel N.	13	13	14	9	7
Nikola P.	12	7	13	9	9
Jakub P.	10	13	11	7	9
Lenka R.	13	12	13	12	8
Petr S.	12	11	13	9	7

Lucie S.	12	8	10	11	10
Vojtěch S.	14	12	15	12	12
Josef Š.	14	14	14	11	10
Petr Š.	14	8	11	9	7
Karolína T.	14	9	6	8	7
Lenka W.	11	13	13	9	5
CELKEM	339	276	317	243	243

Tabulka č. 7: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 2. výzkumného vzorku

Proměnné	Orientační hodnoty	Výsledné hodnoty středně velkého města
Spokojenost ve třídě	12,2	13,04
Třenice ve třídě	9,97	10,62
Soutěživost ve třídě	12,24	12,19
Obtížnost učení	8,67	9,35
Soudružnost třídy	9,63	9,35

Graf č. 2: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 2. výzkumného vzorku



Z grafu můžeme vyčíst, že tito žáci jsou spokojeni ve své třídě. Ale druhý proměnná – TŘENICE VE TŘÍDĚ vykazuje vysoký koeficient. Z toho můžeme usuzovat, že je zde větší míra konfliktů, sporů a bitek mezi žáky, což vyvolává napětí mezi nimi. SOUTĚŽIVOST mezi žáky je zcela v normě. OBTÍŽNOST UČENÍ je v této třídě vyšší než je orientační hodnota, proto soudíme, že se práce ve škole zdá žákům namáhavá. POSPOLITOST TŘÍDY je nižší, ve třídě nejsou všichni kamarádi.

Z celého šetření tedy vyplývá, že žáci 6. A. jsou ve třídě spokojeni, mají svou třídu rádi. Soutěživost je přiměřená. Avšak co je negativem v této třídě je fakt, že je zde nižší stupeň soudržnosti ve třídě, tedy nedostatek přátelských vazeb, proto je tu možná větší míra konfliktů mezi žáky.

3. výzkumný vzorek – Volary (reprezentant malého města)

tabulka č. 8: Interpretace 3. výzkumného vzorku

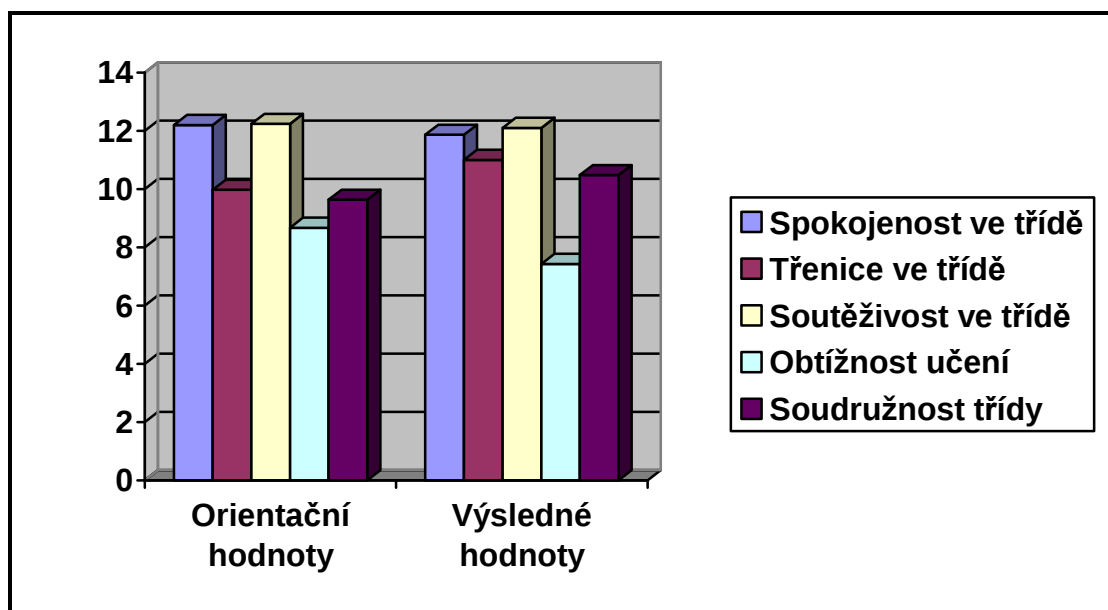
Jméno žáka	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudružnost třídy
Alex G.	9	11	10	11	6
Anna H.	13	15	15	13	9
Veronika Ch.	15	5	9	5	15
Radka J.	13	10	13	12	9
Aneta J.	9	11	13	9	7
Lucie J.	15	13	13	5	11
Lukáš K.	15	12	13	5	15
Marie K.	15	13	11	5	15
Libor K.	13	9	13	5	5
Anna L.	13	7	13	5	13
Václav L.	13	5	9	5	13
Martina N.	7	13	11	7	11
Pavel P.	13	9	11	5	15
Jiří P.	11	13	13	9	11
Jaroslava P.	7	13	13	7	9
Kateřina S.	13	13	11	9	11
Marek S.	15	11	15	5	11
Monika S.	11	15	13	11	7
Michal Š.	7	15	13	9	11

