

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

Školní třída jako sociální skupina

School class as a social group

diplomová práce

Knihovna JU - PF



3115172739

Autorka: Hana Čákrťová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Datum odevzdání: 30. června 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Školní třída jako sociální skupina vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v přiložené bibliografii.

Ve Strakoniciích dne ..30.6..2006..

...Hana Čákrťová.....

Obsah

1.	Úvod	1
2.	Sociální skupina	2
2.1.	Podstata a typy	2
2.2.	Jednotlivci v skupině	3
2.3.	Normy a pravidla	4
2.4.	Vliv skupiny	5
2.5.	Kritéria	6
2.5.1.	Sociální skupina	6
2.5.2.	Sociální skupina	7
2.5.3.	Sociální skupina	8
2.6.	Sociální skupina	9
2.7.	Sociální skupina	10
2.8.	Sociální skupina	11
2.9.	Sociální skupina	12
2.10.	Sociální skupina	13
2.11.	Sociální skupina	14
2.12.	Sociální skupina	15
2.13.	Sociální skupina	16
2.14.	Sociální skupina	17
2.15.	Sociální skupina	18
2.16.	Sociální skupina	19
2.17.	Sociální skupina	20
2.18.	Sociální skupina	21
2.19.	Sociální skupina	22
2.20.	Sociální skupina	23
2.21.	Sociální skupina	24
2.22.	Sociální skupina	25
2.23.	Sociální skupina	26
2.24.	Sociální skupina	27
2.25.	Sociální skupina	28
2.26.	Sociální skupina	29
2.27.	Sociální skupina	30
2.28.	Sociální skupina	31
2.29.	Sociální skupina	32
2.30.	Sociální skupina	33
2.31.	Sociální skupina	34
2.32.	Sociální skupina	35
2.33.	Sociální skupina	36
2.34.	Sociální skupina	37
2.35.	Sociální skupina	38
2.36.	Sociální skupina	39
2.37.	Sociální skupina	40
2.38.	Sociální skupina	41
2.39.	Sociální skupina	42
2.40.	Sociální skupina	43
2.41.	Sociální skupina	44
2.42.	Sociální skupina	45
2.43.	Sociální skupina	46
2.44.	Sociální skupina	47
2.45.	Sociální skupina	48
2.46.	Sociální skupina	49
2.47.	Sociální skupina	50
2.48.	Sociální skupina	51
2.49.	Sociální skupina	52
2.50.	Sociální skupina	53
2.51.	Sociální skupina	54
2.52.	Sociální skupina	55
2.53.	Sociální skupina	56
2.54.	Sociální skupina	57
2.55.	Sociální skupina	58
2.56.	Sociální skupina	59
2.57.	Sociální skupina	60
2.58.	Sociální skupina	61
2.59.	Sociální skupina	62
2.60.	Sociální skupina	63
2.61.	Sociální skupina	64
2.62.	Sociální skupina	65
2.63.	Sociální skupina	66
2.64.	Sociální skupina	67
2.65.	Sociální skupina	68
2.66.	Sociální skupina	69
2.67.	Sociální skupina	70
2.68.	Sociální skupina	71
2.69.	Sociální skupina	72
2.70.	Sociální skupina	73
2.71.	Sociální skupina	74
2.72.	Sociální skupina	75
2.73.	Sociální skupina	76
2.74.	Sociální skupina	77
2.75.	Sociální skupina	78
2.76.	Sociální skupina	79
2.77.	Sociální skupina	80
2.78.	Sociální skupina	81
2.79.	Sociální skupina	82
2.80.	Sociální skupina	83
2.81.	Sociální skupina	84
2.82.	Sociální skupina	85
2.83.	Sociální skupina	86
2.84.	Sociální skupina	87
2.85.	Sociální skupina	88
2.86.	Sociální skupina	89
2.87.	Sociální skupina	90
2.88.	Sociální skupina	91
2.89.	Sociální skupina	92
2.90.	Sociální skupina	93
2.91.	Sociální skupina	94
2.92.	Sociální skupina	95
2.93.	Sociální skupina	96
2.94.	Sociální skupina	97
2.95.	Sociální skupina	98
2.96.	Sociální skupina	99
2.97.	Sociální skupina	100
2.98.	Sociální skupina	101
2.99.	Sociální skupina	102
2.100.	Sociální skupina	103

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Renatě Jandové a také PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za cenné rady a připomínky při tvorbě této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem žákyním a žákům a jejich učitelkám a učitelům ve školách v Praze a v Třeboni za ochotné vyplnění dotazníků.

OBSAH:

1.	Úvod.....	8
2.	Sociální skupina.....	9
2.1	Předpoklady vzniku skupin	9
2.2	Jedinec a skupina	9
2.3	Rozdělení sociálních skupin	10
2.4	Vliv sociálních skupin na vývoj jedince	11
2.5	Sociometrie	12
2.5.1	Sociometrická pozice ve skupině	12
2.5.2	Faktory ovlivňující pozici ve skupině	13
2.5.3	Vůdcové skupiny	13
2.6	Objektivní a subjektivní struktura skupiny	14
2.7	Dynamika skupiny	14
2.8	Další znaky skupin	15
2.9	Význam pozice ve skupině	15
3.	Klima školní třídy	16
3.1	Přístupy k definování klimatu.....	16
3.1.1	Institucionální a subinstitucionální struktura školy.....	17
3.1.2	Organizační klima	17
3.1.3	Vyučovací klima	18
3.2	Aspekty školního klimatu.....	18
3.2.1	Interakční aspekt	19
3.2.2	Vztahový aspekt	19
3.3	Další možné přístupy k posuzování školního klimatu	20
3.3.1	Schafferovy přístupy k posuzování klimatu	20
3.3.2	Přístup Purkeyho a Smitha.....	21
3.3.3	Některé další přístupy	21
3.3.4	Aktéři klimatu	22
3.4	Prostředí, klima, atmosféra.....	22
3.5	Žáci jako tvůrci klimatu	22
3.6	Typologické přístupy ke klimatu třídy	23
3.7	Přístupy ke zkoumání klimatu	23
3.8	Využití poznatků o klimatu	25
3.9	Ovlivňování klimatu.....	26
3.10	Domácí výzkumy	27
3.11	Zahraniční přístupy	27
4.	Dotazník MCI.....	27
4.1	Vyhodnocování dotazníku	28
4.2	Interpretování výsledků	29
4.3	Možnosti použití dotazníku	29
5.	Působení učitele	30
5.1	Styly výchovného působení učitele.....	30
5.2	Učitelovy postoje k žákům	31
5.3	Učitelovo očekávání.....	33
6.	Sociální chování a sociální dovednosti	34
6.1	Sociální interakce mezi učitelem a dítětem	34
6.2	Sociální status ve škole	34
6.2.1	Zbytečné prosazování statusu učitele	35
6.3	Sociální konformita	36
6.3.1	Vrstevnická skupina	36
6.3.2	Konformita a škola	37

6.3.3	Vyučovací hodina jako společenské setkání.....	37
6.3.4	Přístup učitele.....	38
6.3.5	Role učitele	39
6.3.6	Sociální učení a vzory rolí	39
6.3.7	Nápodoba vzorů rolí	40
6.3.8	Sociální vztahy ve třídě	41
6.3.9	Podskupiny ve třídě.....	41
6.3.10	Nevhodné přátelství.....	42
6.3.11	Dítě bez přátel	42
6.3.12	Šikanování	43
6.3.13	Oblíbené dítě.....	44
6.4	Sociální dovednosti.....	44
6.4.1	Asertivita.....	45
6.4.2	Nácvik sociálních dovedností	45
6.4.3	Vřelost	46
6.4.4	Sebeotevření.....	47
7.	Sociální komunikace.....	47
7.1	Verbální komunikace ve škole.....	47
7.2	Nonverbální komunikace	49
7.3	Pedagogická komunikace	49
7.3.1	Funkce pedagogické komunikace	49
7.3.2	Účastníci pedagogické komunikace	50
7.3.3	Obsah pedagogické komunikace.....	50
8.	Psychologické testy.....	51
8.1	Standardnost	51
8.2	Objektivita	51
8.3	Reliabilita	51
8.3.1	Systematická chyba	52
8.3.2	Nesystematická chyba	52
8.4	Validita	52
8.4.1	Obsahová validita.....	53
8.4.2	Kritériová validita	53
8.4.3	Konstruktová validita	53
9.	Dotazník	54
10.	Výzkum klimatu školní třídy.....	54
10.1	Cíl výzkumu	54
10.2	Stanovení hypotéz.....	54
10.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	55
10.4	Charakteristika výzkumných metod.....	56
10.4.1	Dotazník CES (Classroom Environment Scale)	56
10.4.2	Vyhodnocení dotazníku.....	56
10.4.3	Sociometricko-ratingový dotazník (SORAD).....	58
10.4.4	Zadání dotazníku	58
10.4.5	Zpracování dotazníku	59
11.	Výsledky výzkumu	60
11.1	Dotazník CES	60
11.1.1	Vysvětlivky k tabulkám pro dotazník CES.....	60
11.1.2	9. A Praha	62
11.1.3	9.B Praha.....	64
11.1.4	8.A Praha	66
11.1.5	8.B Praha	68
11.1.6	8.A Třeboň	70

11.1.7	8.B Třeboň	72
11.1.8	8.C Třeboň	74
11.2	Rozbor výsledků výzkumu CES	76
11.3	Dotazník SORAD	77
11.3.1	Vysvětlivky k tabulkám pro dotazník SORAD.....	77
12.	Závěr	105
13.	Seznam použité literatury:.....	107

ANOTACE

Ve své diplomové práci se zabývám diagnostikováním interpersonálních vztahů ve školní třídě na druhém stupni ZŠ. Práce má dvě základní části – teoretickou a praktickou. V teoretické části objasňuji pojem školní třída jako malá sociální skupina, popisuji možnosti a význam zjišťování interpersonálních vztahů ve třídě. Dále se zabývám klimatem školní třídy a zaměřuji se na pojmy pozice, prestiž a status. V praktické části pracuji s dotazníky SORAD a CES. Popisuji výzkum klimatu třídy prostřednictvím těchto dotazníků, které byly zadány v 8. a 9. třídách dvou základních škol – ZŠ Na sadech v Třeboni a ZŠ Londýnská v Praze a zabývám se srovnáním dosažených výsledků z hlediska lokality malého a velkého města. Závěrem práce je zhodnocení získaných informací.

My diploma dissertation deals with diagnosing interpersonal relationships in a school class at second grade of Elementary school. The dissertation has two parts – theoretical and practical. In the theoretical part I explain the notion of a school class as a small social group, I describe possibilities and importance of finding interpersonal relationships in a class. I am also concerned with school class atmosphere and I target the notions position, prestige and status. In the practical part I work with questionnaires SORAD and CES. I describe my research of school class atmosphere by means of these two questionnaires, which were submitted in the eighth and ninth classes at two Elementary schools – in Třeboň and in Prague. I try to compare the received results in terms of locality of a small town and a city. The conclusion of the dissertation is presented by appreciation of the achieved information.

1. Úvod

Škola je místem, kde se setkávají lidé s lidmi a probíhají zde četné sociální interakce. Děti zde navazují přátelství, učí se komunikovat s jinými dětmi i s učiteli a získávají sociální dovednosti, které budou využívat v celém svém dalším životě. Je velmi důležité, jak se dítě ve škole a ve své třídě cítí. To může ovlivnit jeho vztah ke škole, ke vzdělání i k ostatním lidem.

Učitel má často na své žáky a žákyně velký vliv a může do značné míry nasměrovat jejich další život. Měl by si toho být vědom a snažit se u dětí podněcovat samostatný a tvořivý přístup ke školní práci a zároveň vytvářet pro takovou práci ideální podmínky. V této souvislosti by učitel měl usilovat o individuální přístup k dětem. K tomu ale nejprve potřebuje děti dobře poznat. Jen tak si o nich může vytvořit odpovídající obrázek, zaujmout k nim správný postoj a vědět, co může od kterého žáka očekávat.

Pro každého pedagoga a každou pedagožku mají velký význam poznatky o klimatu školní třídy, které mohou výrazně přispět ke zvýšení efektivity jejich práce. Učitel je spolu se žáky tvůrcem tohoto klimatu a měl by vždy usilovat o to, aby klima v jeho třídě bylo naplněno vzájemnou důvěrou, podporou a vstřícností, neboť tyto faktory mohou pozitivně ovlivnit nejen výkony žáků, ale i jejich vztah ke škole a ke vzdělávání vůbec.

V teoretické části své diplomové práce se tedy chci zaměřit právě na problematiku klimatu školní třídy, na vymezení školní třídy jako malé sociální skupiny, na pojmy pozice, prestiže a statusu, které se sociálními skupinami souvisejí. Dále se chci zabývat také sociálními dovednostmi, sociální komunikací ve škole, působením učitele na žáky a jeho výchovnými styly.

Druhá část mé diplomové práce bude tvořena praktickým výzkumem klimatu školní třídy pomocí dotazníků SORAD a CES, které budou zadány v 8. a 9. třídách základních škol v Třeboni a v Praze. Výsledky výzkumu graficky zpracuji a slovně vyhodnotím. Zaměřím se především na porovnání výsledků ze školy v Třeboni jakožto malém městě a v Praze jakožto velkém městě. Závěr práce bude tvořen celkovým zhodnocením získaných výsledků.

I. - teoretická část

2. Sociální skupina

Školní třída je reprezentantem malé sociální skupiny. Malou skupinou rozumíme „nějaké formální či neformální sdružení osob, které se navzájem znají.“ (Nakonečný, 1995, s. 55) Jako psychologický znak příslušnosti k malé sociální skupině je chápáno *vědomí my*.

2.1 Předpoklady vzniku skupin

Podle D. Kreche, R. S. Crutchfielda a E. L. Ballacheyho (1968) existují dvě základní podmínky vytváření a fungování malých skupin: 1. mezi členy jsou vzájemně závislé vztahy a 2. členové mají společnou ideologii – společné názory, hodnoty a normy.

Další předpoklady vzniku skupin uvádí A. Schmidt-Mummendeyová (1978), kterou cituje M. Nakonečný (1995, s. 56): 1. motivace individuí přidružit se ke skupině, 2. komunikace, resp. kontakt mezi individui, 3. vliv vzájemného uznávání jednotlivých individuí. Podle uvedené autorky následují poté další procesy jako definování cílů, diferencování rolí, vyvíjejí se společná pravidla chování a normy, čímž přibývá konformního chování členů.

2.2 Jedinec a skupina

Skupinový konformismus je podle Nakonečného průvodním jevem při vytváření a dalším fungování skupin. Jedná se o postupné přizpůsobování členů normám skupiny. Pokud se skupina vyznačuje jednomyslným míněním, ovlivňuje jedince silněji než pouhá většina. Vzniká silná tendence se tomuto mínění podřídít, i když může být v rozporu s míněním vlastním. Konformismus je zároveň znakem osobnosti, někteří lidé mají sklon ke konformitě větší, jiní menší. Konformista je obvykle méně sebevědomý pasivní člověk se zábrany. V určitých situacích přináší člověku nekonformní chování komplikace, skupina tyto jedince často odmítá, a tak se takový člověk může ocitnout na periferii života skupiny a stát se „outsiderem“.

Člověka po celý jeho život provází sociální závislost, která se projevuje řadou potřeb (zakořenění, afiliace, komunikace a další). Pokud se jedinec necítí ve své skupině dobře, chce se stát členem jiné skupiny.

Jak píše Nakonečný, definovali E. F. Mueller a A. Thomas (1974) různé druhy vztahy jedince ke skupině, z nichž nejdůležitější je *identifikující vztah*. Jedná se o vztah

k člověku, který „stojí nad“ (např. otec nebo nadřízený) a od něhož jedinec přebírá hodnoty.

R. F. Bales (1950) identifikoval tři dimenze interakcí v malých skupinách, které mají tyto póly: 1. dominance – submise, 2. pozitivní emoce – negativní emoce, 3. orientace na skupinu – distancování se od ní.

2.3 Rozdělení sociálních skupin

V sociální psychologii lze skupiny třídit podle různých hledisek. Podle velikosti se skupiny dělí na velké, střední a malé. Nejmenší sociální skupinou je *dyáda* – sdružení dvou osob. Příkladem velké sociální skupiny je národ, společenská vrstva apod. Ke středním skupinám patří školní třída, malou skupinou rozumíme např. rodinu nebo sportovní oddíl.

Podle třídění C. H. Cooleyho (1909) rozlišujeme *skupiny primární a sekundární (formální a neformální)*. Primární skupina se vytváří na základě přirozených citových vazeb – např. manželství, rodina – a její členové jsou k sobě vázáni citovými vztahy. Sekundární na základě formálních kritérií – sem patří nově vzniklá školní třída. Formální skupiny jsou obvykle zřizovány nějakou společenskou institucí, která jim vymezuje cíle a pravidla fungování.

Můžeme rozdělit skupiny také na *cizí a vlastní*. Vlastní skupinu označuje její příslušník slovem „my“ – patří do ní. Naopak skupiny cizí člověk označuje jako „oni“ nebo „ti druzí“.

Dále rozdělujeme malé skupiny na *členské a referenční*. Skupina členská je taková, jejímž členem jedinec skutečně je, zatímco skupinou referenční se rozumí skupina, jejímž členem by se člověk chtěl stát. Jak píše Čáp a Mareš (2001), člověk obvykle očekává, že členství v dané skupině uspokojí jeho potřeby. Jedinec přejímá vnější znaky referenční skupiny (např. způsob oblečení, vyjadřování) a hlavně pak názory, postoje a hodnoty této skupiny. Referenční skupina má obvykle na člověka silný vliv. Existuje také pojem *negativní referenční skupina*, jejíž cíle, hodnotové orientace a normy člověk odmítá.

Dalším typem skupiny je *dav*. Tímto pojmem lze označit např. skupinu rozvášněných fanoušků sportu, lynčující dav apod. Jednotlivec v davu mění své prožívání a chování, většinou dochází k poklesu jeho kritického myšlení a ke zvýšení sugestibility, zároveň je oslabena morální kontrola jeho chování. Lidé někdy v davu jednají tak, jak by jako jednotlivci nikdy nejednali. Davové chování se může objevit hlavně v situacích ohrožení a frustrace.

Neformální skupina, která se vyznačuje společnými zájmy a cíly, se označuje jako *parta*. Můžeme se setkat s označením „dobrá parta“ – parta, která má hodnotné nebo přinejmenším společensky přijatelné cíle. Naproti tomu může parta znamenat skupinu, která se vyznačuje delikventním chováním a morálně nebezpečnými cíli.

Lze se setkat také s výrazem *kolektiv* – základní význam tohoto výrazu je pracovní skupina. V pedagogice, sociální a pedagogické psychologii se tímto termínem označuje sociální skupina s příznivými charakteristikami.

Přestože se sociální skupiny třídí podle různých kritérií, může být jedna skupina zároveň součástí skupiny jiné. Jedna skupina může také vykazovat znaky několika odlišných typů skupin. Člověk obvykle bývá členem několika různých skupin zároveň – mohou na něj působit shodně i rozporně, neboť každá skupina má své určité normy.

M. Nakonečný definuje skupinové normy jako „*nepsané požadavky na chování členů skupiny, které se utvářejí v průběhu činnosti skupiny tak, že vyjadřují přirozené tendence a hodnocení, např. „neshazovat druhého“ (rozumí se člena skupiny).*“ (Nakonečný, 1995, s. 56)

2.4 Vliv sociálních skupin na vývoj jedince

Sociální skupina má vždy na jedince silný formativní vliv – ten je dán společenskou podstatou člověka. Lidé mohou ve skupinách uspokojovat své potřeby.

„*Sociální skupiny působí na celou osobnost. Zvláště důležitý je vliv na sociální dovednosti a charakter.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 275)

Rodina hraje v tomto směru velmi důležitou roli, je vždy první skupinou ve vývoji dítěte. Zkušenosti, které člověk nabyde v rodině, ovlivňují jeho účasti v dalších skupinách – bude-li jedinec schopen navazovat kontakty s druhými lidmi, zařadit se do skupiny, jak bude zvládat konflikty, bude-li oblíben či neoblíben apod. Je to dáno skutečností, že v rodině vznikají základy pro dovednosti a návyky v sociální komunikaci. Rodina zahrnuje působení rodičů i působení sourozenců.

S vývojem dítěte roste význam skupiny vrstevníků. Jedná se o malé sociální skupiny dětí stejného věku. Postupně se pak člověk v průběhu svého života dostává do různých dalších skupin a učí se v nich žít.

Když dítě začne chodit do školy, ocitá se ve formální skupině. Mezi dětmi postupně vznikají různé vztahy a seskupují se v menší skupinky, případně se může z celé třídy stát skupina neformální. Dítě se učí komunikovat se spolužáky, setkává se s jejich různými názory a vlastnostmi. Plní různé sociální role. Osamostatňuje se z dětské závislosti na rodině a na autoritě rodičů.

„Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhého, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Všechny tyto momenty jsou pro člověka významné, jsou důležitou součástí procesu socializace a přípravy pro další život.

Obzvláště důležitým obdobím je věk jedenácti až čtrnácti let, v této době mívá skupina vrstevníků pro člověka velký význam. Lze pozorovat kolísání ve vztahu jedince ke skupině – je dáno např. konflikty uvnitř skupiny, nějakým zklamáním, změnou zájmů apod. Dospívající se může ze skupiny vyčlenit, nahradit ji jinou skupinou, případně přátelským nebo erotickým vztahem.

Mladiství bývají po určitý čas na skupině svých vrstevníků silně závislí, obzvláště vyskytnou-li se nějaké konflikty s rodiči či učiteli. Pak hledají více porozumění právě u vrstevníků, kteří se stávají referenční skupinou.

Jedinec má vždy ve skupině svou roli a s ní spojený status. Tím je dáno jeho postavení ve skupině – okrajové nebo centrální.

2.5 Sociometrie

Vztahy mezi členy v sociální skupině, postavení jednotlivých členů i celkovou strukturu skupiny lze zjistit metodou zvanou sociometrie (Hrabal, 1979, 1989, Petrusek, 1969). V sociometrickém testu zodpoví každý člen písemně otázky typu „S kým ze třídy bys chtěl(a) jít po vyučování do kina?“, „S kým bys rád(a) seděl(a)?“, „Koho by sis vybral(a) ke skupinové práci?“ apod. Lze užít i voleb negativních – např. „S kým bys nechtěl(a) spolupracovat na školním úkolu?“ – i když Fontana vyjadřuje určité výhrady k tomu vyzývat děti, aby se vyjadřovali o druhých negativně. Při zpracování lze menší skupinu vyjádřit sociogramem. Zjišťujeme, kolik kladných voleb od ostatních členů získal každý jedinec – z toho lze usuzovat, jak je ve skupině oblíbený či neoblíbený.

„Sociogram dává možností jedním pohledem zjistit nejen hvězdy a izolované jedince ve třídě, ale i jaké podskupiny tam jsou, protože ty se často ukážou jako seskupení dětí se sklonem vybírat se navzájem jen mezi sebou.“ (Fontana, 1997, s. 306)

2.5.1 Sociometrická pozice ve skupině

Podle Nakonečného mezi výrazné typy patří:

- „hvězda“ – jedinec s největším součtem všech obdržení voleb

- „outsider“ (odmítaný) - jedinec, který sám vykazuje hodně vlastních voleb, ale sám není příliš volen
- „izolát“ (izolovaný jedinec) – sám nevolí a ani není volen ostatními, život skupiny ho moc nezajímá
- „šedá eminence“ – člověk v pozadí, nenápadný, ale vlivný
- „antihvězda“ (zavržený) – získává největší počet negativních voleb

Dále lze vymezit roli člena a roli vůdce. Člen je typický průměrný představitel dané skupiny, je ke všem přátelský, nemá výraznější vliv na činnost skupiny.

Vůdce („lídr“) je obvykle soustředěný na úkoly, organizuje různé akce skupiny, jeho pozice ve skupině je silná, ostatní členové ho uznávají.

Školní třída je dynamickou jednotkou, která se neustále vyvíjí a mění. Mohou se tedy změnit i pozice dětí ve skupině, hvězda může svou prestiž ztratit, zatímco izolované dítě se může stát přijatelnější.

„Citlivý učitel, vnímavý vůči sociálním vztahům ve třídě, může udělat mnoho pro to, aby předešel vzniku nežádoucích podskupin, už jenom tím, že si uvědomí fakt, že přátelství závisí hlavně na četnosti interakcí, a že tedy bude pečovat o to, aby všechny děti ve třídě měly příležitost interagovat se všemi ostatními co nejčastěji.“ (Fontana, 1997, s. 306)

Usměrňování kontaktů mezi dětmi je ale nutné provádět opatrně – děti by neměly získat dojem, že jim učitel něco vnucuje a že nemají možnost vlastní volby.

2.5.2 Faktory ovlivňující pozici ve skupině

Pozice jedince ve skupině je podle Nakonečného ovlivněna těmito faktory:

1. sociální přitažlivostí – je dána popularitou, oblíbeností, důvěryhodností aj.
2. osobní prestiží, resp. mocí – dána sebeprosazováním se, vůdcovskými schopnostmi, aktivitou

2.5.3 Vůdcové skupiny

Vůdcové neboli „lídři“ mají ve skupině dominantní roli. Může se jednat o vůdce formální (dosazené, jmenované) nebo neformální (neoblíbenější člověk s největší mocí). V praxi je možná koexistence těchto dvou vůdců. V jedné skupině může za vůdce platit více lidí – každý z určitého hlediska, zároveň může jedna osoba vést skupinu jako celek.

Jak uvádí Nakonečný, výzkumy A. W. Halpina a B. J. Winer (1952) zjistily tyto faktory vůdcovství:

1. uznávání potřeb členů skupiny
2. iniciativa, organizační schopnosti

3. osobní vztah k motivacím členů
4. sociální citlivost vůči skupinovému dění

„Obecně se musí vůdce vyznačovat vysokou úrovní sociální inteligence, organizačními schopnostmi a iniciativou, specifické skupiny ovšem vyžadují specifické vůdcovské vlastnosti.“ (Nakonečný, 1995, s. 59)

2.6 Objektivní a subjektivní struktura skupiny

Objektivní strukturu skupiny lze zjišťovat sociometrií, zatímco subjektivní struktura existuje pouze v představách a pocitech členů skupiny. Ani jedna ze struktur však není vyčerpávající, což má své důvody:

- každý člověk více vnímá své vlastní interakce než interakce ostatních, je tedy o vztazích ve skupině informován jednostranně
- k dokonalému popisu struktury skupiny by bylo zapotřebí znát všechny dyadické vztahy
- jedinec si nemůže zapamatovat všechny informace, vyskytují se chyby ve vnímání a zapamatování

Ve skupině mohou existovat *skupinové kliky* – podskupiny složené z jedinců spojených pozitivními volbami. Tyto podskupiny vznikají obvykle kolem ctižádostivých „hvězd“, které usilují o vliv na celou skupinu. Někdy může snaha o přetahování členů mezi těmito podskupinami působit rozkladně. Základem pro činnost skupiny je totiž *skupinová kohezivita* (soudržnost) – síla, díky které členové zůstávají ve skupině.

Nakonečný se při vysvětlování důležitosti kohezivity opírá o výzkumy K. W. Backa (1950). *„Experimenty, které provedl, především ukázaly, že skupiny s vysokou úrovní koheze se vyznačují silnou motivací pro získání úspěchu v úkolech, které před skupinou stojí, vysokou angažovaností v diskusích a lepším dodržováním skupinových norem.“* (Nakonečný, 1995, s. 60)

2.7 Dynamika skupiny

Skupinovou dynamikou se označuje dění uvnitř skupiny. Termín zavedl K. Lewin (1939). Podle D. S. Cartwrighta a A. Zandera (1968) zkoumá skupinová dynamika podstatu skupin, jejich zákonitosti a interakce, jejich vztah k jednotlivcům, k ostatním skupinám a k institucím.

Jako základní aspekty života skupiny označuje Nakonečný komunikaci, rozhodování, interakci a aktivitu.

2.8 Další znaky skupin

Experimenty prokázaly, že řešení problému skupinou je úspěšnější než jednotlivcem, i když samozřejmě záleží na schopnostech členů. Celkově lze však tvrdit, že práce v týmu přináší lepší výsledky než práce individuální.

Dále je prokázáno, že ve skupině jsou lidé více ochotni riskovat. Odůvodňuje se to tím, že jedinec nese při rozhodování ve skupině menší zodpovědnost za následky, neboť pouze spolurozhoduje.

Byl také zkoumán vliv skupiny na mínění svých členů a s ním související konformismus. Lidé ve skupině se navzájem ovlivňují a vytvářejí si své normy, které jsou pro ně závazné. To jim pomáhá k dosažení *skupinových cílů* – hodnot, po kterých touží. Nakonečný poukazuje na výzkum B. H. Ravena a J. Rietsemy (1957), kteří dospěli k těmto závěrům: čím jasněji je vymezen cíl, tím méně napětí je mezi jedinci, tím ochotněji se jedinec podílí na krocích k dosažení cíle, tím atraktivnější je skupina pro své členy.

Dalším znakem skupinového života je komunikace, která slouží k předávání informací. Je-li skupina založena autoritativně, pak vychází komunikace z centra a je jednosměrná (rozkazování). Ve skupině založené demokraticky jsou vztahy vzájemně propojené, členové se účastní rozhodování. Při autoritářském stylu vedení rozhoduje o skupině její vůdce. Takto vedené skupiny se vyznačují větší agresí, menší kvalitou výkonu, mají větší tendenci se rozpadnout, dojde-li k frustrující situaci, dochází k obviňování a vyčítání. Při demokratickém stylu je skupina méně agresivní a stabilnější, výkon je kvalitnější, ve frustrující situaci je výrazná snaha nesnázím čelit.

Jednotlivé skupiny se liší v těchto aspektech: důvěrnost, stejnorodost, míra uspokojení, ochota spolupracovat na společném skupinovém cíli, stabilita vztahů, aktivita, soudržnost a další.

2.9 Význam pozice ve skupině

„Dobré zařazení do skupiny – opak izolovanosti, nebo dokonce zavrženosti skupinou – přináší dítěti a mladistvému uspokojení, podporuje jeho pocit jistoty, sebehodnocení.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Někteří žáci nebývají třídou dobře přijímáni, stojí stranou, nemají ve třídě kamarády. Často jsou tyto děti něčím odlišné. Podle autorů je izolovanost ve školní třídě zátěžovou situací, a proto je vhodné, aby se těmto dětem dostalo porozumění a pomoci od učitele.

Děti a mladiství potřebují také dobrý dyadický vztah s nejlepším kamarádem – ve vztahu přátelství se jedinec učí být citlivý k druhému, rozvíjí se jeho empatie a schopnost spolupráce.

3. Klima školní třídy

„Učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 565)

Ve školní třídě vzniká specifická sociálněpsychologická proměnná označovaná jako *klima školní třídy*. Jak píše Grecmanová, lze školní klima vymezit v souladu s Oswaldem a kol. (1989) a Bessothem (1989) jako *„specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.“* (Grecmanová, 1997, s. 17)

Učitel by měl být schopen alespoň orientačně toto klima diagnostikovat a podle zjištěných skutečností provést vhodná opatření, neboť klima třídy může významně ovlivňovat úspěšnost či neúspěšnost žáků.

„Klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.“ (Grecmanová, 1998, s. 27)

Podle J. Průchy, kterého zmiňují Kalhous a Obst (2002), mají na klima třídy vliv tyto faktory:

- komunikační a vyučovací postupy, kterých učitel využívá
- způsob, jakým se žáci zapojují do výuky
- preferenční postoje a očekávání učitelů k žákům
- klima celé školy

3.1 Přístupy k definování klimatu

Grecmanová ve své stati píše, že Litwin a Stringer (1968, s. 43) chápou *„klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény.“* (Grecmanová, 1998, s. 28) Podle těchto badatelů není důležité skutečné dění, ale to, jak je dění vnímáno.

Dále autorka stati cituje Heluse a Pitřhu (1994, s. 23), kteří vidí *„klima jako celkové rozpoložení (převážně pocitové a postojevé), které škola navozuje.“* (Grecmanová, 1998, s. 28)

Sama Grecmanová chápe školu jako instituci založenou na určitém systému pravidel, která stanovují, co se smí a nesmí dělat, co se očekává od žáků a od učitelů.

3.1.1 Institucionální a subinstitucionální struktura školy

Také Oswald a kol. (1989) vidí školu jako organizaci a na základě toho stanovili pojmy institucionální a subinstitucionální struktury školy. Institucionální struktura školy je dána jejími cíli, vymezuje kompetence pro osoby, které ve škole působí, stanovuje předpoklady pro určitá opatření. Subinstitucionální strukturu lze vysledovat z „obvyklých“ reakcí na dané podněty. Je tedy možné do jisté míry předvídat jednání osob ve škole. Stejně institucionální vztahy mohou znamenat na různých školách zcela odlišný školní život. Je to dáno osobnostmi učitelů a učitelek a relativní autonomií jednotlivých škol.

Fend (1977) a Mareš a Lašek (1990/91) se domnívají, že školu lze vidět také jako místo socializace – potom „*školním klimatem rozumíme druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají institucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které při tom vznikají.*“ (Grecmanová, 1998, s. 28-29)

Fend (1977) vidí klima jako sociální vztahy vznikající v průběhu života ve škole, ovlivněné každodenními činnostmi žáků a učitelů.

Klima je specifickým projevem života školy, tvoří ho a zároveň ho prožívají všechny zúčastněné osoby (žáci a učitelé), vzniká nepřetržitě.

Bessoth (1989a) vymezuje dimenze školního prostředí: 1. ekologie – škola z materiálního a estetického hlediska, její vybavení a celkové uspořádání, 2. společenské prostředí – existence lidí a skupin, 3. sociální systém – způsob komunikace, vztahy mezi osobami a mezi skupinami, 4. kultura – hodnotové vzory a normy

Při studiu klimatu školy lze také brát v úvahu počet žáků, počet tříd, organizaci školy, vzdělání učitelů, způsob vedení školy apod.

3.1.2 Organizační klima

Zmiňme také pojem organizační klima (provozní klima) – to se zabývá pouze vnitřním pohledem zaměstnanců a je dáno např. vyučovacími metodami, školním řádem, filozofií školy, jejími dlouhodobými cíli, rozvrhem apod. Podle Bessotha lze organizační klima popsat z hlediska toho, kolik lidské energie je k dispozici a jak je využívána, také je důležité, zda se učitelé dále rozvíjejí a jak jsou ve škole spokojeni.

3.1.3 Vyučovací klima

Vyučovací klima vzniká při všech vyučovacích předmětech, a sice na základě interakcí mezi učitelem a žákem a učitelem a skupinami žáků. Je tedy zřejmé, že se vždy jedná o konkrétní předmět a konkrétního učitele, který ho vyučuje. Vyučovací klima je menší jednotkou než třídní klima, neboť vždy souvisí s konkrétním předmětem a konkrétním učitelem. Třídní klima je tedy ovlivněno různými vyučovacími klimaty.

Je zjištěno, že stejná třída reaguje na různé učitele odlišně. Pod pojmem vyučovací klima lze chápat „*emocionální faktor, který existuje právě v okamžiku, když spolu lidé jednají v bezprostředním kontaktu.*“ (Grecmanová, 1998, s. 31) Souvisí s emocemi, pocity, reakcemi žáků a složením skupin.

Nejen jednotlivé školy se tedy vzájemně liší školním klimatem, zároveň se v rámci jedné školy liší vyučovací klima v různých třídách.

3.2 Aspekty školního klimatu

Školní klima můžeme zkoumat z hlediska obsahového, interakčního a vztahového.

Obsahový aspekt

Zkoumá systémy hodnot, se kterými se setkávají učitelé a žáci a také to, jaký význam jim přiřkládají a co od těchto hodnot očekávají.

Jak píše Grecmanová, v minulých letech proti sobě podle pedagogů stály dva systémy hodnot – jednak systém, který se orientuje na píli, poslušnost, pořádek a respekt, jednak systém, který klade důraz na kritické myšlení, informovanost a vlastní úsudek. Hlavní hodnotou života ve škole se stal výkon, který by však podle výše zmíněné autorky neměl být do budoucna považován za vrchol pozitivního vývoje společnosti, neboť „*když se objevuje velký tlak na výkon, zvyšuje se strach, redukuje se v průměru naděje na úspěch, zvyšuje se výkonnostní rezignace a redukuje se možnost sebehodnocení.*“ (Grecmanová, 1997, s. 18)

Výkony žáků neznamenají kontrolu jen pro ně samotné, ale také pro učitele a jeho práci. Když žáci dosahují dobrých výkonů, přináší to učiteli pocit sebeuspokojení.

Škola se zabývá organizací procesu učení a k tomu potřebuje systém disciplíny. V tradičním kontextu je na disciplínu kladen velký důraz, přizpůsobení se je důležitější než individuální vývoj žáka. Sami žáci pocítují přísné školní vedení jako omezování svých možností spoluúčastnit se rozhodování.

Fend se domnívá, že „vysoký nátlak, který vede k přizpůsobení, redukuje sebedůvěru žáků, eliminuje jejich participační chování a ztěžuje řešení konfliktů rozhovorem. Může mít obecně nivelizující účinek.“ (Grecmanová, 1997, s. 19)

Učitelé obvykle u žáků kladně hodnotí klidné a hodné chování, pořádnost, slušnost a zdvořilost, povolnost a nenápadnost, plní při plnění školních povinností. Podle Fenda ale zapomínají např. na iniciativu, myšlenkovou směrlost, fantazii a odvalu projevit jiný názor. Podle výzkumu Čechetky (1971) odmítají nevychovanost, hrubost, neupřímnost a lhaní.

3.2.1 Interakční aspekt

Týká se způsobu, jakým spolu učitel a žáci a také žáci mezi sebou vycházejí. Jedná se o sociální ovlivňování lidí ve školním systému. Z interakčního hlediska nás zajímá, jaký má být poměr mezi rozsahem autority a svobody a s tím související otázky nátlaku, kontroly a důvěry.

Podle Grecmanové lze rozlišit dva směry. První považuje poskytnutí svobody a vyvíjení nátlaku za problém interakce mezi učitelem a žáky související s konkrétním učitelem, jeho postavením, chováním a způsoby vedení.

Druhý směr chápe vztahy autority více jako problém institucionální, který by měl být dán určitým předpisem.

Oba směry se navzájem nevylučují, podle Fenda „by mělo dojít ke „šťastné“ interakci institucionálních uspořádání a projevů učitele, protože jen tak mohou prolínat progresivní tendence s mnohdy zastaralou praxí nebo moderní praxe se zastaralým zákonným uspořádáním.“ (Grecmanová, 1997, s. 20)

S interakčním aspektem školního klimatu souvisí i typy učitelova vedení (autoritativní, demokratický a liberální), o kterých se podrobněji zmiňuji v kapitole...?

3.2.2 Vztahový aspekt

Týká se navazování sociálních kontaktů prostřednictvím institucionálních vztahů. „V rámci oficiálního uspořádání vzniká sociální struktura vztahů.“ (Grecmanová, 1997, s. 21)

Mezi nejvýraznější patří vztahy sympatie vytvářející se obvykle při vzájemném kontaktu. Důležité jsou také neformální vztahy moci. Tyto vztahy lze najít mezi žáky navzájem, mezi žáky a učitelem i mezi jednotlivými učiteli. Fend ve svém výzkumu došel k závěru, že panují-li mezi žáky a učiteli pozitivní vztahy, je navozena lepší atmosféra, ve které se většina konfliktů řeší diskusí, a žáci se obvykle více učí.

Jak píše Grecmanová, vztahy žáků a učitelů jsou podmíněny především účelovými vztahy školy, které se ale mohou postupně různě utvářet na základě konkrétního jednání učitele, protože je to právě on, kdo interpretuje školní požadavky podle své teorie, svých hodnot a svého svědomí.

Úředními povinnostmi učitelů jsou povinnosti „*vyučovat, zjišťovat a hodnotit výkonnostní výsledky vyučování.*“ (Grecmanová, 1997, s. 22)

Často se bohužel stává, že špatně hodnocení bývají také žáci, kteří se poctivě snaží plnit školní úkoly co nejlépe. Špatné hodnocení u nich pak může vyvolat pocity nespravedlnosti a křivdy, s čímž souvisí snížení zájmu o práci ve škole a vznik nechuti a lhostejnosti.

3.3 Další možné přístupy k posuzování školního klimatu

3.3.1 Schafferovy přístupy k posuzování klimatu

Grecmanová ve své stati uvádí další kritéria pro zjišťování školního klimatu, a sice kritéria podle Schaffera, který sleduje klima z hlediska osobnostního, obsahového, vztahového a strukturálního.