Michaela T.	15	7	9	5	7
Martin Z.	7	11	13	9	9
CELKEM	249	231	254	156	220

Tabulka č. 9: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 3. výzkumného vzorku

Proměnné	Orientační hodnoty	Výsledné hodnoty „maloměstské školy“
Spokojenost ve třídě	12,2	11,86
Třenice ve třídě	9,97	11
Soutěživost ve třídě	12,24	12,09
Obtížnost učení	8,67	7,43
Soudružnost třídy	9,63	10,48

Graf č. 3: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 3. výzkumného vzorku



Ve třídě 6. A., kde jsme prováděli náš poslední výzkum, vyšly ty hodnoty:

Proměnná - SPOKOJENOST VE TŘÍDĚ je nižší než hodnota orientační, uspokojení žáků z pobytu ve třídě tady není ideální. Taktéž proměnná TŘENICE VE TŘÍDĚ, což znamená nějaké komplikace mezi žáky (rvačky, bitky, rozpory, konflikty...) nevyšla pozitivně. Další proměnná SOUTĚŽIVOST VE TŘÍDĚ např. ve sportu, ale také jsou zde myšleny konkurenční vztahy mezi žáky, snaha vyniknout žáka apod., vyšla bez větších odchylek. OBTÍŽNOST UČENÍ, které také vede ke zhoršování klimatu, vyšlo lépe než je orientační hodnota. Žáci této třídy tedy nepovažují pracovní činnost za namáhavou.

Poslední proměnná SOUDRŽNOST TŘÍDY vyšlo z celého měření nejlépe. Odchylka v kladném slova smyslu je skoro o celý stupeň.

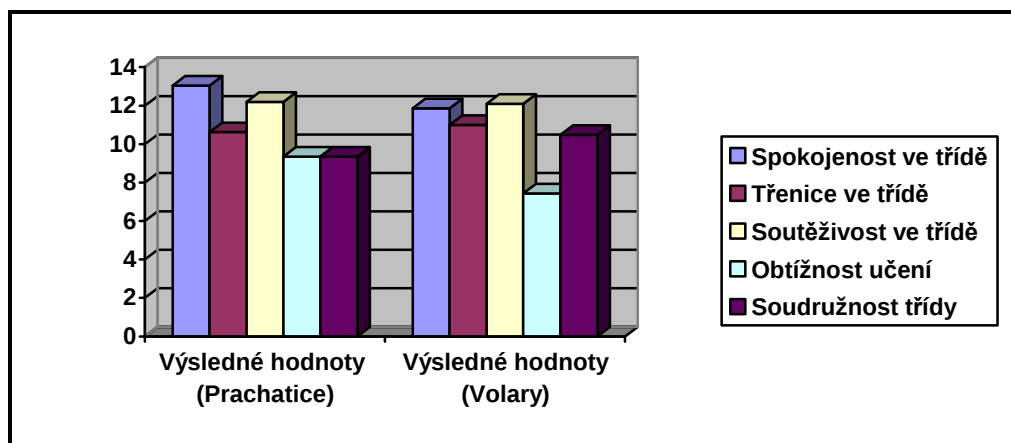
6.7 Ověření hypotéz

H1: Žáci z malého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci ze středně velkého města.

Tabulka č. 10: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a Volary

Proměnné	Výsledné hodnoty (Prachatice)	Výsledné hodnoty (Volary)
Spokojenost ve třídě	13,04	11,86
Třenice ve třídě	10,62	11
Soutěživost ve třídě	12,19	12,09
Obtížnost učení	9,35	7,43
Soudružnost třídy	9,35	10,48

Graf č. 4: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a Volary



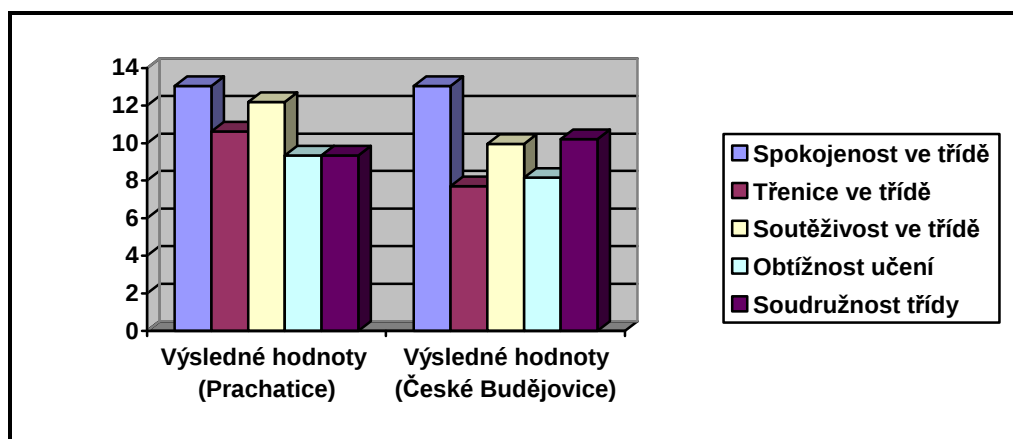
Z hodnot, které zachycuje graf č. 4, můžeme říci, že příznivější klima třídy, z hodnot spokojenost ve třídě a třenice ve třídě, panuje na škole v Prachaticích. Avšak další tři proměnné ukazují, že příznivější klima je na škole ve Volarech, tudíž můžeme hypotézu **potvrdit**.

H2: Žáci ze středně velkého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci z velkého města.

Tabulka č. 11: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a České Budějovice

Proměnné	Výsledné hodnoty (Prachatice)	Výsledné hodnoty (České Budějovice)
Spokojenost ve třídě	13,04	13,04
Třenice ve třídě	10,62	7,7
Soutěživost ve třídě	12,19	9,96
Obtížnost učení	9,35	8,15
Soudružnost třídy	9,35	10,22

Graf č. 5: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a České Budějovice



Z hodnot, které zachycuje graf č. 5, můžeme usoudit, že spokojenost ve třídě je u obou zkoumaných tříd stejná. Avšak ostatní proměnné „mluví“ ve prospěch třídy 6. A. v Českých Budějovicích, proto tuto hypotézu můžeme **zamítnout**.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké klima panuje v šestých třídách základních škol, v závislosti na velikosti města, kde se daná škola nachází.

Realizace takového výzkumu je opravdu časově náročná a vyžaduje studium velkého množství odborné literatury, ale věřím, že své poznatky využiji ve své pedagogické praxi.

Na počátku svého výzkumu jsem si stanovila dvě hypotézy. Hypotéza č. 1, že žáci z malého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci ze středně velkého města, se potvrdila a hypotéza č. 2, že žáci ze středně velkého města budou hodnotit klima ve třídě pozitivněji než žáci z velkého města, se nepotvrdila.