Do svého posuzování zahrnuje také *výchovně vzdělávací proces školy*, který podle něj souvisí s následujícími faktory:

- výchovné působení učitelů
- organizace vyučování a vyučovací strategie
- všeobecné pedagogické zásady

Dále se Schaffer zabývá *charakterem a strukturou školy*, tento aspekt je podle něj dán následujícími skutečnostmi:

- orientace školy na výkon
- obsah vyučování
- pedagogická angažovanost učitelů a učitelek
- pomoc a kontrola při učení
- disciplína a pořádek
- kvalita vedení, kterou uskutečňuje ředitel(ka) školy
- klima důvěry
- organizace školní práce
- spolupráce mezi učiteli
- vztahy mezi rodiči
- schopnost učitelů k inovaci

- podpora školského úřadu

Tento přehled Schaffer ještě doplňuje z hlediska osob podílejících se na tvorbě klimatu:

- faktor učitel
- faktor žák
- osobnost ředitele školy:
 1. jeho role
 2. charakter vedení
 3. způsob rozhodování
 4. informační a komunikační struktury
 5. tvorba a vedení porad
 6. školní management

3.3.2 Přístup Purkeyho a Smitha

Podle Grecmanové stanovují Purkey a Smith (Aurin, 1990, s. 98-99) další aspekty pro posuzování klimatu, a sice: „*školní management, vedení, stabilita kolektivu, členění a organizace kurikula, další vzdělávání učitelů, spolupráce a podpora rodičů, školské uznání vyučovacích úspěchů, čas vymezený učení, podpora školského úřadu, kooperativní plánování a kolegiální vztahy, smysl pro pospolitost, společné cíle a vysoké očekávání, jako i pořádek a disciplína.*“ (Grecmanová, 1997, s. 23-24)

3.3.3 Některé další přístupy

Grecmanová ve své stati zmiňuje ještě některé další přístupy ke školnímu klimatu.

Olson vztahuje ke klimatu čtyři kritéria: individualizace, interpersonální vztahy, skupinové aktivity a tvořivost. Podle jeho zjištění jsou tato kritéria navíc ovlivněna jednotlivými dny v týdnu.

Steele, House a Kerins abstrahují klima z chování učitelů a ředitelů.

Schreiner ve svých výzkumech porovnává výpovědi žáků a učitelů, zajímá ho individualizace a demokratizace a stupeň ovlivnitelnosti jednotlivých lidí ve škole.

Existuje vícero přístupů k posuzování školního klimatu. Různá kritéria se od sebe obsahově odlišují, nebo se v některých jednotlivostech shodují. Podle Grecmanové nejsou ale uvedené přístupy vyčerpávající, neboť se vždy zaměřují pouze na některé oblasti klimatu. Za nejvíce propracovaný považuje autorka přístup Schafferův.

3.3.4 Aktéři klimatu

Podle Čápa a Mareše vytvářejí klima všichni žáci, kteří navštěvují třídu, dále pak skupiny žáků, na které se obvykle třída člení, jedinci stojící mimo tyto podskupiny, sami jednotliví žáci a učitelé, kteří v dané třídě vyučují. Souhrnným názvem je lze označit jako aktéry klimatu. Při zjišťování klimatu nás tedy zajímají všichni aktéři třídy, ne pouze jednotlivci. Klima třídy je ovlivněno také celkovým klimatem školy a sociálním klimatem učitelského sboru.

Klima třídy zahrnuje podle výše zmíněných autorů ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů školní třídy na skutečnosti, které se odehrávají. Důraz je kladen na subjektivní vnímání.

V klimatu školy má své zázemí motivační klima, které je jednou z nejdůležitějších proměnných spojujících strukturu třídy, styl učitelova vedení a motivační stavy žáků a žákyň. Motivační klima může učitel ovlivňovat svým vlastním motivačním zaměřením.

„Vřelým, emocionálním zájmem o žáky a poskytováním sociální opory aktualizuje učitel ve větší míře potřebu pozitivních vztahů ve třídě. Ve třídě vedené tímto stylem obvykle převládají pozitivní vztahy a žáci jsou ochotni pracovat pro učitelův dobrý vztah k nim.“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1989, s. 138)

3.4 Prostředí, klima, atmosféra

Mluvíme-li o klimatu, jedná se z hlediska časového o dlouhodobé jevy, které jsou pro danou třídu typické po dobu několika měsíců či let. V tom se klima liší od *atmosféry třídy*, což je jev krátkodobý a situačně podmíněný. Atmosféra třídy se může měnit během jednoho vyučovacího dne a dokonce i během jedné vyučovací hodiny.

Podle Čápa a Mareše existují určité „spouštěče změn“, které označují jako *kritické události*. Ty jsou podle nich impulsem k určitým změnám vnímání a prožívání situace ve třídě. Tyto kritické události se mohou podle autorů týkat jak atmosféry, tak i klimatu.

Vedle termínů klima a atmosféra existuje také termín *prostředí* – prostředí třídy zahrnuje aspekty architektonické (řešení učebny, její vybavení), hygienické (větrání, vytápění), ergonomické (nábytek, uspořádání pracovního místa), akustické (odraz zvuku) apod.

3.5 Žáci jako tvůrci klimatu

Každá školní třída má své zvláštnosti a chová se při vyučování i o přestávkách jinak. Tím vytváří specifické klima pro práci učitele. Zároveň i každý učitel a každá

učitelka se chová a jedná trochu jinak, čímž také vytváří specifické klima pro učení. Stejná třída může reagovat na různé učitele odlišným způsobem.

Údaje o klimatu třídy mohou významným způsobem pomoci diagnostikovat a napravovat mnoho problémů s prospěchem a chováním jednotlivých žáků.

3.6 Typologické přístupy ke klimatu třídy

Podle Čápa a Mareše (2001) můžeme o sociálním klimatu třídy uvažovat podle různých hledisek.

- podle stupně školy – např. klima třídy v mateřské škole, na prvním a druhém stupni ZŠ, na střední škole, na vysoké škole apod.
- podle typu školy – např. klima třídy na gymnáziu, na střední odborné škole, na středním odborném učilišti apod.
- podle koncepce výuky – klima v tzv. tradiční škole, klima v alternativní škole
- podle zvláštnosti žáků – klima třídy, ve které jsou hlavně neproblémoví žáci, klima třídy s problémovými žáky
- podle vyučovaných předmětů – klima při naukových předmětech, klima při „výchovách“ apod.
- podle prostředí – klima při výuce v tradiční učebně, v laboratoři
- podle zvláštností učitelů – klima třídy, ve které působí začátečník, zkušený učitel, vynikající učitel, zdravý učitel, učitel s patologickými rysy, klima třídy, kde vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- podle zvláštností komunikace zprostředkovávající sociální kontakt – klima při přímé komunikaci, při učení za pomoci počítače, při výuce zprostředkované moderní technikou

3.7 Přístupy ke zkoumání klimatu

(podle Mareše a Křivohlavého, 1995)

1. Sociometrický přístup

Zkoumá třídu jako sociální skupinu, vzájemné sympatie nebo antipatie jednotlivých žáků, nezahrnuje učitele. Využívá se diagnostické metody SORAD (sociometricko-ratingový dotazník). Mezi nezávisle proměnné patří koheze třídy (soudržnost), integrovanost, sympatie mezi žáky a vliv žáků. Závisle proměnnou je zde školní úspěšnost, výkonnost jednotlivců i třídy jako celku. Tuto metodu použil ve svém výzkumu Vladimír Hrabal (1989).

2. Organizačně-sociologický přístup

Studuje školní třídu jako organizační jednotku, zahrnuje i učitele jakožto řídicího pracovníka. Zkoumá rozvoj týmové práce a snižování nejistoty žáků. Využívá se diagnostické metody standardizovaného pozorování průběhu pedagogické interakce. Mezi nezávisle proměnné patří šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra působení učitele na žáky, komunikace mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou je výkonnost třídy jako celku. Této metody využila E. G. Cohenová se svými spolupracovníky (1989).

3. Interakční přístup

Badatele zajímá školní třída a učitel, interakce mezi nimi v průběhu vyučovací hodiny. Používá se opět metoda standardizovaného pozorování, interakční analýza (tužka-papír), později se začalo využívat počítačových metod, audiovizuálních nahrávek interakcí a jejich rozboru. Nezávisle proměnnou je přímé a nepřímé působení učitele, mezi závisle proměnné se zde řadí výkonnost třídy i jednotlivých žáků, dále postoje žáků a efektivita práce učitele. Této metody využil N. A. Flanders (1970), u nás J. Pelikán a J. Lukš (1973) a M. Samuhelová (1993).

4. Pedagogicko-psychologický přístup

Zkoumá školní třídu a učitele, spolupráci žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Využívá se např. metody posuzovací škály CLI (Classroom Life Instrument). Jako nezávisle proměnná zde vystupuje sociální závislost žáků, sociální opora žáků a jejich sebepojetí. Závislými proměnnými jsou výkonnost celé třídy i jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Reprezentantem pedagogicko-psychologického přístupu jsou P. C. Abrami a jeho spolupracovníci (1994).

5. Školně-etnografický přístup

Studuje školní třídu, učitele i celý přirozený život školy. Zkoumá, jak funguje klima a jak je vnímáno, hodnoceno a popisováno svými účastníky. Využívá se metody zúčastněného pozorování po dobu několika měsíců až let. Rozhovory se žáky i učiteli jsou nahrávány, přepisovány a analyzovány. Představiteli tohoto přístupu jsou M. Klusák (1994), L. Griswoldová (1994) a C. Piercová (1994).

6. Vývojověpsychologický přístup

Zabývá se studiem žáka jako osobnosti a školní třídy jako prostředí, ve kterém se osobnost rozvíjí. Badatele zajímá především období 5. – 8. třídy – období prepuberty a puberty. Využívá se zde různých diagnostických metod. Jako nezávisle proměnné zde vystupují učitelovo řízení vyučovací jednotky, způsoby, jakými udržuje u žáků kázeň, dále individuální přístup, způsoby hodnocení, vzájemné

vztahy mezi žáky a učiteli, žákovo sebeřizení, jeho potřeba samostatnosti, autorita dospělých. Závisle proměnnými jsou školní neúspěšnost, nezáměr o školu, negativní postoj k učení, dále také snížení sebepojetí žáka, naučená bezmocnost a s tím související zhoršené duševní zdraví. Tohoto přístupu využila např. J. Ecclesová (1993).

7. Sociálněpsychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je v dnešní době nejrozšířenější. Zabývá se studiem školní třídy jako prostředí pro učení (v angličtině prostředí = environment), zkoumá žáky dané třídy a učitele, kteří zde vyučují. Zkoumá se kvalita klimatu, jeho aktuální podoba i podoba, kterou by si žáci přáli. Při diagnostice klimatu vyplňují jeho aktéři různé posuzovací škály. Nezávisle proměnné zde lze rozdělit podle R. H. Moose (1974) do tří skupin: 1. vzájemné vztahy mezi aktéry, 2. možnost osobního rozvoje, 3. udržování a měnění daného systému. Závisle proměnnou tvoří školní výkonnost dané třídy jako celku a zároveň také výkonnost jednotlivců a postoje žáků k učení. Reprezentanty tohoto přístupu jsou např. H. J. Walberg a G. J. Anderson (1968), E. J. Trickett a R. M. Moos (1973), B. J. Fraser (1989) a další. V našich podmínkách je možné diagnostikovat klima např. pomocí české verze dotazníku CES (Classroom Environment Scale, Trickett, Moos, Fraser). Tento dotazník lze využít na druhém stupni ZŠ a pro žáky SŠ (Mareš, 1998).

3.8 Využití poznatků o klimatu

Poznatky o klimatu můžeme podle Čápa a Mareše (2001) využít následujícími způsoby:

- můžeme popsat stav klimatu v dané třídě z pohledu žáků – jedná se o prostý popis, snažíme se zjistit, jak žáci vnímají klima své třídy, jaké klima panuje při jakém předmětu
- můžeme porovnat názor žáků a názor učitele – učitel, který v dané třídě vyučuje, si nejdříve dotazník vyplní sám, pak ho vyplní žáci, poté lze porovnat jejich vnímání klimatu
- můžeme porovnat aktuální stav klimatu se stavem, jaký by si žáci přáli – nejdříve se zadává žákům dotazník na preferovaný stav, po určité době se zadá dotazník na stav aktuální (podle výzkumů se žáci cítí ve třídě tím hůře, čím je větší rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem klimatu)

- lze zjistit rozdíly v ovlivňování klimatu různými učiteli, kteří v dané třídě vyučují – tyto skutečnosti se zjišťují především v situacích, kdy se učitel vymyká průměru (může mít např. svérázné pojetí výuky nebo malé pedagogické zkušenosti)
- lze najít rozdíly mezi různými typy škol – tradičními a alternativními, státními a nestátními, městskými a venkovskými apod.
- lze zjišťovat, „*jak klima konkrétní třídy působí na osobnost žáků a učitele, jak ovlivňuje prospěch a chování žáků, jak ovlivňuje účinnost pedagogické práce učitelů*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 575) – tato možnost je považována za nejdůležitější, badatele zajímá, jak klima může ovlivnit osobnosti svých aktérů, jaký vliv má na vyučování, na dynamiku skupiny a na celkové výsledky výchovy a vzdělávání

3.9 Ovlivňování klimatu

Ovlivňování klimatu školní třídy je dlouhodobou záležitostí (řádově měsíců) a neobejde se bez spolupráce všech jeho aktérů. Čáp a Mareš (2001) vytyčili několik základních etap ovlivňování:

1. Je zapotřebí zjistit přání žáků a přání učitelů.
2. S alespoň týdenním odstupem zjistit aktuální klima dané třídy.
3. Stanovit, v čem se nejvíce liší přání žáků od aktuální situace.
4. Porovnat rozdíly v přání žáků a v přání učitelů a porovnat jejich vnímání současného stavu. Nedorozumění mezi žáky a učiteli může totiž pramenit v jejich různém vidění určitých jevů.
5. Vytyčit oblasti, ve kterých jsou změny nejpotřebnější.
6. Zamyslet se nad pedagogickými postupy, které by mohly vést k potřebným změnám.

Zde uvádí Čáp a Mareš některé zajímavé náměty:

- vztahy mezi žáky: snaha o vzrůstání soudržnosti třídy, o celkově pozitivní orientaci, organizovat akce i mimo školu, aby měli žáci a učitelé možnost se lépe poznat i v jiných sociálních situacích, dále je vhodné využívat ve škole skupinové práce a práce ve dvojicích, snažit se vytěsnit šikanování a agresivní projevy
- zájem o výuku: snažit se, aby žáky výuka zajímala, ukazovat praktickou využitelnost učiva, podporovat u žáků potřebu sebeuplatnění
- klid a pořádek ve třídě: žáci si obvykle přejí mít při vyučování klid na práci, je nutné vytěsňovat z výuky cílené rušení

7. Zásahy do klimatu provádět cíleně, pozorovat reakce žáků i učitelů a své zásahy průběžně vyhodnocovat.
8. Zásahy by vždy měly být systematické a adresné, zároveň však citlivé.
9. Účinnost ovlivňování lze opět vyhodnotit za pomoci dotazníku, případně také pomocí rozhovorů se žáky i ostatními učiteli.
10. Snažit se docílené změny klimatu ve třídě udržet.

3.10 Domácí výzkumy

J. Lašek (1992) se zabýval výzkumem klimatu ve 4. a 5. třídách. Zjistil, že podle žáků jsou spokojenost a soutěživost nadprůměrné, soudržnost a třenice podprůměrné, pod průměrem je i obtížnost školní práce. Žáci by si přáli zvýšit soudržnost třídy a spokojenost ve třídě, snížit soutěživost a minimalizovat obtížnost práce a třenice ve třídě.

Jak uvádí Lašek a Mareš (1991), v průzkumu V. Pečínky a D. Fidranské bylo zjištěno, že třenice ve třídě prožívají chlapci více než dívky. Chlapci také byli ve třídě méně spokojeni.

Dále zmiňme výzkum M. Klusáka a A. Škaloudové (1992), kteří se zabývali klimatem na druhém stupni pražských základních škol a konstatovali, že žáci jsou ve svých třídách spíše spokojeni a školní práce pro ně není příliš obtížná. Byla zde však vysoká míra třenic a soutěživosti a nižší soudržnost tříd. Své vztahy s učiteli označili žáci za dobré.

Další výzkumy provedli např. V. Košťálová et al. (1994) a D. Miegová (1994).

3.11 Zahraniční přístupy

V Evropě, v USA a hlavně v Austrálii se zkoumáním klimatu školní třídy zabývají už více než 35 let. Bylo vytvořeno mnoho metod, jak klima měřit, z nichž se nejvíce používá sedmi z nich. Lze jimi měřit klima základní školy až po vysokou školu.

4. Dotazník MCI

Jednou z metod je dotazník **Naše třída** (My Class Inventory – MCI), jehož autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Jeho českou verzi v našich podmínkách ověřil J. Lašek (1988).

Dotazník hodnotí sociální klima školní třídy z pěti hledisek. Zabývá se těmito proměnnými:

1. spokojenost ve třídě – vztah žáků ke své třídě, míra jejich uspokojení
2. třenice ve třídě – komplikace ve vztazích žáků, napětí a spory
3. soutěživost ve třídě – konkurence, snaha vyniknout, prožívání neúspěchu
4. obtížnost učení – prožívání školních nároků, namáhavost učení
5. soudržnost třídy – vztahy přátelství a nepřátelství, pospolitost

Tento dotazník je určený žákům od 8 do 12 let. Každé dítě má odpovídat samo za sebe, s nikým se neradit. U zadávání dotazníků jsou vždy důležité pokyny pro jeho vyplnění. Zadávající by měl děti upozornit, že se nejedná o zkoušku, že zde nejsou správné a chybné odpovědi. Může se stát, že dítě některou otázku nezodpoví, pak ho k tomu nenutíme.

4.1 Vyhodnocování dotazníku

Odpovědi se převádějí na číselné hodnoty (Ano znamená 3 body, Ne 1 bod, nezodpovězená otázka nebo zakroužkované obě možnosti znamenají 2 body). U otázek označených písmenem R skórujeme obráceně (Ne znamená 3 body, Ano 1 bod).

Dotazník tedy zkoumá pět proměnných, přičemž ke každé proměnné patří pět otázek. Ty nejsou záměrně v dotazníku řazeny hned za sebou. Při vyhodnocování dotazníku získáme hodnotu každé proměnné tak, že sečteme body u příslušných pěti otázek. Hodnota každé proměnné je mezi pěti a patnácti body. Takto lze vypočítat skóre všech pěti proměnných pro každého jednotlivého žáka.

Dále nás zajímají výsledky celé třídy a ty lze spočítat dvojím způsobem. U prvního postupu vypočítáme aritmetický průměr pro každou proměnnou (sečteme hodnoty uváděné jednotlivými dětmi a ty pak vydělíme počtem dětí, které dotazník vyplnily).

Druhý způsob vyhodnocení předpokládá, že názory dětí nemusejí být rozloženy „normálně“, že se mohou přiklánět ke kladnému nebo zápornému hodnocení. Proto je možné seřadit výsledky jedné proměnné vzestupně podle vypočítaných hodnot u jednotlivců. Pak hledáme střední hodnotu – hodnotu přesně uprostřed řady. Tuto hodnotu nazýváme *medián*. Při lichém počtu dětí je mediánem prostřední hodnota, u sudého vypočítáme aritmetický průměr dvou hodnot nejbližších středu. Pokud je několik hodnot stejných, řadíme je za sebou jako samostatné hodnoty a samostatně je také počítáme.

4.2 Interpretování výsledků

Výsledné hodnoty proměnných ukazují, zda je klima dané školní třídy spíše příznivé nebo spíše nepříznivé. „Čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných typu spokojenost, soudržnost, tím lépe; čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných typu třenice, soutěživost, obtížnost, tím hůře.“ (Lašek, Mareš, 1991, s. 405) časopis

Ideální klima školní třídy je tedy takové, u kterého získáme vysoké hodnoty u spokojenosti a soudržnosti a nízké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení.

Lašek a Mareš se zamýšlí nad otázkou, jak má učitel poznat, zda je hodnota vypočítaná u jeho třídy nízká, průměrná, nebo vysoká. Domnívají se, že nejvhodnější by bylo srovnání s běžnou českou třídou, avšak takové normy zatím nejsou k dispozici.

4.3 Možnosti použití dotazníku

1. popis reálného stavu ve třídě

Výzkum Laška a spolupracovníků (Pečinka, 1989; Fidranská, 1990), který proběhl u 600 žáků 4. – 6. ročníků, došel k těmto závěrům: žáci byli ve třídách spokojeni, počet třenic byl malý, soutěživost byla vysoká, dětem se nezdálo učení nadměrně obtížné a soudržnost třídy se jevila průměrná. Chlapci a dívky vnímali klima odlišně pouze u dvou proměnných. Dívky byly spokojenější než chlapci, chlapci citlivěji vnímali třenice ve třídě.

2. porovnání názoru žáků a učitelů

Nejprve dotazník vyplní učitel podle svých vlastních zkušeností s danou školní třídou. Pak je dotazník zadán žákům a jejich názory jsou vyhodnoceny.

Takový průzkum provedla Fidranská (1990), která zjišťovala názory 4 třídních učitelek a 154 žáků. Došla k závěru, že učitelka a žáci vnímají klima téže třídy jinak. Učitelky si myslely, že jsou děti ve třídě méně spokojené a je mezi nimi hodně třenic, že ve třídě je velká soutěživost, školní práce je pro děti dost obtížná a soudržnost třídy se jim zdála velká. Děti se vyjádřily opačně ke všem pěti proměnným.

Z uvedeného vyplývá, že učitelův pohled na klima se nemusí shodovat s pohledem žáků, a proto se učitelům vyplatí názory dětí zjišťovat.

3. porovnání aktuálního a preferovaného klimatu

Žáci při vyplňování dotazníku označí jednou značkou stav, který ve třídě momentálně je, a odlišnou značkou stav, který by si přáli ve třídě mít. Tak máme možnost přijít na to, zda si děti přejí nějaké změny a v čem.

4. měření účinnosti zásahu do výuky

Tuto výzkumnou sondu provedla Sýkorová (1989), která v jedné třídě 6. ročníku vyučovala dějepis pomocí skupinové a individuální práce. Tímto způsobem pracovala s dětmi po dobu 5 měsíců. Žákům byl zadán dotazník před začátkem netradičního vyučování a poté po jeho skončení. Sýkorová konstatovala, že došlo ke změnám v sociálním klimatu dané třídy. Třenice ve třídě zůstaly průměrné, ale zvýšila se spokojenost dětí, klesl dojem obtížnosti školní práce, zvýšila se soutěživost a klesla soudržnost.

Lze se tedy domnívat, že výrazný zásah do způsobu školní práce a spolupráce může ovlivnit vnímání klimatu a vyvolat změny.

5. klima u vynikajících a průměrných učitelů

Takový výzkum je spojen s některými metodickými problémy. Nemusí se jednat pouze o vynikající a průměrné učitele, lze zkoumat i situace, kdy se ve třídě změní třídní učitel nebo se změní většina vyučujících.

5. Působení učitele

5.1 Styly výchovného působení učitele

Podle Čápa a Mareše (2001) můžeme vytyčit tyto základní styly výchovného působení učitele na žáky:

Autokratický styl

Učitel často uděluje příkazy a zákazy, mluví převážně sám, zatímco žákům nedává moc prostoru. Vyvolává atmosféru napětí a strachu, užívá hojně výčitek, vyhrožování, varování a trestů. Klade důraz na výkony a kázeň, nezajímají ho potřeby a přání dětí, nesnaží se je lépe poznat. Vyžaduje přesné dodržování svých pokynů, neuznává jiný postup při řešení úloh, čímž omezuje samostatnost a iniciativu dětí. Může se dopouštět ironie a zesměšňování žáků.

Liberální styl s nezájmem o dítě

Učitel klade jen nízké požadavky na výkon i kázeň, nekontroluje plnění daných úkolů, chová se lhostejně k výkonům dětí i k nim samotným. Někdy může také působit nejistě.

Rozporný autokraticko-liberální styl

Tento styl je směsí nebo střídáním dvou předchozích.

Laskavý liberální styl

Učitel se snaží porozumět svým žákům a jejich problémům, bývá příliš shovívavý a klade nízké požadavky.

Integrační styl

Učitel bývá klidný, dostatečně sebevědomý, projevuje snahu porozumět dětem a pomoci jim. Klade na žáky odpovídající požadavky a také kontroluje, zda je plní. Žáky neuráží a neponižuje, naopak je respektuje a podporuje jejich iniciativu a samostatnost. Při výuce je motivuje vhodnými otázkami a podněty k zamyšlení a dává jim najevo svou důvěru.

5.2 Učitelovy postoje k žákům

Učitelův postoj lze chápat jako hodnotící vztah, ve kterém se odráží rozumové poznání a citové hodnocení. Projevuje se jako „*tendence reagovat na určité pedagogické situace, skupiny žáků a jednotlivce poměrně stálým způsobem.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 132)

Podle těchto autorů existují tyto typické znaky postojů učitele:

- výběrovost – různé postoje k různým objektům
- orientovanost – postoj může být kladný, neutrální nebo záporný
- intenzita – postoj má různou sílu, může být málo vyhraněný až nekritický zaujatý
- zobecněnost – postoj je souhrnem množství předcházejících postojů
- přenosnost – učitelé své postoje obvykle přenáší i do jiných situací
- relativní stálost – postoje lze jen obtížně měnit

Vznik postojů není jednoduchou záležitostí. Postoje vznikají při bezprostřední interakci, ale velmi často také dříve, než se učitel a žáci vůbec poprvé setkají – učitelé bývají často předem ovlivněni informacemi od jiných učitelů. Podle výzkumů mají učitelé a učitelky vyhraněný postoj (ať už kladný, nebo záporný) k více než dvěma třetinám třídy. Žáci, ke kterým mají učitelé kladný postoj, bývají často výrazně nadhodnocováni, zatímco žáky, ke kterým mají postoj záporný, učitelé obvykle podhodnocují. Důležité je také to, jakou má učitel představu ideálního žáka. Žáci blízcí se této představě nejvíce bývají opět nadhodnocováni a naopak.

Vlastnosti žáků mohou posílat učitelův kladný nebo záporný postoj k nim. Podle Mareše a Křivohlavého mají vliv především tyto vlastnosti: snaživost, píle, sečtělост, přiměřená suverenita v jednání, pružnost, přizpůsobivost, vyrovnanost a komunikativní schopnosti. Děti, které jsou schopné se pohotově vyjadřovat, bývají hodnoceny lépe než jejich spolužáci, kteří mohou mít stejně dobré znalosti, ale neumějí je „prodat“.

Podle Pelikána a Heluse, které zmiňují Mareš a Křivohlavý, je hodnocení učitele dáno také *kontextem*, v němž je žák posuzován. To samé dítě bude jinak posuzováno ve třídě, kde se sešly schopní a aktivní jedinci, než ve třídě průměrných a pasivních dětí.

Záleží rovněž na koncepci vyučovacího předmětu – na jeho osnovách, na učebnicích, které jsou používány, na metodách apod.

Podle výzkumů existují i vyhraněné postoje učitelů k celým školním třídám. „*Učitelův postoj ke třídě a k jednotlivcům se promítá do způsobu, jak s nimi jedná, jak probíhá pedagogická interakce. Má-li k někomu kladný postoj, jedná s ním jinak než s tím, k němuž chová záporný postoj.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 134)

Mareš a Křivohlavý vymezují následující typy postojů učitelů:

♣ Výrazně kladný postoj

Tento postoj učitelé mívají k žákům aktivním a snaživým, kteří se při vyučování hodně hlásí, odpovídají většinou správně, bývají ukáznění, podřizují se pokynům, plní dobře školní požadavky, bývají bystří a pohotoví. Při výuce jsou schopni samostatné práce. Učitelé tyto děti většinou nevyvolávají více než ostatní, neboť ví, že by odpověděly správně. Pokud je však vyvolají, dávají jim často prostor k delšímu samostatnému projevu a zadávají jim obtížnější úlohy než ostatním.

♣ Mírně kladný postoj

Tento postoj se týká žáků, kteří nejsou příliš aktivní, při vyučování se hlásí jen málo, odpovídají nepřesně s dílčími chybami. Nemívají kázeňské problémy. V učení jsou snaživí, ale pomalejší, samostatné řešení úkolů jim dělá potíže. Celkově se jedná o průměrné žáky. Učitel jim dává najevo svou podporu, je přesvědčen, že se tyto děti mohou zlepšit, často je vyvolává a poskytuje jim zpětnou vazbu.

♣ Neutrální postoj

Týká se žáků, kteří se nehlásí, ale jsou-li vyvoláni, odpovídají poměrně správně. Vyhýbají se kontaktu s učitelem, nebývají s nimi kázeňské problémy. Také učitelé na tyto žáky málo reagují, příliš je nevyvolávají a málokdy je hodnotí. Jejich kontakty bývají neosobní, spíše povrchní.

♣ Záporný postoj

Záporný postoj mívají učitelé k žákům, kteří neustále vyrušují, jsou při výuce živí, zlobí a vykřikují. Nehlásí se a odpovídají většinou špatně. Dopouštějí se

kázeňských přestupků, mívají i agresivní sklony. Záporný postoj učitele má pak za následek nedostatečnou komunikaci s takovými žáky. Málo je vyvolává, k jejich výsledkům je kritický a neposkytuje jim zpětnou vazbu.

5.3 Učitelovo očekávání

Učitelovo očekávání je racionálnější než jeho postoje. Učitel vychází z toho, co o žákovi už ví z dřívějších a z toho, jak se žák učí a chová v současnosti. Zaujímá stanovisko, zda se určitý žák může zlepšit.

„Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu.“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 137)

Očekávání učitelů může být někdy nepřesné a nepřiměřené realitě. Učitel dítě buď přeceňuje, nebo naopak podceňuje. Podle výzkumů Rosenthala a Jacobsonové, na které odkazují Mareš a Křivohlavý, začne učitel jednat jiným způsobem s těmi žáky, u kterých se domnívá, že se mohou zlepšit. A v mnoha případech se tyto děti skutečně zlepší. Mluvíme o tzv. *Pygmalion-efektu*. Očekávání učitele může získat podobu tzv. sebesplňující předpovědi, neboť očekává-li učitel od žáka dobré výsledky, často se snaží, aby se jeho očekávání potvrdilo. Na tom se shoduje většina odborníků:

„Náš pohled na člověka, to, jak o něm smýšlíme a jak s ním jednáme, určuje do značné míry jeho další vývoj. Je až s podivem, jak se mnohým lidem naplní budoucnost, kterou jim předpovědělo jejich okolí.“ (Bláha, Šebek, 1988, s. 74)

„Učitelova představa o dítěti, to, zda je považuje za dobrého či špatného žáka, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá.“ (Helus, in: Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 137)

„Obraz učitele o dítěti jako o žákovi má svou roli i při utváření sebeobrazu dítěte jako žáka a má vliv na jeho školní výkon.“ (Hrabal, 1988, s. 129)

Jak píše Petty, sebesplňující předpověď klade na učitele velkou zodpovědnost. Není vždy jednoduché být k dětem spravedlivý, ale učitel má profesionální povinnost pomoci každému žákovi, jak nejlépe dokáže. Všechny děti potřebují mít pocit důstojnosti, smysluplnosti a sebeúcty.

„Všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí nezůstává nepovšimnuto a je posuzováno nezaujatě.“ (Petty, 1996, s. 71)

Podle Mareše a Křivohlavého (1995) existuje riziková skupina učitelů, kteří podléhají svým očekáváním. Vyznačují se těmito znaky:

- jejich očekávání dalšího vývoje jsou u některých žáků nepřiměřená

- neberou v úvahu zpětnovazebné informace, které jim říkají, že jejich očekávání neodpovídají realitě
- přeceňují nebo naopak podceňují žáka delší dobu
- svá očekávání systematicky promítají do vyučování
- vyznačují se vyhraněnými a jen obtížně ovlivnitelnými názory na podobu vlastní pedagogické činnosti i činnosti žáků

Tyto důsledky očekávání učitele můžeme nejčastěji pozorovat u žáků s následujícími charakteristikami:

- jsou citliví na jednání učitele
- mají sklon se poddat nebo přizpůsobit učitelovu očekávání
- svými vlastnostmi se odlišují od průměru
- odlišují se i svými kontakty s učitelem (vyhledávají je, nebo se jim vyhýbají)

6. Sociální chování a sociální dovednosti

„Sociální interakce je proces, který je z valné části utvářen vzájemným jednáním, přičemž odezva každé osoby je v každém bodě silně ovlivněna tím, co právě řekl druhý. To platí především o škole: dobrý učitel s tím počítá a užívá slov na podporu vzájemného porozumění, nikoli jako bodnutí provokující zášť a konflikt.“ (Fontana, 1997, s. 279)

6.1 Sociální interakce mezi učitelem a dítětem

Mluví-li učitel se žákem, dostává se mu odezvy, podle které se rozhoduje, co řekne dále. Odezva může být verbální, ale také nonverbální (např. výraz obličeje). Sdělované myšlenky a city obsahují podle Fontany pochopení nebo nepochopení, zájem, nudu, úzkost, nepřátelství, pobavenost a další věci, které potom opět ovlivňují další myšlenky a city.

Učitel by se měl snažit být schopen analyzovat dění a rozhodnout, jak změnit své chování, aby došlo ke změně chování dítěte. Učitel může využívat např. *proaktivní styl konverzace* – vyslovením otázky podněcuje odpověď druhé osoby.

6.2 Sociální status ve škole

Škola patří mezi instituce s hierarchickou strukturou, proto se zde setkáme s tématem statusu. Jak píše Fontana, školní hierarchie sahá od ředitele přes zástupce ředitele, vedoucí předmětových komisí, třídní a ostatní učitele, provozní personál až po

děti. Podle autora je tato hierarchie pochopitelná a slouží prospěšnému účelu, stejně jako respekt vyžadovaný od jedné úrovně hierarchie vůči úrovni vyšší. Fontana však upozorňuje na to, že „*respekt, který si člověk získá, platí mnohem více než respekt, který mu připadne prostě jen proto, že zastává určitý úřad.*“ (Fontana, 1997, s. 282)

Podle něj se dospělí často spoléhají na to, že úctu získají díky svému postavení, věku nebo jen díky svému statusu dospělých, místo aby se ji snažili získat svým chováním a moudrostí. Když se jim pak nepodaří si úctu získat, neumí se s touto situací vyrovnat a chovají se útočně a autoritářsky.

Fontana považuje za „nešťastný fakt“, že dětem v hierarchii školy automaticky náleží spodní místo. V určitém smyslu je to podle něj nevyhnutelné, protože děti mají ve škole nejmenší pravomoc, ale zároveň je tu škola proto, aby sloužila dětem. Proto by škola při své organizaci měla mít na mysli především zájmy dětí a jejich vzdělávání.

„*Hierarchie a status mají cenu pouze tehdy, jestliže přispívají k úspěšnějšímu fungování školy jako zprostředkovatele dětského učení v oblastech ‚poznání‘ i ‚bytí‘.*“ (Fontana, 1997, s. 282)

Jestliže učitel přehnaně trvá na svém statusu a důstojnosti, znamená to pro děti dráždivou výzvu. Takoví učitelé působí tak, že děti jsou v neustálém pokušení přivést je do nesnází. Naopak dobrý učitel si získá respekt svých žáků, protože představuje dobrý příklad své role: získává si jejich zájem a sám má dovednosti, které by si žáci chtěli osvojit. Tento učitel vhodně a rychle řeší problémy, je spravedlivý a žáci si ho váží pro jeho společenské kvality. Dokáže se před třídou prosadit, aniž by se upínal na svůj status.

6.2.1 Zbytečné prosazování statusu učitele

Učitel se podle Fontany může příliš prosazovat těmito způsoby:

- ignoruje oprávněné požadavky žáků na pozornost a informace
- domnívá se, že se děti musí vypořádat s nepříjemností a nepohodlím, které by dospělí nesnesli
- zachází opovržlivě s majetkem dětí
- přerušuje žáky dříve, než domluví
- neumí se omluvit
- hrubě komentuje práce dětí
- ponižuje děti
- je sarkastický, nezdvořilý a málo vnímavý a citlivý, někdy i úmyslně nespravedlivý

Všechny tyto projevy jsou projevem učitelova prosazování svého nadřazeného statusu. „*Kdykoli někdo jedná s druhým tak, že ten mu na to nemůže odpovědět stejným způsobem, musíme pojmut podezření, že mu jde o status.*“ (Fontana, 1997, s. 238)

Zároveň autor připouští, že v některých případech je status odůvodněný. Učitel, který vystupuje vůči dětem jako jim rovný, většinou ve třídě dlouho nevydrží.

I pro školu samotnou bývá občas dobré zhodnotit vlastní struktury řízení a zvážit, zda se mezi jednotlivými lidmi působícími ve škole nevyskytují zbytečné rozdíly v hierarchickém statusu. Učitelé by měli mít možnost vyjadřovat se k chodu školy, aby mohli pracovat ve vyhovujících podmínkách, neboť jen tak se od nich dá očekávat, že budou pracovat výkonně a s nadšením.

6.3 Sociální konformita

Konformita znamená tendenci řídit se podle druhých lidí. Ve škole je od žáků obvykle vyžadována velká míra konformity, bez níž by nebyl provoz školy ani možný. Může se jednat buď o *konformitu formální* (např. dodržování školního řádu), nebo o *konformitu neformální* (např. dodržování „nepsaných“ pravidel). Konformitu musí projevovat nejen žáci, ale také učitelé.

6.3.1 Vrstevnická skupina

Ve škole je zvlášť výrazný tlak na jedince ze strany jeho vrstevníků. Už na prvním stupni jsou děti ovlivňovány tím, co dělají ostatní děti, a v dospívání to pak platí ještě více. „*Potřeba být přijímán, patřit do skupiny, je velmi silná a skupina si často vytvoří svůj zvláštní styl chování, který je nutno zachovávat jako znak členství v ní.*“ (Fontana, 1997, s. 286)

„*Skupinový tlak je tak silný, že mu děti dovolí formovat své chování i v oblastech, kde jejich osobní smýšlení může být se smýšlením skupiny v rozporu.*“ (Fontana, 1997, s. 287)

Při porovnávání konformních a nekonformních lidí konstatovali Crutchfield (1955) a Shaw (1977), že jedinci schopní postavit se proti tlaku skupiny jsou obvykle nezávislí, sebejistí a sebevědomí lidé. Konformisté bývají naopak málo sebevědomí a mívají strnulé a netolerantní postoje. Proto potřebují určitou jistotu, neměnné hodnoty a pravidla, které jim poskytuje skupina. V tolerantních skupinách se také může objevit případ, kdy se některý jedinec snaží upoutat svým odlišným názorem pozornost ostatních, přestože jeho názor není rozumný. Díky svému odmítavému postoji se takový

jedinec může cítit důležitý. Obvykle se jedná o člověka, který není schopen si pocit důležitosti získat rozumnějším způsobem.

6.3.2 Konformita a škola

V oblasti konformity má školy velkou odpovědnost. Musí se vyhnout dvěma extrémům – jednak nesmí být její požadavky na konformitu rigidní, jednak nesmíme dopustit, aby si děti ve školy dělaly, co chtějí. Děti se musí postupně naučit odhadnout, kde je konformita na místě a kde není, aby se mohly v dalším životě dobře orientovat mezi požadavky společnosti a svým vnitřním přesvědčením.

Škola jako instituce může fungovat pouze v případě, kdy všichni jednotlivci přistoupí na omezení své svobody a přizpůsobí se zájmům většiny.

„Nejlepší vzdělání je takové, které umožňuje člověku vidět jak hodnotu konformity, tak nonkonformity, a posoudit, kdy určitá hodnota převažuje. Takové usuzování, sladující kázeň a svobodu, je také podmínkou původnosti a tvořivosti.“
(Fontana, 1997, s. 287)

Pokud jsou děti vzdělávány rigidním způsobem bez možnosti myslet a rozhodovat samy za sebe a bez možnosti vytyčování nových problémů a zodpovědného pochybování, těžko z nich vyrostou lidé schopni souladu kázně a svobody. Podle jejich temperamentu se z nich stanou buď lidé příliš přizpůsobiví a neschopní samostatného myšlení, nebo lidé se vzpurnými postoji odmítající jakékoliv přizpůsobení se.

6.3.3 Vyučovací hodina jako společenské setkání

Podle Fontany je vyučovací hodina řadou společenských setkání mezi učitelem a třídou. Popisuje tato setkání jako ucelený vzorec složený z následujících pěti kroků:

1. pozdrav – učitel vejde do třídy a dojde ke kontaktu
2. ustavení vztahu – učitel mluví k žákům, vyžaduje od nich něco a poslouchá jejich otázky
3. zvládání úkolů – žáci začnou pracovat (písemně nebo ústně), dochází k interakcím mezi učitelem a dětmi
4. ukončení vztahu – učitel si znovu vyžádá pozornost žáků, ohodnotí vykonanou práci
5. rozloučení

Tato posloupnost pěti kroků je pro interakci mezi učitelem a třídou velmi důležitá.

„Způsob, jak učitel třídu pozdraví, ovlivní odezvu třídy vůči jeho pokusům ustavit vztah. To dále ovlivní úspěšnost toho, jak se vypořádá s úkolem hodiny. Tento

krok se potom projeví v pokuse o uzavření vztahu. Úspěšnost či neúspěšnost uzavření vztahu má vzápětí vliv na rozloučení. Celý uzavřený cyklus pěti kroků pak ovlivní smýšlení učitele o třídě a třídy o učiteli v době do příští hodiny, což se opět projeví ve způsobu, jakým se navzájem pozdraví na jejím začátku.“ (Fontana, 1997, s. 290)

Během vyučovací hodiny spolu žáci a učitel komunikují verbálně i nonverbálně. Důležitou roli hraje učitelův pohled na žáky – může být milý, přísný, tázavý, pobavený apod. Zároveň i třída se dívá na učitele různým způsobem – např. otráveně, pozorně, radostně apod. Pohledem lze vyjádřit stejné množství informací jako verbálně. Vzájemným díváním se na sebe stráví jak učitel, tak žáci značnou část vyučovací jednotky. Stejný význam jako pohled má také gesto.