Protože jsem se ve svém šetření zaměřila na malý vzorek tříd, nelze mé závěry zobecňovat. Avšak výsledky mého šetření jsem předala třídním učitelům daných tříd, poněvadž jsou pro ně důležitým informačním zdrojem a už jen na nich nyní záleží, zda se rozhodnout ve zjištěném klimatu třídy něco měnit.

Ačkoliv je na osobnost pedagoga kladeno mnoho požadavků, jak jsem v diplomové práci poukázala, a práce pedagoga není jednoduchá, je v zájmu každého pedagoga usilovat o příznivé klima, jak školy, tak třídy. Jednou z priorit každého pedagoga by bezpochyby měl být aktivní zájem o tvorbu pozitivního klimatu, ve kterém se jeho žáci vzdělávají.

Nejenže jsou v příznivém klimatu nesrovnatelně lepší podmínky pro učení, ale žáci dosahují i lepších výsledků.

Závěrem své diplomové práce bych chtěla konstatovat tu skutečnost, že bychom jen s obtížemi hledali ideální klima třídy. Co je „ideálem“ je velice subjektivní a jako ve všech sociálních skupinách, tak i ve školní třídě je důležitá komunikace. Mimo jiného má i klima prostředí, ve kterém se nacházíme, také vliv na náš budoucí život.

„Dítě stráví v prostředí školní třídy po dobu devíti let průměrně pět šest hodin denně. Pokud se tu dlouhodobě necítí dobře, nemůže se to na jeho psychickém a sociálním zrání nepromítnout. S problémy, které začaly ve škole, se v nejrůznějších podobách a situacích často potýká po celý dospělý život.“ (Němcová, P., 2006, s. 20)

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Vztahy mezi klimatem školy, klimatem třídy, učebním prostředím a atmosférou školy

Obrázek č. 2: Klima školy

Obrázek č. 3: Typy školního klimatu

Obrázek č. 4: Flickův lineární (kvantitativní) model výzkumného procesu

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Komunikační klima třídy

Tabulka č. 2: Druhy učitelské autority

Tabulka č. 3: Metody měření klimatu škol a tříd

Tabulka č. 4: Interpretace 1. výzkumného vzorku

Tabulka č. 5: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 1. výzkumného vzorku

Tabulka č. 6: Interpretace 2. výzkumného vzorku

Tabulka č. 7: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 2. výzkumného vzorku

Tabulka č. 8: Interpretace 3. výzkumného vzorku

Tabulka č. 9: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 3. výzkumného vzorku

Tabulka č. 10: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a Volary

Tabulka č. 11: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a České Budějovice

Seznam grafů

Graf č. 1: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 1. výzkumného vzorku

Graf č. 2: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 2. výzkumného vzorku

Graf č. 3: Srovnání orientačních a výsledných hodnot 3. výzkumného vzorku

Graf č. 4: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a Volary

Graf č. 5: Srovnání výsledných hodnot měst Prachatice a České Budějovice

Použitá literatura

1. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718 – 0.
2. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
4. GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, ISBN 80-7203-064-5.
5. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 187 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
6. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
7. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
8. KAŠPÁRKOVÁ, J. Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1079-6.
9. KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
10. KLIKA, J.; SOKOL, J. *Stručný slovník paedagogický*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v král. českém, 1909.

11. KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
12. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
13. KOŤA, J. Učitelství jako poslání. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
14. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
15. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
16. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
17. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
18. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 236 s. ISBN 14-633-84.
19. NĚMCOVÁ, P. Nepodceňujme sociální klima ve třídách. *Psychologie dnes*. Září 2006, roč. 12., č. 9, s. 20.
20. PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: CERM, 1998. 22 s. ISBN 80-7204-071-5.
21. PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398-7.

22. PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
23. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
24. PEŠKOVÁ, J. Společenská determinace školního klimatu. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠOVÁ, D. (ED.) *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
25. PÍTHA, P.; HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1996. 39 s. ISBN 80-7178-106-1.
26. POL, M.; LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura STROM, 1999. 78. s. ISBN 80-86106-07-1.
27. PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.
28. PRUNNER, P. a kolektiv. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.
29. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 8071781703.
30. PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 8071786217.
31. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
32. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 111 s. ISBN 80-85931-48-6.

33. SPILKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
34. SPOUSTA, V. Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In Chrátka, M., Tomanová, D., Holoušová, D.: *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, ISBN 80-7203-064-5.
35. ŠVARŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. 262 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
36. ŠVEC, V. *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivnosti výuky*. In Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno: MU Brno, 1997. ISBN 80-120-1308-7.
37. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
39. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 467 s. ISBN 80-7178-308-0.
40. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
41. VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát UP Palackého v Olomouci, 1992. 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

Internetové zdroje:

1. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. In [online]. 1998 [cit. 2010-11-01]. Dostupné z WWW:
http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
2. SOUČEK, V. *Mezilidské vztahy: Učitelská autorita, kázeňské řízení třídy a výuková metoda*. In [online]. [cit. 2010-11-01]. Dostupné z WWW:
<http://home.pf.jcu.cz/~vsoucek/11autorita.doc>
3. In [online]. [cit. 2010-11-01]. Dostupné z WWW:
http://www.zshk.cz/files/Freud_sexualita.pdf

Přílohy

Příloha č. 1

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno:	Třída:	Škola:			
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 dobře pracovat jen bystré děti.			Ano	-	Ne
15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé.			Ano	-	Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.			Ano	-	Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní.			Ano	-	Ne
19. Práce ve škole je namáhavá.			Ano	-	Ne
20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit.			Ano	-	Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.			Ano	-	Ne

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

Příloha č. 2

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno: XXXXXXXXXX

Třída: VI.A

Škola: ZŠ a MŠ Nerudova

- | | | |
|--|----------|---|
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | Ano - Ne | R |
| 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 dobře pracovat jen bystré děti. | Ano - Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | Ano - Ne | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | Ano - Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | Ano - Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano - Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | Ano - Ne | R |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | Ano - Ne | |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.

Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno:



Třída: 6. A. Škola: Nerudova

- | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | ☒ Ano | - | Ne | R |
| 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 dobře pracovat jen bystré děti. | ☒ Ano | - | Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | Ano | - | ☒ Ne | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ☒ Ano | - | Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | ☒ Ano | - | Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ☒ Ano | - | Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | ☒ Ano | - | Ne | R |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ☒ Ano | - | Ne | |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno: XXXXXXXXXX

Třída: 6.A

Škola: NAŠKOVNÍ

- | | | | | |
|--|-----|---|----|---|
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | Ano | - | Ne | R |
| 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 | 2 |
| 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti. | Ano | - | Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | Ano | - | Ne | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | Ano | - | Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | Ano | - | Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano | - | Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | Ano | - | Ne | |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | Ano | - | Ne | R |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno: XXXXXXXXXX

Třída: 6.A Škola: ZŠ Mandlová

- | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | ☐ Ano | - | ☒ Ne | R |
| 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 dobře pracovat jen bystré děti. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | ☐ Ano | - | ☒ Ne | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | R |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno: [REDACTED] Třída: VI.A Škola: ZŠ Volary

- | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | 3 |
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | R |
| 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 dobře pracovat jen bystré děti. | ☐ Ano | - | ☒ Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ☐ Ano | - | ☒ Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | ☐ Ano | - | ☒ Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | R |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ☒ Ano | - | ☐ Ne | |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.

DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Autoři: B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) - D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education) 1986.
Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (PF Hradec Králové 1988)

Jméno: XXXXXXXXXX Třída: 6A Škola: 25 VOLARĚ

- | | | |
|--|--|-----|
| 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 | R |
| 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 | R |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. | ☒ Ano - Ne | R |
| 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 dobře pracovat jen bystré děti. | Ano - ☒ Ne | |
| 15. Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé. | Ano - ☒ Ne | !!! |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. | ☒ Ano - Ne | R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky 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 líp, než ostatní. | ☒ Ano - Ne | |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano - ☒ Ne | |
| 20. Všechny děti se v naší třídě 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, umí se učit. | Ano - ☒ Ne | R |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. | ☒ Ano - Ne | |

(R = obrácené skórování)

Převzato z: Pedagogická revue, 1991, č. 6, s. 401 n.