Neméně důležitý je způsob vystupování učitele. Různí učitelé se se svými povinnostmi v hodině vyrovnávají různě. Někdo se chová upjatě, nervózně, neobratně, některý učitel je netrpělivý a napjatý, jiný nejistý a váhavý, jiný učitel vystupuje pohodově a uvolněně. Podle Fontany mohou někteří učitelé zjevně ovládat své okolí, nebo jím být naopak ovládáni. Pozorováním učitele během hodiny o něm děti získávají množství informací, které pak ovlivňují jejich vlastní způsoby chování.

6.3.4 Přístup učitele

Učitel, který si přeje být úspěšný, by měl vysílat správné sociální signály – signály přátelského postoje a přijetí. *„Děti od učitelů vyžadují, aby jim měli co nabídnout ze svého a aby si byli jisti svým chováním a zásadami.*“ (Fontana, 1997, s. 289)

Z uvedeného vyplývá, že děti nestojí o žádný extrém – nechtějí učitele, který jim dává svým chováním najevo, že svět dětí je mu cizí a který si od dětí chce udržet odstup, ani si neváží učitele, který se naopak snaží mezi ně vlichotit, napodobuje jejich způsoby a příliš usiluje o jejich přízeň.

„Správné je ukázat, že člověk chápe a přijímá sociální kontext, v němž děti žijí své životy, avšak že ani v otevřenosti tomuto kontextu neopouští svou sociální identitu a nepředstírá, že je někým, kým není. Kde jsou děti nespokojeny s vlastním způsobem života, budou v každém případě hledat příklady jiných způsobů, jak se s věcmi vyrovnávat, a budou vzhlížet k učiteli s očekáváním, že jim takové příklady poskytne.“ (Fontana, 1997, s. 289)

Dobrý učitel by měl vzít na vědomí skutečnost, že nálada a chování dětí jsou ovlivněny také předměty, které jeho hodině předcházely, nebo které budou naopak následovat.

Podle Fontany lze myšlení učitele rozdělit do dvou kategorií, jimiž jsou *komunikace egocentrická* (směřující k sobě samému) a *komunikace sociálně zaměřená*. Učitel by měl analyzovat způsob svého vyjadřování během hodiny a zamyslet se nad tím, jaké výroky užívá (příkazy a zákazy, otázky, informace, povzbuzení, podněcování projevů emocí, projevů humoru a radosti, neformální mluvu, klišé nebo skrytá sdělení).

Takovou interakční analýzu lze provést pomocí pozorovatele, který v průběhu vyučovací jednotky sleduje a zapisuje, jak probíhá komunikace mezi třídou a učitelem. Lze k tomu použít např. Flandersovu soustavu skládající se z deseti kategorií.

6.3.5 Role učitele

„Vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici. Lidé mohou být buď žádoucími, nebo nežádoucími vzory role.“ (Fontana, 1997, s. 295)

Dobrymi vzory pro své děti jsou podle Fontany pečující, nesobečtí a prozíraví rodiče. Naopak špatnými vzory jsou nezodpovědní rodiče, např. alkoholici. Vzorem se pro nás mohou stát lidé, po jejichž roli toužíme.

Učitelé jsou také dobrými nebo špatnými příklady rolí. *„Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak.“* (Fontana, 1997, s. 295)

Role učitele je tvořena několika subrolemi:

- vysokoškolsky vzdělaný odborník zajišťující formální vyučování
- někdy řídící pracovník, který vede sestavy učitelů
- poradce zodpovědný za osobní péči o děti
- vedoucí mimoškolních činností, organizátor školních kroužků
- autorita školy

Zároveň každý učitel a každá učitelka plní ve svém životě i jiné role. Tyto role se mohou dostat do konfliktu, který se může stát významným zdrojem učitelského stresu. Učitel by se měl snažit být realistický a uvědomit se, že od sebe nemůže očekávat plnění své role vždy stejně dobře. Je ale důležité, aby učitel zůstal ve svých rolích v zásadě soudržný.

6.3.6 Sociální učení a vzory rolí

„Žádný učitel se nemůže vyvléci ze svého úkolu být učitelem dobrého společenského chování.“ (Fontana, 1997, s. 297)

Učitelé při svých hodinách předávají dětem poučení o tom, jak se správně chovat k druhým lidem. Učí děti úctě vůči dospělým i vrstevníkům, povzbuzují je při práci a vedou je k tomu, aby si vážily samy sebe. Nikdy ale nestačí pouze dětem vysvětlit, co je důležité. Podstatné je i samotné chování učitele k dětem. Jak uvádí Fontana, podle výzkumů Grusseca a Arnasana (1982) je zřejmé, že pokud u dospělých dojde k rozporu mezi tím, co říkají, a tím, co dělají, děti obvykle napodobují spíš jejich činy než slova. Z toho tedy lze vyvodit, že „učitelé by měli předvádět dětem takové chování, které si děti mají osvojit.“ (Fontana, 1997, s. 297)

Také podle Bandury bychom neměli podceňovat význam nápodoby, neboť děti obvykle nevědomě napodobují chování druhých lidí a hlavně těch, kteří mají vysokou prestiž nebo status.

Sociálním stykem bývají ovlivňovány také projevy emocí, které souvisejí se sociálními dovednostmi a sociální přijatelností. Bandura ve svém výzkumu dospěl k závěru, že děti, které vidí agresivní chování dospělých, se poté s větší pravděpodobností také chovají agresivně, protože agresivní chování dospělých chápou jako ospravedlnění projevu agresivních citů, které mohou samy prožívat. Děti si pak mohou myslet, že pokud je takovéto chování přijatelné u dospělých, je přijatelné i u nich. Podle výzkumu Erona (1987), o kterém píše Fontana, bývají děti, které jsou svými rodiči tvrdě trestány, nadprůměrně agresivní. Důležité je také zamýšlet se nad vlivem televize a ostatních médií na děti, protože se právě zde mohou setkat s projevy násilí. I když, jak píše Fontana, pokud mají děti díky rodičům a učitelům dobře rozvinutou soustavu hodnot, měly by odolat tlaku přijmout agresivní vzory rolí.

6.3.7 Nápodoba vzorů rolí

Podle Fontany lze pozorováním reakcí dětí na tentýž vzor role dojít k těmto závěrům:

- závislé děti napodobují prestižní postavy pohotověji než děti spíše nezávislé
- bázlivé děti napodobují odezvy strachu druhých pohotověji než odezvy sebejisté
- pokud je chování dítěte soudržné, bude pohotověji napodobovat takové vzory rolí, které odpovídají tomu, co už samo dělá
- děti, které v minulosti například na učitele reagovaly pozitivně, ho budou i v budoucnosti přijímat jako vzor – a naopak odmítnou přijmout jako vzor člověka, kterého už předtím nepřijaly
- děti také mohou člověka odmítat pouze na základě zjištění, že je povoláním učitel(ka)

že jedna skupina dětí chce spolupracovat s vyučujícím, zatímco druhá nechce. Někdy pomůže rozesadit žáky, kteří spolupracovat nechtějí – naruší se tím soudržnost skupiny.

Podle Lotta, na kterého odkazuje Fontana, pracují schopnější děti lépe ve skupinách, které si samy vybraly a ve kterých bývá obvykle vysoká soudržnost. To samé lze tvrdit také o skupinách méně schopných žáků, ale pouze tehdy, pokud náročnost úlohy není příliš vysoká – pak to děti odradí a raději se věnují něčemu jinému. Lze tedy říci, že *„dovolíme-li dětem sedět pohromadě s kamarády, budou mít příznivější podmínky pro práci a vztah k učiteli, než jsou-li mechanicky rozděleny a mají pracovat s dětmi, k nimž mají méně srdečný vztah.“* (Fontana, 1997, s. 301)

Je vhodné dát dětem najevo, že budou-li podávat dobré výkony, mohou sedět v lavici se svými kamarády, ale pokud nebudou spolupracovat, budou rozsazeny.

Podobné mechanismy jako v podskupinách fungují i v přátelských dvojicích. *„Výzkumy vzorců přátelství ukazují, že pevnost přátelství závisí na prostorové blízkosti, na podobnosti statusu a domácího prostředí a na společných zájmech.“* (Fontana, 1997, s. 301)

Podle Berndta, na kterého odkazuje Fontana, si již sedmileté děti začínají nacházet přátele stejného pohlaví a tato přátelství bývají poměrně stálá.

Ve škole hraje přátelství důležitou roli. Pracují-li děti v přátelských dvojicích, přináší jim úkoly větší potěšení a učí se efektivněji. Děti se více soustředí na zadané úlohy a pomáhá jim vzájemná motivace.

6.3.10 Nevhodné přátelství

Někdy vytvářejí děti dvojice s jedinci, kteří na ně mohou mít špatný vliv. Všimne-li si takovéto situace učitel, má obvykle snahu to změnit, avšak jeho možnosti jsou pouze omezené, neboť není možné, aby učitel vybíral svým žákům, s kým se budou kamarádit. Vhodnou formou, jak zasáhnout, je diskuse ve třídě na téma povaha přátelství a také závazků s ním spojených. Učitelé mohou při takové diskusi nenápadně upozornit na nebezpečí nevhodných přátelství. Budeme-li však žákům jejich přátelství zakazovat, dosáhneme spíše opačného efektu, protože právě ohrožení zvenčí může toto přátelství ještě posílit. *„Nejlepší strategií je vést citlivě děti k poznání, že mají navzájem málo společného nebo že z takového přátelství mají jen nevýhody.“* (Fontana, 1997, s. 302)

6.3.11 Dítě bez přátel

Podle Fontany si člověk přátele získává tím, že jim má co nabídnout. Izolované dítě obvykle neví, co by vlastně mohlo nabídnout, nebo si není jisté, jakým způsobem to

udělat. Není lehké situaci izolovaného dítěte zlepšit. Učitel může začít tím, že dotyčnému jedinci bude dávat najevo, že pro něj má stejnou cenu jako jeho spolužáci. Dlouhodobě by se pak měl snažit vybudovat v dítěti pocit vlastní hodnoty a pomáhat mu zlepšovat jeho sociální dovednosti.

Podle Hartupa, kterého cituje Fontana, má odmítání vrstevníky na prvním stupni základní školy za následek problémové chování v období dospívání a dospělosti. Izolované dítě bez přátel se cítí osaměle, trpí depresemi a sebeodmítáním, což u něj může přetrvávat po celý jeho další život.

6.3.12 Šikanování

„Šikanování je úmyslná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím ubližování, hrozeb, výsměchu a zastrašování.“ (Fontana, 1997, s. 302)

Šikanování se u některých dětí projevuje již v raném věku. Může probíhat přímo v prostorách školy, ale i mimo ni a postihuje žáky každého věku. Výzkumy zjistily, že šikanování trvá obvykle nejméně 12 měsíců a také to, že trýznitelé bývají třikrát častěji chlapci než dívky. Zajímavá je i skutečnost, že chlapci si vybírají oběti mezi obojím pohlavím, zatímco dívky hlavně mezi sebou.

Škola nese hlavní odpovědnost za šikanování i za poskytnutí pomoci obětem, neboť k šikanování dochází obvykle mezi dětmi z jedné třídy, a sice o přestávkách a cestou do školy a ze školy.

Oběťmi se stávají často děti odlišné rasy, náboženství, ze slabšího sociálního a ekonomického prostředí a méně inteligentní jedinci. Podle Tatuma a Herberta jsou oběti proti ostatním dětem úzkostnější, méně jistí, citlivější a opatrnější. Následkem šikanování se cítí izolovaní a někdy u nich dokonce vznikne dojem, že si veškeré toto trápení zaslouží.

Trýznitelé mají obvykle sklony k impulsivitě, agresivitě a antisociálnímu chování. Často vyrůstají v prostředí, kde se rodiče sami uchylují k násilí. Jejich děti se pak domnívají, že agrese je vhodným prostředkem k dosažení cílů.

Učitelé a učitelky mohou pozorováním třídy získat přehled o tom, kdo je trýzněn a kdo je trýznitelem. Opět mohou začít situace zlepšovat tím, že budou dávat dětem najevo, že si jich cení všech stejně. Vhodným udělováním odpovědnosti a statusu mohou podle Fontany pomoci zvyšovat sebevědomí obětí a omezovat potřebu nevhodného sebeprosazování u trýznitelů.

Celoškolní strategie vypořádání se se šikanováním zahrnuje podle výše zmíněného autora např. partnerství mezi žáky, rodiči a učiteli, pravidla chování obsahující sankce za porušení, systém osobního poradenství, zvýšený dohled učitelů a učitelek o přestávkách, před začátkem vyučování a po něm, začlenění vhodné morální výchovy do osnov, pečlivé záznamy všech případů šikany a jejich další sledování.

6.3.13 Oblíbené dítě

Některé děti bývají oblíbeny celou třídou. Podle Ashera, na kterého odkazuje Fontana, to bývají jedinci projevující k ostatním ohledy, povzbuzující jejich důvěru, chovající se mírumilovně a naplňující potřeby skupiny. Často podporují spolužáky, vnášejí oživení do nudných hodin a mohou mít zvláštní znalosti v některých ceněných oblastech (hudební dovednost, sport). Takové děti mají předpoklady stát se skupinovými vůdci.

6.4 Sociální dovednosti

Ve formálním vzdělávání je většinou kladen důraz více na oblast „vědění“ než na oblast „bytí“. Ve škole je důležité rozvíjet také sociální dovednosti dětí. Podle Fontany by měly rozumět sobě samým, naučit se sebezpřijetí, být schopné prožívat svůj život jako život úspěšný a žádoucí. Obraz o sobě samých získáváme z velké části podle toho, jak nás vidí ostatní lidé. Děti by se měly učit ovládat a uplatňovat důležité sociální dovednosti. Ty mohou ovlivnit jejich rodinné vztahy a také vztahy s přáteli a kolegy.

Školy poslední dobou vyvíjejí snahu zahrnout do osnov také nácvik sociálních dovedností, ale učitelé většinou sami nejsou schopni tyto techniky kvalitně vyučovat. Začínáme-li s nácvikem sociálních dovedností, doporučuje se nejprve vyzvat žáky, aby zkusili sami zhodnotit svou současnou sociální zdatnost. Teprve ve chvíli, kdy si uvědomíme své nedostatky, máme motivaci snažit se o zlepšení.

Podle Fontany může například učitel sepsat seznam situací a předložit ho žákům spolu s otázkami, jak by se v takových situacích zachovali. Na základě odpovědí může pak učitel vytvořit program výuky sociálních dovedností.

„Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, otažitosti a chladu, mnohdy zaměření na materiální zájmy a odvrát od duchovních hodnot. To vše stupňuje úsilí o obnovu mezilidských vztahů.“
(Kasíková, Vališová a kol., 1994, s. 48)

6.4.1 Asertivita

Asertivitou rozumíme „zdravé sebeprosazení, sebepřijetí, sebeotevření, sebeobjevení, sebeprojevení; americký psycholog Salter ji definoval jako umění něco jasně tvrdit a stát na svém slovu; asertivně odmítat znamená jednat stručně, jasně, klidně a rozhodně. Asertivita znamená schopnost prosadit se bez zjevné agresivity.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 56)

Podle Fontany lidé často cítí neschopnost prosadit se, ovlivnit dění kolem sebe, zastat se sám sebe a svých práv, projevit nespokojenost apod. Jak píše Lazarus, na kterého Fontana odkazuje, měl by každý jedinec být schopen:

- říct „ne“, vyžaduje-li to situace
- požádat o pomoc
- projevit své city – kladné i záporné
- začít, vést a ukončit rozhovor

Fontana se v této souvislosti zamýšlí nad tím, že právě v těchto schopnostech bývá často dětem bráněno. Jednají-li s dospělými autoritami, může jejich asertivní chování být chápáno jako nezdvořilé nebo přímo drzé.

„Nikdo z nás nemůže jen chodit a být asertivní, kdykoli se mu zachce. Pokud však pokládáme asertivitu za přiměřených okolností za správnou a pokud v ní vidíme důležitou stránku nezávislosti, sebejistoty, sebevědomí a sociální úspěšnosti, pak musíme i děti vést k asertivitě a k získání schopnosti správně se rozhodnout o tom, kdy je na místě ji uplatnit.“ (Fontana, 1997, s. 308)

Pokud v žácích vyvoláváme pocity viny jenom kvůli tomu, že se chtějí prosadit, mohou nabýt dojmu, že nemají nárok na své vlastní názory. Následkem toho pak může dojít k tomu, že nejsou schopni trvat na svém, nebo uvažovat správně o sobě samých.

Asertivita je tedy důležitou součástí nácviku sociálních dovedností ve škole, neboť zvládnou-li žáci vhodné komunikační techniky, mají lepší šance dosáhnout svých oprávněných cílů.

6.4.2 Nácvik sociálních dovedností

Vhodné je používat videoprogramy, fotografie a audiozáznamy a vyzvat žáky, aby viděné interakce lidí komentovali a případně sami navrhli, jak by bylo lepší se zachovat, jak by se zachovali oni sami. Na to lze navázat hraním rolí ve dvojicích. Dostanou od učitele scénář, který navodí nějakou situaci (např. vracení vadného zboží v obchodě, zastání se někoho, rozhovor s uchazečem o zaměstnání apod.). Dále už žáci jednají sami. Někdy se tento nácvik může zdát nepřírozený, často je to způsobeno

přílišným důrazem na herecké dovednosti, nebo není zvolená situace vhodná – může být např. příliš vzdálená od zkušeností dětí.

Učitel byl mě při hraní rolí děti pečlivě sledovat, aby viděl, jestli jim to přináší nějaké problémy. Podle Fontany jsou nejcennější vlastní komentáře dětí, často bývají prospěšnější než komentáře učitele.

Při sledování videoprogramů se žáci a žákyně mohou naučit poznávat, kterými vlastnostmi se vyznačují jak jedinci sociálně obratní, tak jedinci sociálně neobratní. Jedná se zde o kontakty pohledem, výrazy ve tváři, tělesný postoj, užívání gest, pohyby hlavou, úsměvy apod. Také užívání hlasu je velmi důležité. Lidé se od sebe odlišují především jasností řeči, tempem, váháním, přestávkami a hlasitostí. Rozdíly existují také v obsahu projevu, např. jeho délka, zajímavost, opakování a přerušování. Patří sem také schopnost naslouchat ostatním lidem.

Při nácviku sociálních dovedností je velmi důležitá uvolněná atmosféra ve třídě. Děti by tento nácvik nikdy neměly chápat jako zkoušku, neboť cílem je podporovat jejich sebedůvěru, nikoliv opak. Při nácviku můžeme podle Fontany trénovat např. situace, kdy mají žáci požádat o laskavost, pozdravit cizího člověka, vysvětlit svou chybu, omluvit se, vyrovnat se s kritikou, objednat zboží telefonem, hovořit s příslušníkem opačného pohlaví aj.

6.4.3 Vřelost

Při nácviku sociálních dovedností je dalším důležitým prvkem *vřelost*. Pro některé lidi je projevení společenské vřelosti velmi obtížné. Svůj podíl na tom má již raná výchova. Děti někdy mohou kvůli negativním reakcím dospělých nabýt dojmu, že je nevhodné dávat najevo city vřelosti a otevřenosti a přestanou se chovat spontánně.

„Nepřirozená společenská zdrženlivost je na újmu rodinám, přátelům a známým a nakonec i vztahům chlapec – dívka. Vytváří mezi lidmi zbytečné přehradu a přispívá k pocitu společenské izolace a osamělosti, který mnozí lidé prožívají po celý život.“ (Fontana, 1997, s. 312)

Dětem by se mělo dostat podpory při poznávání svých vlastních citů i citů druhých lidí, měly by se naučit volit vhodná slova, chtěli-li něco sdělit, překonávat zbytečnou společenskou nejistotu a rozpaky.

Fontana také zdůrazňuje, že při nácviku sociálních dovedností je vždy velmi důležité, aby si děti uvědomily, že každý člověk je jedinečný, proto se vyznačuje svým vlastním příznačným způsobem vstupování do vztahu s druhými lidmi.

„Je nesprávné předpokládat, že každý by měl myslet a chovat se stejně jako my, a je nesprávné odsuzovat jiné lidi jen proto, že se chovají jinak.“ (Fontana, 1997, s. 312)

6.4.4 Sebeotevření

Další významnou proměnnou ve společenských dovednostech je *sebeotevření*. Jsme ochotni sdílet část sebe samých s druhými? Cítíme se při sebeotevření zranitelní? Nebo sebeotevření naopak přeháníme a říkáme o sobě věci, které mohou jiné lidi proti nám popudit? Tyto otázky spadají podle Fontany právě do problematiky sebeotevření.

Větší sklon k sebeotevření mají pravděpodobně extraverti než introverti. Přiměřená míra sebeotevření je ale vhodná u obou typů. Je důkazem žádoucí otevřenosti vůči ostatním, poctivosti, nepřítomnosti obranných postojů a ochoty důvěřovat lidem. Žáci a žákyně by se měli naučit, jaká míra sebeotevření a za jakých okolností je vhodná. Často mohou díky sebeotevření přijít na to, že ostatní lidé mají podobné problémy a tato skutečnost může pomoci oběma stranám.

Zároveň se přitom děti učí být dobrými posluchači, což jim může pomoci k oblíbenosti. Neboť chceme-li se otevřít, musíme současně dát stejnou volnost i druhým. „Na světě je mnohem více mluvčích než posluchačů; naslouchání je však naprosto stejně důležitou sociální dovedností jako mluvení.“ (Fontana, 1997, s. 313)

7. Sociální komunikace

„Sociální komunikace je specifická forma sociálních styků, která nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění; lze ji považovat za dílčí případ interakce; skládá se: a) z osoby, jež sděluje – komunikátor, b) z osoby přijímající sdělení – komunikant, c) z vlastního sdělení – komuniké.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 266)

Sociální komunikaci lze rozdělit na verbální a neverbální.

7.1 Verbální komunikace ve škole

Ve smíšené vyučovací hodině obvykle dominuje verbální projev učitele, což má podle Mareše a Křivohlavého své příčiny, a sice: Učiva je mnoho a učitel je povinen ho žákům zprostředkovat, někdy musí doplnit text v učebnici. Dále si musí ověřit, jestli děti učivo správně chápou a dokážou ho aplikovat.

Délka učitelovy řeči souvisí s jeho pedagogickými schopnostmi. Učitel s lepšími pedagogickými schopnostmi nepůsobí na žáky pouze slovně, ale používá při výuce také jiné vzdělávací metody.

Výzkumy ukázaly, že přibližně dvacet procent z celkové komunikace mezi žáky a učitelem tvoří dotazování. V českém školství je tato metoda jednou z nejpoužívanějších, ať už se jedná o formu ústní nebo písemnou.

Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí tři hlavní funkce dotazování: *organizační, vzdělávací a výchovnou*. Funkci vzdělávací lze podle průběhu pedagogického procesu a užívaných metod dále rozdělit na: *dotazování motivační, vyvozovací, opakovací, zkoušecí* (Pešek a kol., 1964), nebo *dotazování motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační* (Mojžíšek, 1975).

Dotazování by mělo žáky především aktivizovat. U některých otázek je stimulační funkce ještě zvýrazněna – např. u otázek na začátku vyučovací jednotky, začínáme-li nové téma, na začátku diskuse nebo při navozování problémové situace.

„Nezastupitelnou roli hraje dotazování v okamžiku, kdy učitel ve spolupráci se žáky začne vyvozovat potřebné poznatky. Zde už nejde jen o jednotlivé otázky, ale o celou dotazovací strategii.“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 78)

Podle citovaných autorů existují určité didaktické požadavky na otázky učitelů: mají vycházet z cílů učiva, respektovat jeho charakter, zákonitosti pedagogického procesu a také zvláštnosti žáků. Dále by měly být věcně správné a přesné, jazykově správné, srozumitelné, stručné, jednoznačné, přiměřené a pravdivé (ne tzv. chytáky). Používáme-li celý soubor otázek, měl by být logicky vystavěn.

Navození rozpravy ve třídě a její další řízení se vyznačuje určitými pravidly, která Mareš a Křivohlavý shrnuli podle Dillona (1981) do následujících doporučení:

- netázat se pořád – učitelé často nadužívají svého práva mluvit kdykoliv a za takových okolností bývá pro děti obtížné vést dialog mezi sebou
- netázat se hned, jakmile se dítě odmlčí – učitelé by neměli dětem vnucovat tempo odpovídání

„Požadujeme-li od žáka myšlenkově náročnější činnost, pak je logické, že na to potřebuje více času.“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 89)

- neptat se dítěte, které očividně nedává pozor – je zbytečné toto dítě vyvolávat, neboť v tu chvíli neví, o co jde
- neptat se žáka před celou třídou na jeho osobní záležitosti
- neptat se ve snaze „zabodovat“ – dotazování by nikdy nemělo být soubojem mezi učitelem a vyvolaným žákem
- neodpovídat na žakovskou otázku protiotázkou – protiotázka navozuje polemickou atmosféru a na žáky působí dojmem odvety, což je může odradit od dalšího tázání

- neptat se ve snaze vydolovat z dětí myšlenku, která napadla vás – žáci zpravidla tuší, že mají přijít na to, co má učitel na mysli, ale otázky jim obvykle toto hledání neulehčují
- neptat se příliš často otázkami začínajícími slovem „proč“ – podle výzkumů jsou takové otázky často nefunkční a těžko zodpověditelné
- neptat se hned poté, co vymezíme téma diskuse – začneme-li sérií otázek, pravděpodobně k zamýšlené rozpravě vůbec nedojde
- nejen otázky mohou stimulovat žákovo myšlení

7.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální neboli mimoslovní komunikace je taková komunikace, která nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenosu informací. Odborná literatura vytyčuje osm základních typů této komunikace: pohledy, výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla), gesta (gestika), doteky (haptika), přiblížení nebo oddálení (proxemika), úprava zevnějšku a životního prostředí.

Mimoslovními způsoby komunikace lze sdělovat emoce (pocity, nálady, afekty), záměry lidí sblížit se nebo se sociálně distancovat, přesvědčit posluchače o tom, „kdo jsem“ aj.

7.3 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je zvláštním případem komunikace sociální. Gavora a kol. (1985, 1988) definují pedagogickou komunikaci jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům.“ (in: Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 30) Informace jsou zprostředkovávány jazykovými a nejazykovými prostředky.

Pedagogická komunikace má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. Cílem by vždy měla být tzv. **optimální pedagogická komunikace** – komunikace uplatňující se při procesech výchovy a vzdělávání, která plní určité funkce a zajišťuje optimální klima pro motivaci žáků.

7.3.1 Funkce pedagogické komunikace

Pojetí pedagogické komunikace prochází ještě vývojem, ale Mareš a Křivohlavý připomínají šest jejích základních funkcí:

1. umožňuje společnou činnost účastníků, jednotlivé postupy a hodnocení úspěšnosti a neúspěšnosti (Charaš, 1979)

2. zprostředkovává vzájemná působení účastníků včetně výměny informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí (Strachov, 1980)
3. zprostředkovává osobní i neosobní vztahy (Leont'jev, 1979)
4. formuje účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků
5. je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody apod. vystupují v pedagogickém procesu ve slovní nebo mimoslovní podobě (Gavora a kol., 1988)
6. utváří každý výchovně vzdělávací program, tvoří jednu z jeho složek a zajišťuje jeho fungování (Kuzmina, 1976; Kan-Kalik, 1979)

7.3.2 Účastníci pedagogické komunikace

V užším pojetí lze vymezit dvě skupiny účastníků pedagogické komunikace – vychovávající a vychovávané. Vychovávají bývají většinou dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací. Jako vychovávané označujeme žáka a třídu.

Čím větší je počet účastníků pedagogické komunikace, tím méně bezprostředních vztahů mezi lidmi zde existuje.

7.3.3 Obsah pedagogické komunikace

Základem obsahu pedagogické komunikace je učivo jednotlivých předmětů, ale každý učitel předává toto učivo svým způsobem. Jednotlivé školní předměty mají své zvláštnosti, které ovlivňují průběh komunikace. Existují rozdíly mezi tzv. naukovými předměty a předměty ostatními. Výzkumy ukazují, že má-li učivo logickou strukturu (jako např. matematika, gramatika) učitelé se soustřeďují především na podání obsahu, méně na kontakt se žáky. Komunikace pak může být stereotypní a fádní. A naopak, jedná-li se o učivo názorné, při kterém lze využít představivost, kontakty učitele se žáky se rozšiřují a komunikace je mnohem pestřejší (Winnefeld, 1970).

Průběh pedagogické komunikace je tedy dán samotným obsahem učiva, ale také osobností učitele, aktivitou žáků, používanými metodami a danými pravidly.

II. - praktická část

8. Psychologické testy

Psychologický test je nástrojem pro měření vybraných proměnných (např. inteligence, extraverte). Obvykle chceme srovnávat výkony, schopnosti nebo předpoklady dvou nebo více lidí, nebo porovnáváme výsledky jednotlivce v různých časových obdobích. Je důležité, aby se při tomto porovnávání neměnily podmínky a metody měření a vyhodnocování. Psychologický test má splňovat určité požadavky, ke kterým patří hlavně standardnost, objektivita, reliabilita a validita.

„Psychologický test můžeme definovat jako standardní a objektivní proces stimulace, registrace a vyhodnocování vybraných aspektů chování a prožívání vyšetřované osoby.“ (Ferjenčík, 2000, s. 197)

8.1 Standardnost

Standardnost je *„požadavek uniformního, stejného přístupu při zadávání testového materiálu i při registrování dosažených výsledků, při vyhodnocování a interpretování.“* (Ferjenčík, 2000, s. 196)

U správně připraveného psychologického testu musí být obvykle instrukce podány v přesném znění (administrátor se je musí naučit zpaměti). Standardní by měly být i postupy při vyhodnocování (např. použití šablon).

Testy většinou slouží k porovnání výkonů v nějaké skupině, do které jednotlivci patří, neboť chceme-li zjistit, zda je výkon jednotlivce dobrý, nebo špatný, musíme ho porovnat s výkony ostatních.

8.2 Objektivita

Objektivita souvisí se standardností. *„Test můžeme považovat za objektivní tehdy, když administrátor nemá vliv na to, jaké skóre bude přisouzeno zkoušejícímu.“* (Ferjenčík, 2000, s. 197)

8.3 Reliabilita

Reliabilitou se rozumí spolehlivost a přesnost, se kterou test měří to, co měří. Žádný měrný nástroj ale neměří s absolutní přesností. Lze rozlišit dva typy chyb – systematickou a nesystematickou.

8.3.1 Systematická chyba

Systematická chyba se vždy pohybuje jedním směrem a nabývá vždy přibližně téže hodnoty.

8.3.2 Nesystematická chyba

Budeme-li spolehlivým nástrojem měřit opakovaně danou a neměnnou veličinu, budou naměřené hodnoty i tak více či méně variovat. Tato skutečnost je dána nesystematickou chybou, která může mít mnoho důvodů. Řešením můžou být následující způsoby:

- test-retestový odhad reliability – „*spočívá v zjišťování míry shody výsledků při opakovaném měření týchž osob tímž testem*“ (Ferjenčík, 2000, s. 200)
- paralelní forma odhadu reliability – korelace hodnot naměřených jedním testem s hodnotami naměřenými jiným testem, který je ekvivalentním měrným nástrojem
- odhad vnitřní konzistence testu – split-half reliability (split-half znamená rozpůlení) – „*Pokud test měří spolehlivě danou vlastnost jako celek, musí být stejně spolehlivé i jeho jednotlivé části. Pokud bychom tedy rozdělili test náhodným způsobem na dvě poloviny, dosažené skóre v nich by mělo být přibližně stejné – respektive mělo by se měnit přibližně stejným způsobem.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 201)
- odhad vnitřní konzistence testu – úroveň položek – rozdělením testu na dvě poloviny lze zjistit, jak je vnitřně vyrovnaný (konzistentní)
„*Pokud test jako celek má měřit vymezenou proměnnou spolehlivě, potom by tuto proměnnou měly spolehlivě měřit i všechny jeho jednotlivé části – všechny položky testu.*“ (Ferjenčík, 2000, s. 202)

8.3.2.1 Možnosti zvyšování reliability testu:

- přidáním dalších (homogenních) položek do původního testu
- důsledná standardizace testu
- korekce návodů a položek, aby byly co nejsrozumitelnější
- korekce časového omezení

8.4 Validita

Validita znamená míru shody mezi naměřenými výsledky a tím, co jsme chtěli měřit. Klasickou otázkou na validitu testu je podle Ferjenčíka otázka: Do jaké míry měří test skutečně to, co jsme chtěli, aby měřil?

Podmínkou validity testu je jeho reliabilita. Rozlišujeme tři základní typy validity testu:

8.4.1 Obsahová validita

Podle Breakwella, Hammonda a Fifea je vyjádřena otázkou: Odpovídá obsah testu vlastnosti, která má být měřena?

„Test by měl představovat reprezentativní výběr znaků typických pro zkoumanou vlastnost.“ (Ferjenčík, 2000, s. 206)

Zkoumáme-li obsahovou validitu, zajímá nás, do jaké míry test skutečně reprezentuje obsah dané vlastnosti nebo kvality.

8.4.2 Kritériová validita

Jak uvádí Ferjenčík, kritériová validita je empirická validita. Její zjišťování je dáno tím, jak vysoká je shoda mezi stanoveným kritériem a výsledky dosaženými v testu. Jako kritérium zde označujeme určitý standard, se kterým porovnáváme dosažené výsledky. Podle toho, jak souvisí zkoušení osob testem a jejich hodnocení časově, rozlišujeme kritériovou validitu na *souběžnou validizaci* a *prediktivní validizaci*.

Souběžnou validizací rozumíme zkoumání validity tak, že *„přibližně ve stejném časovém okamžiku měříme zvolenou kvalitu testem a měříme ji vybranými kritérii.“* (Ferjenčík, 2000, s. 208)

Někdy je testů užíváno k tomu, aby jejich pomocí mohl být předpovězen výkon lidí v budoucnu (např. přijímací zkoušky). Tyto testy mají za cíl předvídat, co se stane, a nazýváme je prediktivní validitou. Je-li mezi výsledky testu a pozdějším výkonem jednotlivce vysoká shoda, má test vysokou prediktivní validitu.

8.4.3 Konstruktová validita

„Konstruktová validita testu je míra, v níž test skutečně reprezentuje určitý teoreticky stanovený konstrukt.“ (Ferjenčík, 2000, s. 209)

Konstruktovou validizací rozumíme i testování konstruktů samotného, nejen ověřování psychometrických parametrů testu. Je tvořena sledem úkonů, které lze rozdělit do následujících etap:

1. formulování daného konstruktů
2. hledání vhodných kritérií
3. přezkoumání teoretických predikcí o vztahu mezi výsledky testu a vybranými kritérii

9. Dotazník

Tam, kde je potřeba zadat tutéž sadu otázek většímu počtu lidí, je výhodné zadat ji najednou – dotazníkem. „Dotazník v jeho základní podobě není nic jiného než standardizované interview předložené v písemné podobě.“ (Ferjenčík, 2000, s. 183)

Hlavními výhodami dotazníku jsou časová úspora, úspora finančních prostředků a lepší možnost kvantifikování dat. Nevýhody představují:

- menší pružnost (není možné klást doplňující otázky)
- formulace otázky nemusí být všem dost srozumitelná
- nižší věrohodnost dat
- při přípravě dotazníku je zapotřebí větší pečlivosti než při přípravě interview

10. Výzkum klimatu školní třídy

10.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit stávající klima a diagnostikovat interpersonální vztahy v 8. a 9. třídách na druhém stupni dvou základních škol a porovnání výsledků z hlediska lokality velkého a malého města.

10.2 Stanovení hypotéz

- **Hypotéza I.** – předpokládám, že se objeví rozdíly ve vnímání klimatu ve velkém a v malém městě
- **Hypotéza II.** – předpokládám, že nastanou rozdíly mezi vnímáním klimatu na ZŠ Londýnská coby pilotní škole Rámcového vzdělávacího programu a ZŠ Na sadech v Třeboni coby škole běžné
- **Hypotéza III.** - předpokládám, že budou rozdíly mezi tím, jak vnímají klima své školní třídy dívky a jak chlapci
- **Hypotéza IV.** – předpokládám rozdíly mezi vlivem poměru dívek a chlapců ve třídě na klima třídy
- **Hypotéza V.** – předpokládám rozdíly ve slovním hodnocení v dotazníku SORAD mezi žáky z Prahy a z Třeboně (na základě skutečnosti, že pražská ZŠ je pilotní školou RVP, také mentalita Pražanů je jiná než mentalita lidí z jižních Čech)

10.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum se uskutečnil v 8. a 9. třídách dvou základních škol – ZŠ Na sadech v Třeboni a ZŠ Londýnské v Praze. Tyto základní školy jsou srovnatelné počtem žáků – přibližně 550 žáků ve škole. Pražská škola je čtvrtým rokem pilotní školou Rámcového vzdělávacího programu, který má v České republice začít platit pro první a šesté třídy od školního roku 2007-8. Na základní škole v Třeboni proběhl výzkum ve třech osmých a ve třech devátých třídách (8.A, 8.B, 8.C, 9.A, 9.B, 9.C), na základní škole v Praze ve dvou osmých a ve dvou devátých třídách (8.A, 8.B, 9.A, 9.B). Bohužel se nepodařilo získat dotazníky kompletní, chybí dotazníky CES z 9. tříd ZŠ v Třeboni.

Výzkumu se účastnilo celkem 244 žáků a žákyň z celkem deseti tříd, z toho 112 dívek a 132 chlapců. V 8. třídách vyplnilo dotazníky celkem 121 dětí, v 9. třídách celkem 123 dětí.

1. ZŠ Na sadech v Třeboni

celkem: 146 dětí, z toho 68 dívek a 78 chlapců

celkem dětí v 8. třídách: 66, z toho 24 dívek a 45 chlapců

celkem dětí v 9. třídách: 80, z toho 44 dívek a 36 chlapců

2. ZŠ Londýnská v Praze

celkem: 98 dětí, z toho 44 dívek a 54 chlapců

celkem dětí v 8. třídách: 55, z toho 18 dívek a 37 chlapců

celkem dětí v 9. třídách: 43, z toho 26 dívek a 17 chlapců

ZŠ Třeboň

třída	celkem	dívky	chlapci
8.A	23	7	16
8.B	18	5	13
8.C	25	12	13
9.A	33	20	13
9.B	18	6	12
9.C	29	18	11

ZŠ Praha

třída	celkem	dívky	chlapci
8.A	26	6	20
8.B	29	12	17
9.A	20	12	8
9.B	23	14	9

10.4 Charakteristika výzkumných metod

10.4.1 Dotazník CES (Classroom Environment Scale)

Dotazník CES, jehož autory jsou E. J. Trickett, R. H. Moose a B. J. Fraser, je vhodný pro 7. – 9. třídy základní školy. Zkrácenou českou verzi upravil J. Lašek. Dotazník zjišťuje celkem šest proměnných, přičemž každou proměnnou reprezentují čtyři otázky. Dotazník má tedy celkem 24 otázek.

Proměnné, které dotazník zjišťuje:

1. zaujetí žáka školní prací (otázky 1, 7, 13, 19)
2. vztahy mezi žáky ve třídě (otázky 2, 8, 14, 20)
3. učitelova pomoc žákům (otázky 3, 9, 15, 21)
4. orientace žáka na úkoly (otázky 4, 10, 16, 22)
5. pořádek a organizovanost (otázky 5, 11, 17, 23)
6. jasnost pravidel (otázky 6, 12, 18, 24)

Žáci při vyplňování dotazníku odpovídají ANO/NE. U otázek č. 3, 9, 15, 21 zaměřených na učitelovu pomoc žákům se žáci ve třídě soustředí vždy na jednoho konkrétního učitele.

Zatímco dotazník MCI má normy, dotazník CES je nestandardizovaný. Na školách se s tímto materiálem teprve začíná pracovat.

10.4.2 Vyhodnocení dotazníku

Každé ANO znamená 3 body, NE znamená 1 bod. U otázek č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23 se skóruje obráceně (ANO znamená 1 bod, NE znamená 3 body). Pokud žák zakroužkoval obě možnosti, nebo naopak žádnou, počítá se odpověď za 2 body. Poté sečteme skóre u každého žáka u všech šesti otázek. A stejně postupujeme při získávání údajů za celou třídu, sečteme skóre všech žáků a vydělíme počtem žáků ve třídě, resp. počtem žáků, kteří vyplnili dotazník. Tak získáme průměrnou hodnotu u jednotlivých proměnných. Čím větší hodnoty sledovaných proměnných získáme, tím příznivější je klima v dané školní třídě.

Dotazník CES**(Classroom Enviroment Scale)**

Autoři: E. J. Tricket, R. H. Moose, B. J. Fraser.
Zkrácenou verzi přeložil a upravil J. Lašek.

Jméno:..... **Třída:**..... **Škola:**.....

- | | | | |
|---|-------|-----|----|
| 1. Žáci naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie. | | ANO | NE |
| 2. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí. | | ANO | NE |
| 3. Tento učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci. | (R) | ANO | NE |
| 4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech než debatování o učivu a učení. | (R) | ANO | NE |
| 5. Naše třída je velmi dobře organizovaná. | | ANO | NE |
| 6. V naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, písemkách). | | ANO | NE |
| 7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní. | (R) | ANO | NE |
| 8. Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o ty druhé. | (R) | ANO | NE |
| 9. Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující. | | ANO | NE |
| 10. Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce. | | ANO | NE |
| 11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu. | | ANO | NE |
| 12. V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže. | (R) | ANO | NE |
| 13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny – to, co se učí, je moc nezajímá. | (R) | ANO | NE |
| 14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí. | | ANO | NE |
| 15. Tento učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně | | ANO | NE |
| 16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají. | (R) | ANO | NE |
| 17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat | (R) | ANO | NE |
| 18. Učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje. | | ANO | NE |
| 19. Většina naší třídy dává při vyučování pozor. | | ANO | NE |
| 20. Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou činnost, společnou akci. | | ANO | NE |
| 21. Tento učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci. | | ANO | NE |
| 22. Naše třída je spíš zábavným prostředím než místem, kde se člověk něčemu naučí. | (R) | ANO | NE |
| 23. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná. | (R) | ANO | NE |
| 24. Tento učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme dobře vycházet. | | ANO | NE |

(R) znamená obrácené skórování

10.4.3 Sociometricko-ratingový dotazník (SORAD)

Podle Hrabala slouží SORAD jako nástroj diagnostikování sociability žáka. Lze jím získat vzájemné údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve školní třídě a současně vzájemné osobnostní charakteristiky, které s interindividuálními vztahy souvisejí.

10.4.4 Zadání dotazníku

SORAD není obtížný, co se týče zadání, jeho zpracování je však časově náročnější. Při zadávání bychom měli nejprve žáky a žákyně dostatečně motivovat. Můžeme je požádat o spolupráci při výzkumu tříd a vztahů mezi spolužáky, nebo je např. seznámit se záměrem změnit zasedací pořádek ve třídě nebo vybrat žáky pro skupinové úkoly. Potom jim nadiktujeme seznam žáků podle třídní knihy (nejprve všechny dívky a potom chlapce, nebo naopak), nebo jim tento seznam můžeme předem sami připravit a rozdat.

Vlastní práce žáků na dotazníku má tři etapy:

1. Nejprve pokládáme otázku týkající se vlivu žáků ve třídě. Vyzveme žáky, aby u každého jména spolužáka (ne však u jména vlastního) vyznačili, jaký má podle nich ve třídě vliv podle následující stupnice:
 - 1 – nejvlivnější žák třídy
 - 2 – patří mezi několik nejvlivnějších
 - 3 – má průměrný vliv jako většina žáků
 - 4 – má slabý vliv
 - 5 – nemá žádný nebo téměř žádný vliv
2. Potom vyzveme žáky a žákyně, aby hodnotili oblibu (sympatičnost) svých spolužáků podle této stupnice:
 - 1 – velmi sympatický
 - 2 – sympatický
 - 3 – ani sympatický, ani nesympatický
 - 4 – spíše nesympatický
 - 5 – nesympatický

Je vhodné žákům navíc vysvětlit, co to znamená, je-li někdo vlivný a je-li někdo sympatický. Vliv můžeme vysvětlit asi takto: „Vlivný člověk je takový člověk, jehož názory a chováním se řídí ostatní lidé.“ Zdůrazníme, že se nejedná o to, jestli je to vliv

dobry nebo špatny, jde pouze o sílu vlivu. Sympatii lze vysvětlit přibližně takto: „Tento člověk je mi příjemný a rád se s ním stýkám.“

3. Třetí etapu tvoří dotaz na motivaci sympatií – vyzveme žáky a žákyně, aby se zamysleli nad tím, proč je jim některý spolužák sympatický nebo nesympatický a požádáme je o stručné vysvětlení (v záznamovém listě můžeme tento sloupec nadepsat jako Poznámku).

10.4.5 Zpracování dotazníku

Získané údaje lze zpracovat ve formě matice (číselně), nebo ve formě sociogramu (graficky). Základní zpracování číselných hodnocení v SORAD je algebraické. Sociometrické matice (vlivu a obliby) se podle Hrabala podobají turnajové sportovní tabulce – „kdo s kým jak hrál.“ V prvním sloupci uvádíme jména žáků, kteří dotazník vyplnili, v záhlaví tabulky se nacházejí jména všech, kteří byli posuzováni, a sice ve stejném pořadí jako v prvním sloupci. Do této matice přeneseme číselné údaje ze záznamů jednotlivých žáků – vždy do řádky označené jménem hodnotícího žáka.

Nyní můžeme vytvořit pořadí a indexy jednotlivých žáků a žákyní. Základními číselnými výsledky jsou součty sloupců v tabulce vlivu i sympatií jednotlivce. Svůj význam mají také součty řádek v tabulce sympatií – charakterizují žákovu náklonnost ke spolužákům. Hodnotnější jsou většinou údaje žáků stejného pohlaví.

1. Vytvoření pořadí:

Součty obdržených hodnocení jednotlivců sestavíme do pořadí od nejnižších. Toto umístění v pořadí je nejjednodušším ukazatelem pozice dítěte ve skupině.

2. Výpočet indexů:

Indexem rozumíme aritmetické průměry hodnocení. Součet hodnocení vydělíme počtem hodnocení. V matici vlivu takto získáme index vlivu, v matici sympatií získáme index sympatií. Průměr hodnocení spolužáků jednotlivým žákem je index náklonnosti. Můžeme utřídit také hodnotící charakteristiky, a sice u jednotlivého žáka lze setřídit hodnocení od všech spolužáků. Druhou možností je soustředit se na jeho záznamový arch obsahující výrazy, které použil on sám. Rozborem hodnotících charakteristik lze nahlédnout do hlubších obsahových aspektů vztahů.

Index vlivu ukazuje na pozici žáka ve skupině z hlediska jeho podílu na tom, co se děje ve třídě. Zjistíme tak vůdce i okrajové žáky.

Index oblíbenosti vyjadřuje pozici žáky podle oblíbenosti, do jaké míry je přijímán nebo odmítán svými spolužáky.

„Oblíbení jsou častěji pozitivně laděni, veselí, spokojení, zatímco neoblíbení jsou častěji depresivní, nespokojení, nebo se slabými citovými reakcemi vůbec.“ (Hrabal, 1989, s. 103)

Z indexu náklonnosti lze usuzovat na přijetí spolužáků subjektem a na uspokojení ze vztahů ke spolužákům.

Kombinace indexů ukazují na určitý typ a úroveň sociability a morální vyspělosti (např. vysoký vliv – nízká oblíbenost).

11. Výsledky výzkumu

11.1 Dotazník CES

Získané údaje od žáků a žákyň jsem zpracovala celkem do 7 tabulek podle jednotlivých tříd. Dále jsem vytvořila 4 přehledné tabulky:

1. tabulku průměrů z jednotlivých tříd
2. tabulku průměrů pro dívky
3. tabulku průměrů pro chlapce
4. tabulku přehledu celkových průměrů z Prahy a z Třeboně

11.1.1 Vysvětlivky k tabulkám pro dotazník CES

V levém sloupci jsou čísla označující žáky a žákyně dané třídy. Dívky jsou označeny červenými čísly, chlapci modrými. Horní řádek obsahuje čísla jednotlivých otázek – od 1 do 24. Otázky č. 1, 7, 13 a 19 zastupují proměnnou č. 1 – zaujetí žáka školní prací. Otázky č. 2, 8, 14 a 20 reprezentují proměnnou č. 2 – vztahy mezi žáky ve třídě. Otázky č. 3, 9, 15 a 21 představují proměnnou č. 3 – učitelova pomoc žákům. Otázky č. 4, 10, 16, 22 představují proměnnou č. 4 – orientace žáka na úkoly. Otázky 5, 11, 17 a 23 zastupují proměnnou č. 5 – pořádek a organizovanost. Otázky č. 6, 12, 18 a 24 zjišťují proměnnou č. 6 – jasnost pravidel.

Každá čtveřice otázek je pro přehlednost vyznačena stejnou barvou a tou samou barvou je vždy vyznačen součet otázek pro jednu proměnnou u jednotlivých žáků (S1, S2, S3, S4, S5, S6).

Pod tabulkou jsou vždy 3 průměry:

P označuje průměrnou hodnotu jednotlivých proměnných za celou třídu (resp. za počet dětí, které vyplnily dotazník)

Pd označuje průměrnou hodnotu jednotlivých proměnných u dívek

Pch označuje průměrnou hodnotu jednotlivých proměnných u chlapců

Průměr se může pohybovat mezi hodnotou 4 až 12.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	4,0	12,0	12,0	4,0	4,0	12,0
2	3	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	1	3	10,0	10,0	10,0	6,0	4,0	12,0
3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	10,0	6,0	4,0	12,0
4	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	4,0	12,0	12,0	4,0	4,0	12,0
5	1	3	2	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	4,0	12,0	11,0	4,0	4,0	12,0
6	1	3	3	1	3	3	1	3	2	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	4,0	8,0	11,0	5,0	6,0	10,0
7	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	10,0	4,0	4,0	12,0
8	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	10,0	4,0	8,0	12,0
9	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	2	1	3	3	1	1	3	1	1	3	4,0	10,0	11,0	4,0	6,0	10,0
10	3	1	1	3	3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	1	3	1	12,0	4,0	6,0	10,0	10,0	4,0
11	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3	3	1	3	6,0	10,0	10,0	6,0	8,0	8,0
12	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	8,0	10,0	10,0	4,0	9,0	10,0
13	3	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	2	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	11,0	8,0	8,0	6,0	6,0	10,0
14	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	4,0	10,0	12,0	4,0	6,0	10,0
15	1	1	3	1	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	8,0	8,0	10,0	6,0	8,0	12,0
16																														
17	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	4,0	12,0	10,0	4,0	6,0	10,0
18	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	10,0	12,0	10,0	4,0	8,0	12,0
19	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	10,0	12,0	12,0	8,0	8,0	10,0
20	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	6,0	10,0	12,0	10,0	8,0	12,0
21	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	10,0	12,0	10,0	8,0	8,0	12,0
22																														
23	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	8,0	6,0	10,0	6,0	8,0	12,0
P																									6,9	10,2	10,3	5,6	6,5	10,8
Pd																									6,0	10,2	10,1	5,1	6,3	10,2
Pch																									7,9	10,0	10,4	6,2	7,3	11,1

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 5,8
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 9,9
3. učitelova pomoc žákům: 10,4
4. orientace žáka na úkoly: 6,4
5. pořádek a organizovanost: 6,2
6. jasnost pravidel: 10,9

Můžeme tedy konstatovat, že zaujetí žáka školní prací, orientace žáka na úkoly a pořádek a organizovanost jsou v této třídě poměrně nízké, zatímco vztahy mezi žáky, učitelova pomoc žákům a jasnost pravidel dosáhly hodnot vysokých.

Rozdíly mezi vnímáním klimatu u chlapců a u dívek nejsou příliš velké. Dívky dosáhly větších hodnot pouze u proměnných č. 3 a 5 – učitelova pomoc žákům se jim tedy zdá být větší než chlapcům a také více vnímají pořádek a organizovanost ve třídě. Chlapci jsou více zaujati školní prací a orientovaní na úkoly.

11.1.3 9.B Praha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	12,0	4,0	4,0	10,0
2	1	3	3	2	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	4,0	12,0	10,0	5,0	4,0	8,0
3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	4,0	10,0	7,0	4,0	4,0	10,0
4	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	3	8,0	10,0	12,0	4,0	4,0	8,0
5	1	3	2	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	11,0	4,0	4,0	12,0
6	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4,0	10,0	6,0	4,0	4,0	10,0
7	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	4,0	10,0	12,0	4,0	4,0	10,0
8																														
9	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	4,0	8,0	12,0	4,0	4,0	12,0
10	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	2	1	3	1	3	1	1	1	3	8,0	12,0	4,0	5,0	4,0	10,0
11	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	8,0	12,0	10,0	8,0	4,0	10,0
12																														
13	1	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6,0	8,0	10,0	8,0	6,0	10,0
14																									0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
15	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	8,0	12,0	10,0	6,0	6,0	12,0
16																														
17	1	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	12,0	4,0	6,0	8,0
18	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	3	1	3	6,0	8,0	8,0	8,0	6,0	8,0
19	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6,0	9,0	10,0	6,0	6,0	12,0
20	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	2	1	1	3	3	1	3	1	1	3	6,0	8,0	11,0	4,0	4,0	12,0
21	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	4,0	10,0	8,0	4,0	4,0	8,0
22																														
23	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	6,0	12,0	12,0	4,0	4,0	12,0
24	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	8,0	12,0	11,0	10,0	8,0	12,0
25																														
26																														
P																									5,6	10,0	9,4	5,0	4,5	9,7
Pd																									5,8	10,5	9,3	4,6	4,0	10,3
Pch																									5,6	9,1	9,2	5,4	5,0	9,4

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 6,9
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 10,2
3. učitelova pomoc žákům: 10,3
4. orientace žáka na úkoly: 5,6
5. pořádek a organizovanost: 6,5
6. jasnost pravidel: 10,8

Shrneme-li získané výsledky, lze říci, že v této třídě dosáhly vysokých hodnot proměnné vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc žákům a jasnost pravidel. Nízkých hodnot dosáhly proměnné zaujetí žáka školní prací, orientace žáka na úkoly a pořádek a organizovanost.

Tento výsledek je podobný jako ve třídě 9.A.

Rozdíly mezi vnímáním klimatu u chlapců a u dívek nejsou opět příliš velké. U proměnných č. 2 a 3 (vztahy mezi žáky ve třídě a učitelova pomoc žákům) se dívky a chlapci naprosto přesně shodli. Podle výsledků u 4 ostatních proměnných můžeme říci, že chlapci jsou více zaujati školní prací než dívky, dále jsou více orientovaní na úkoly a pravidla ve škole vnímají jako jasnější.

11.1.4 8.A Praha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	8.0	10.0	8.0	6.0	4.0	12.0
2	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	4.0	12.0	10.0	4.0	8.0	12.0
3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6.0	8.0	12.0	8.0	6.0	10.0
4	3	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	6.0	10.0	10.0	4.0	4.0	8.0
5																														
6	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	10.0	12.0	12.0	10.0	11.0	12.0
7	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	8.0	12.0	10.0	8.0	4.0	12.0
8	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	2	2	3	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	9.0	12.0	10.0	4.0	6.0	11.0
9	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	2	3	1	3	3	3	1	3	4.0	12.0	10.0	6.0	5.0	12.0
10	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	10.0	12.0	10.0	10.0	9.0	12.0
11	2	3	1	1	1	3	3	2	1	1	1	3	1	3	1	1	2	3	2	1	3	3	1	3	8.0	9.0	7.0	4.0	5.0	12.0
12	1	3	3	1	2	3	1	1	3	1	1	2	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	3	4.0	10.0	10.0	6.0	5.0	11.0
13	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	4.0	10.0	8.0	6.0	6.0	8.0
14																														
15	1	3	3	2	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	3	6.0	10.0	10.0	7.0	4.0	12.0
16	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	6.0	8.0	12.0	4.0	6.0	12.0
17	1	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	6.0	12.0	8.0	4.0	6.0	12.0
18	1	3	2	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	6.0	12.0	9.0	10.0	8.0	10.0
19																														
20	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	4.0	10.0	10.0	6.0	8.0	12.0
21	1	1	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	1	3	1	9.0	8.0	6.0	12.0	8.0	6.0
22	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	6.0	12.0	12.0	10.0	8.0	12.0
23	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	3	3	1	3	4.0	10.0	8.0	6.0	6.0	10.0
24																														
25	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	10.0	10.0	8.0	12.0	10.0	12.0
26	3	3	3	1	3	1	3	2	3	1	1	3	1	3	3	3	1	2	3	1	3	2	1	3	10.0	9.0	12.0	7.0	6.0	9.0
27	1	3	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	1	3	7.0	12.0	12.0	8.0	6.0	12.0
28	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	8.0	10.0	8.0	4.0	4.0	10.0
29	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6.7	10.6	9.6	6.9	6.4	10.8
P																									6.7	10.6	9.6	6.9	6.4	10.8
Pd																									7.2	10.8	10.1	6.7	6.1	11.1
Pch																									6.4	10.4	9.4	7.4	6.7	10.5

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 5,6
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 10
3. učitelova pomoc žákům: 9,4
4. orientace žáka na úkoly: 5
5. pořádek a organizovanost: 4,5
6. jasnost pravidel: 9,7

Extrémně nízká vyšla v této třídě proměnná pořádek a organizovanost. Velmi nízké je také zaujetí žáka školní prací a orientace žáka na úkoly – a to jak u dívek, tak u chlapců. Chlapci se orientují na úkoly o trochu více než dívky. Vztahy mezi žáky ve třídě hodnotí dívky lépe než chlapci. Na učitelově pomoci žákům se chlapci i dívky téměř přesně shodují a podobně vnímají i jasnost pravidel.

11.1.5 8.B Praha

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	4,0	6,0	10,0	4,0	6,0	10,0
2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	10,0	12,0	8,0	4,0	6,0	10,0
3																														
4	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	4,0	10,0	12,0	6,0	8,0	12,0
5	1	3		3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	1	1	8,0	8,0	7,0	6,0	6,0	10,0
6	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	1	3	8,0	12,0	8,0	8,0	6,0	10,0
7	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	6,0	8,0	8,0	6,0	6,0	10,0
8	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	6,0	12,0	8,0	6,0	4,0	10,0
9	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	8,0	10,0	6,0	6,0	6,0	10,0
10																														
11	1	3	3	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4,0	12,0	8,0	4,0	5,0	4,0
12	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	2	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6,0	12,0	9,0	6,0	6,0	10,0
13	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	6,0	10,0	8,0	4,0	6,0	8,0
14	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	10,0
15	3	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	10,0	12,0	10,0	6,0	4,0	8,0
16	1	3	2	1	1	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	3	3	1	1	2	2	3	8,0	9,0	5,0	6,0	6,0	11,0
17	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	8,0	10,0	6,0	4,0	6,0	10,0
18	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	4,0	8,0	10,0	6,0	6,0	10,0
P																									6,6	10,1	7,9	5,4	5,7	9,6
Pd																									6,3	10,5	8,3	6,0	5,9	9,5
Pch																									7,0	9,8	7,2	5,0	5,3	9,5

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 6,7
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 10,6
3. učitelova pomoc žákům: 9,6
4. orientace žáka na úkoly: 6,9
5. pořádek a organizovanost: 6,4
6. jasnost pravidel: 10,8

Můžeme říci, že v této třídě jsou velmi dobré vztahy mezi žáky a pozitivně hodnotí dívky i chlapci jasnost pravidel. Nízké je opět zaujetí žáka školní prací a orientace žáka na úkoly i pořádek a organizovanost. Rozdíly mezi vnímáním klimatu dívkami a chlapci jsou nepatrné.

11.1.6 8.A Třeboň

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1																														
2	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	8,0	12,0	8,0	8,0	6,0	12,0
3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3	6,0	6,0	6,0	4,0	4,0	8,0
4	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	8,0	12,0	6,0	8,0	6,0	9,0
5	1	3		1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	3	6,0	10,0	9,0	6,0	4,0	10,0
6	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	2	6,0	8,0	10,0	4,0	6,0	9,0
7																														
8	3	3	1	1	2	3	1	3	2	3	3	2	1	3	1	1	2	3	3	3	1	3	3	3	8,0	12,0	5,0	8,0	10,0	11,0
9	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	6,0	6,0	10,0	6,0	6,0	8,0
10	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8,0	12,0	12,0	10,0	8,0	12,0
11																														
12	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	6,0	10,0	8,0	4,0	4,0	4,0
13	3	1	3	1	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	12,0	8,0	8,0	10,0	10,0	12,0
14	3	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	12,0	9,0	8,0	12,0	7,0	10,0
15	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	6,0	8,0	4,0	6,0	4,0	10,0
16	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	6,0	12,0	8,0	6,0	6,0	12,0
17	3	1	3	1	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	1	1	3	2	1	10,0	6,0	6,0	8,0	9,0	10,0
18	1	3	3	1	1	3	1	3	2	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2	6,0	10,0	10,0	6,0	6,0	11,0
19	3	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	6,0	10,0	6,0	4,0	6,0	12,0
20	1	3	1	1	3	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	3	2	1	1	2	2	1	1	3	6,0	9,0	8,0	6,0	7,0	8,0
21	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	4,0	12,0	10,0	8,0	8,0	10,0
22	3	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	1	3	6,0	8,0	8,0	4,0	6,0	10,0
23	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	4,0	12,0	8,0	4,0	6,0	10,0
24	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	8,0	8,0	8,0	8,0	6,0	8,0
25	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	4,0	10,0	12,0	8,0	4,0	10,0
P																									6,9	9,5	8,1	6,7	6,3	9,8
Pd																									6,8	9,5	8,3	6,3	6,0	8,9
Pch																									6,9	9,4	8,0	6,9	6,5	10,2

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 7,2
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 8,7
3. učitelova pomoc žákům: 9,1
4. orientace žáka na úkoly: 7,3
5. pořádek a organizovanost: 6,8
6. jasnost pravidel: 9,8

V této třídě jsou děti průměrně zaujaty školní prací a orientovány na úkoly. Ve třídě je spíše menší pořádek a organizovanost. Jsou zde poměrně jasná pravidla a také učitelova pomoc žákům je vnímána jako nadprůměrná. Vztahy mezi žáky ve třídě jsou průměrné. Chlapci a dívky vnímají klima své třídy velmi podobně, avšak dívky jsou podstatně více orientovány na úkoly.

11.1.7 8.B Třeboň

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6
1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	4,0	6,0	10,0	4,0	6,0	10,0
2	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	10,0	12,0	8,0	4,0	6,0	10,0
3																														
4	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	4,0	10,0	12,0	6,0	8,0	12,0
5	1	3		3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	1	1	8,0	8,0	7,0	6,0	6,0	10,0
6	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	1	3	8,0	12,0	8,0	8,0	6,0	10,0
7	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3	6,0	8,0	8,0	6,0	6,0	10,0
8	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	6,0	12,0	8,0	6,0	4,0	10,0
9	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	8,0	10,0	6,0	6,0	6,0	10,0
10																														
11	1	3	3	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	4,0	12,0	8,0	4,0	5,0	4,0
12	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	2	1	3	3	1	3	3	3	1	3	6,0	12,0	9,0	6,0	6,0	10,0
13	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1	3	6,0	10,0	8,0	4,0	6,0	8,0
14	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	10,0
15	3	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	10,0	12,0	10,0	6,0	4,0	8,0
16	1	3	2	1	1	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	3	3	1	1	2	2	3	8,0	9,0	5,0	6,0	6,0	11,0
17	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	8,0	10,0	6,0	4,0	6,0	10,0
18	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	1	3	4,0	8,0	10,0	6,0	6,0	10,0
P																									6,6	10,1	7,9	5,4	5,7	9,6
Pd																									6,3	10,5	8,3	6,0	5,9	9,5
Pch																									7,0	9,8	7,2	5,0	5,3	9,5

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 6,6
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 10,1
3. učitelova pomoc žákům: 7,9
4. orientace žáka na úkoly: 5,4
5. pořádek a organizovanost: 5,7
6. jasnost pravidel: 9,6

Děti v této třídě nejsou příliš zaujaty školní prací ani orientovány na úkoly. Jsou zde ale mezi nimi dobré vztahy a ve třídě panují dost jasná pravidla. Učitelova pomoc žákům je průměrná, ve třídě je jen malý pořádek a organizovanost. Dívky se na školní úkoly orientují více než chlapci a učitelovu pomoc vnímají jako větší. Také vztahy mezi žáky hodnotí dívky pozitivněji než chlapci, kteří jsou ale o trochu více zaujati školní prací.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
1																															
2	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3		8,0	12,0	8,0	8,0	6,0	12,0
3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3		6,0	6,0	6,0	4,0	4,0	8,0
4	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1		8,0	12,0	6,0	8,0	6,0	9,0
5	1	3		1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	3		6,0	10,0	9,0	6,0	4,0	10,0
6	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	2		6,0	8,0	10,0	4,0	6,0	9,0
7																															
8	3	3	1	1	2	3	1	3	2	3	3	2	1	3	1	1	2	3	3	3	1	3	3	3		8,0	12,0	5,0	8,0	10,0	11,0
9	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	3		6,0	6,0	10,0	6,0	6,0	8,0
10	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		8,0	12,0	12,0	10,0	8,0	12,0
11																															
12	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1		6,0	10,0	8,0	4,0	4,0	4,0
13	3	1	3	1	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3		12,0	8,0	8,0	10,0	10,0	12,0
14	3	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3		12,0	9,0	8,0	12,0	7,0	10,0
15	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3		6,0	8,0	4,0	6,0	4,0	10,0
16	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3		6,0	12,0	8,0	6,0	6,0	12,0
17	3	1	3	1	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	2	3	1	1	1	3	2	1		10,0	6,0	6,0	8,0	9,0	10,0
18	1	3	3	1	1	3	1	3	2	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	1	3	1	1	2		6,0	10,0	10,0	6,0	6,0	11,0
19	3	3	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3		6,0	10,0	6,0	4,0	6,0	12,0
20	1	3	1	1	3	1	3	1	2	1	1	3	1	3	3	3	2	1	1	2	2	1	1	3		6,0	9,0	8,0	6,0	7,0	8,0
21	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3		4,0	12,0	10,0	8,0	8,0	10,0
22	3	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	1	3		6,0	8,0	8,0	4,0	6,0	10,0
23	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3		4,0	12,0	8,0	4,0	6,0	10,0
24	1	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1		8,0	8,0	8,0	8,0	6,0	8,0
25	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3		4,0	10,0	12,0	8,0	4,0	10,0
P																										6,9	9,5	8,1	6,7	6,3	9,8
Pd																										6,8	9,5	8,3	6,3	6,0	8,9
Pch																										6,9	9,4	8,0	6,9	6,5	10,2

Proměnné ve třídě dosáhly těchto průměrů:

1. zaujetí žáka školní prací: 6,9
2. vztahy mezi žáky ve třídě: 9,5
3. učitelova pomoc žákům: 8,1
4. orientace žáka na úkoly: 6,7
5. pořádek a organizovanost: 6,3
6. jasnost pravidel: 9,8

Děti v této třídě jsou málo zaujaty školní prací a orientovány na úkoly. Panují zde poměrně dobré vztahy a také jasná pravidla. Učitelovu pomoc žákům hodnotí děti jako průměrnou. Klima své třídy vnímají dívky i chlapci velmi podobně, pouze chlapci považují pravidla za jasnější než dívky.

Celá třída						
Průměry z	S1	S2	S3	S4	S5	S6
9A Praha	5,81	9,94	10,44	6,44	6,19	10,94
9B Praha	6,90	10,19	10,33	5,57	6,52	10,76
8A Praha	5,60	9,95	9,40	5,00	4,50	9,70
8B Praha	6,68	10,56	9,60	6,92	6,44	10,84
Průměr	6,25	10,16	9,94	5,98	5,91	10,56

8A Třeboň	7,15	8,70	9,10	7,30	6,80	9,75
8B Třeboň	6,63	10,06	7,94	5,38	5,69	9,56
8C Třeboň	6,91	9,55	8,09	6,73	6,32	9,82
Průměr	6,89	9,44	8,38	6,47	6,27	9,71

Dívky						
Průměry z	S1	S2	S3	S4	S5	S6
9A Praha	5,44	9,67	10,56	5,78	6,78	10,56
9B Praha	6,00	10,20	10,10	5,10	6,30	10,20
8A Praha	5,75	10,50	9,25	4,63	4,00	10,25
8B Praha	7,22	10,78	10,11	6,67	6,11	11,11
Průměr	6,10	10,29	10,00	5,54	5,80	10,53

8A Třeboň	7,44	7,78	9,00	8,11	6,78	9,56
8B Třeboň	6,25	10,50	8,25	6,00	5,88	9,50
8C Třeboň	6,75	9,50	8,25	6,25	6,00	8,88
Průměr	6,81	9,26	8,50	6,79	6,22	9,31

Chlapci						
Průměry z	S1	S2	S3	S4	S5	S6
9A Praha	6,33	10,00	10,17	7,33	5,33	11,67
9B Praha	7,89	10,00	10,44	6,22	7,33	11,11
8A Praha	5,60	9,10	9,20	5,40	5,00	9,40
8B Praha	6,43	10,36	9,36	7,36	6,71	10,50
Průměr	6,56	9,86	9,79	6,58	6,10	10,67

8A Třeboň	6,89	9,56	9,22	6,33	6,78	9,67
8B Třeboň	7,00	9,83	7,17	5,00	5,33	9,50
8C Třeboň	6,92	9,38	8,00	6,92	6,54	10,23
Průměr	6,94	9,59	8,13	6,09	6,22	9,80

11.2 Rozbor výsledků výzkumu CES

- **Hypotéza I.** – předpokládám, že se objeví rozdíly ve vnímání klimatu ve velkém a v malém městě
- **Hypotéza II.** – předpokládám, že nastanou rozdíly mezi vnímáním klimatu na ZŠ Londýnská coby pilotní škole Rámcového vzdělávacího programu a ZŠ Na sadech v Třeboni coby škole běžné

Tyto hypotézy se zcela nepotvrdily. Klima školní třídy je v pražské a třeboňské škole srovnatelné. Podle získaných údajů v pražské škole více učitel dětem pomáhá a jsou zde jasnější pravidla, nelze však tvrdit, že by tento rozdíl byl příliš velký. Žáci a žákyně v třeboňské škole se

orientují na školní úkoly trochu více než pražské děti, ale opět zde není tak markantní rozdíl. Zobecním-li výsledky, lze říci, že se děti v pražské i třeboňské škole orientují na školní práci jen málo, v obou školách vládne malý pořádek a organizovanost, v obou školách jsou ale poměrně dobré vztahy mezi dětmi a docela jasná pravidla.

- **Hypotéza III.** - předpokládám, že budou rozdíly mezi tím, jak vnímají klima své školní třídy dívky a jak chlapci

Tato hypotéza se nepotvrdila. Nelze tvrdit, že by dívky nebo chlapci vnímali klima své třídy jednoznačně lépe nebo hůře. Liší se tu a tam v jednotlivých proměnných, nejsou to ale příliš významné rozdíly. V Praze i v Třeboni jsou chlapci o trochu více zaujati školní prací a více orientováni na úkoly, což spolu navzájem souvisí. V ostatních proměnných jsou rozdíly skutečně jen velmi malé. Celkově vnímají chlapci i dívky klima své třídy velmi podobně, v žádné třídě se v žádné proměnné neobjevil výrazný rozdíl.

- **Hypotéza IV.** – předpokládám rozdíly ve vnímání klimatu své třídy mezi jednotlivými třídami vlivem poměru dívek a chlapců ve třídě

Tato hypotéza se nepotvrdila. Ve třech třídách bylo více chlapců, ve třech třídách bylo více dívek a v jedné třídě byl poměr dívek a chlapců vyrovnaný. Na klima třídy to však nemá vůbec žádný vliv, neboť ve všech těchto třídách bylo klima velmi podobné a nelze vypožorovat, že by větší počet chlapců nebo dívek klima výrazně ovlivňoval ať už k lepšímu či horšímu.

11.3 Dotazník SORAD

11.3.1 Vysvětlivky k tabulkám pro dotazník SORAD

V prvním sloupci jsou čísla žáků, kteří dotazník vyplnili, v záhlaví tabulky se nacházejí čísla všech, kteří byli posuzováni, a sice ve stejném pořadí jako v prvním sloupci. Červená čísla označují dívky, modrá čísla označují chlapce. Do této matice jsou přeneseny číselné údaje ze záznamů jednotlivých žáků – vždy do řádky označené jménem hodnotícího žáka.

Výpočty pod tabulkou:

S je součtem obdržených voleb u jednotlivých žáků

P značí průměrnou hodnotu získaných voleb (součet hodnot obdržených voleb vydělen jejich počtem) – v tabulce vlivu: index vlivu, v tabulce sympatií: index sympatií
poř. znamená pořadí žáka v rámci třídy – ukazuje pozici žáka ve skupině

Výpočty na koncích řádků:

S je součtem všech voleb, které dal jednotlivec svým spolužákům

P je průměrnou hodnotou daných voleb (součet všech voleb vydělen jejich počtem – pouze v tabulce sympatií: index náklonnosti)

V levé horní části matice najdeme údaje dívek o dívkách (červená barva), v pravé dolní části se nacházejí údaje chlapců o chlapcích (modrá barva). V pravé horní části jsou údaje dívek o chlapcích, v levé dolní části údaje chlapců o dívkách (černá barva).

Můžeme utřídit také hodnotící charakteristiky, a sice u jednotlivého žáka lze setřídít hodnocení od všech spolužáků. Druhou možností je soustředit se na jeho záznamový arch obsahující výrazy, které použil on sám.

Z indexu náklonnosti lze usuzovat na přijetí spolužáků subjektem a na uspokojení ze vztahů ke spolužákům.

Kombinace indexů ukazují na určitý typ a úroveň sociability a morální vyspělosti (např. vysoký vliv – nízká oblíba).

Praha - 8.B Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	s	P	poř.
1	1	2	3	4		1	2	3	3	1	1	4	5	3	3	4	3	5		3	5	3	4		3	3	3	2	3	75,5	3,02	7
2	2	1	4	4		2	1	1	3	2	2	4	4	3	2	3	3	4		1	4	2	3		3	1	1	2	3	64	2,56	17
3	2	3	1	2		2	3	3	1	2	2	2	2	3	4	3	2	3		3	2	4	3		3	3	2	3	3	65	2,60	16
4	3	3	1	1		2	3	2	3	2	2	1	5	4	4	3	3	5		4	3	5	4		3	3	3	3	4	78	3,12	6
5																														0	0,00	22
6	1	1	2	3		1	2	3	3	1	1	4	4	4	2	4	2	4		3	4	2	4		3	3	3	2	4	69	2,76	12
7	1	1	2	3		1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1		1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	35	1,35	21
8	2	1	4	5		3	1	1	4	3	3	5	3	2	2	4	3	3	5	1	3	2	4	1	3	2	2	3	4	78	2,89	10
9	3	2	1	2		2	3	4	1	2	2	2	3	4	5	4	2	5		4	3	5	5		5	4	3	4	4	83	3,32	3
10	2	1	1	3		1	3	4	3	1	1	4	5	3	3	3	2	3		3	3	4	3		3	2	3	3	3	69	2,76	12
11	2	1	1	3		1	3	5	3	1	1	3	5	3	3	3	2	3		2	3	3	3		3	2	2	3	3	65,5	2,62	15
12	4	3	1	1		2	2	2	3	2	2	1	5	3	5	3	3	5		3	5	4	4		4	5	4	3	4	82	3,28	4
13	5	2	3	2		3	2	2	3	3	3	4	1	3	2	5	4	3		2	1	2	2		4	2	2	5	3	72	2,88	11
14																														0	0,00	22
15	3	1	5	5		3	1	2	5	4	3	5	5	1	2	2	3			2	4	1	1		2	1	1	2	3	66	2,75	14
16	4	4	5	5		3	2	2	5	3	3	5	5	4	2	1	2			3	4	2	4		2	4	3	2	2	84	3,36	2
17	3	2	2	4		2	2	2	4	2	2	3	5	3	2	3	1			2	1	2	3		2	2	1	1	1	57	2,28	19
18	5	2	2	5		2	1	1	2	1	2	3	5	3	3	3	1			1	2	1	2		3	2	2	3	2	59	2,36	18
19																														0	0,00	22
20	4	1	4	3	4	3	1	4	2	2	1	3	2	2	1	3	1	1		1	3	1	2		3	2	1	3	1	58	2,23	20
21	5	4	2	2		3	4	5	3	2	3	4	2	4	5	4	2	2		4	1	4	4		4	4	4	4	4	88	3,52	1
22	3	4	5	5		3	2	4	4	4	4	5	3	4	1	3	3	3		3	4	1	1		3	1	4	3	2	81	3,24	5
23	3	3	5	5		3	2	3	5	3	4	3	1	1	3	3	3	3	3	2	5	1	1		2	3	2	3	2	73	2,92	9
24																														0	0,00	22
25	4	1	5	5		4	1	1	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5		4	5	4	3		1	5	5	3				
26	3	2	4	5		3	1	4	4	2	1	4	5	3	1	4	2	4		3	5	1	2		3	1	5	3	5			
27	2	1	3	5		2	1	1	3	2	1	5	2	2	1	2	2	3		1	2	2	1		3	1	1	3	3			
28	2	2	4	5		3	2	2	5	5	4	5	5	3	2	2	2	4	2	3	4	2	2		2	2	2	1				
29	3	2	5	5		3	3	2	3	2	4	4	4	2	5	2	2	2		2	5	2	2		3	4	2	2	1			
s	71	49	74	91	4	57	48	63	80	55	56	90	91	71	65	76	58	79	10	60	82	60	67	2	70	62	62	66	65	1477		
P	2,96	2,04	3,08	3,79	4,00	2,38	2,00	2,63	3,31	2,29	2,33	3,75	3,79	3,09	2,69	3,17	2,42	3,29	3,33	2,50	3,42	2,50	2,79	1,00	2,92	2,58	2,58	2,75	2,83		2,74	
poř.	12	27	11	2	1	24	28	18	7	26	25	4	2	10	17	9	23	8	6	21	5	21	15	29	13	19	19	16	14			

Praha - 8.B Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	S	P	poř.	
1		3	5	5		3	2	3	5	3	3	5	5	5	2	5	4	5		3	5	3	4		4	4	3	3	5	97	3,88	3	
2	4		5	5		4	2	2	5	4	4	5	5	4	3	3	4	4		3	5	2	4		4	4	3	4	5	97	3,88	3	
3	2	1		4		2	1	1	4	2	1	4	4	3	1	2	2	3		2	4	1	3		2	2	2	2	3	58	2,32	21	
4	3	2	5			3	1	1	5	3	2	5	5	4	1	3	5	4		1	5	2	3		4	3	3	3	3	79	3,16	15	
5																														0	0,00	22	
6	3	3	5	5			2	2	5	3	3	5	5	5	2	5	4	5		3	5	3	4		4	4	3	3	4	95	3,80	5	
7	4	2	5	5		4		1	4	3	3	5	5	3	1	4	3	3		2	4	1	3	1	3	3	3	3	4	82	3,15	16	
8	2	1	4	5		3	1		4	3	4	5	3	3	2	4	4	3	5	1	5	3	5	1	4	4	3	3	5	90	3,33	13	
9	3	2	5	4		4	2	3		2	2	5	5	3	2	3	2	5		3	5	2	5		4	3	2	3	5	84	3,36	12	
10	3	3	4	5		3	2	2	5		3	5	5	4	2	4	4	4		3	5	3	4		4	3	2	3	5	90	3,60	9	
11	3	3	4	5		3	2	2	5	2,5		5	5	4	2	4	4	4		3	5	3	5		4	3	2	3	5	90,5	3,62	8	
12	3	2	5	5		3	1	1	5	2	1		5	3	1	1	4	3		1	4	1	4		4	2	1	2	4	68	2,72	19	
13	4	3	4	5		4	3	2	4	3	3	4		3	3	5	4	4		2	1	3	3		5	3	2	5	5	87	3,48	11	
14																														0	0,00	22	
15	5	2	5	5		5	2	2	5	4	5	5	5	4		2	4	5		2	5	2	2		5	2	2	2	5	92	3,68	7	
16	5	4	5	5		4	4	3	5	5	3	5	5	4	2		4	5		3	5	4	5		4	5	3	3	5	105	4,20	1	
17	4	2	2	5		3	2	1	4	3	1	3	4	4	1	2		4		2	3	2	5		3	3	2	1	4	70	2,80	18	
18	3	2	2	4		2	2	2	2	2	2	5	4	3	3	3	2			1	2	1	2		3	2	3	3	2	62	2,48	20	
19																														0	0,00	22	
20	4	3	5	5	5	4	2	2	4	4	4	5	4	3	2	4	3	4			5	1	4		4	3	2	3	4	93	3,58	10	
21	4	3	4	3		4	1	1	5	3	3	5	4	2	1	3	2	2		2		3	3		4	4	3	2	5	76	3,04	17	
22	4	3	5	5		4	2	4	5	4	3	5	5	4	2	4	4	4		4	4		3		5	3	4	4	5	99	3,96	2	
23	4	2	5	5		3	2	1	5	3	5	5	5		2	3	5	4	5	3	5	2			5	4	3	4	5	95	3,80	5	
24																														0	0,00	22	
25	4	3	3	5		4	3	2	4	5	5	5	5	5	2	2	4	5		4	5	3	5			4	4	5	5				
26	3	2	4	5		3	2	3	4	2	3	4	5	5	2	3	2	4		2	3	2	3		3		5	2	4				
27	3	2	4	5		3	1	3	4	5	3	5	3	2	1	2	2	4		1	3	1	2		3	3		2	4				
28	4	4	5	5		5	3	3	5	5	4	5	4	5	2	2	4	5	5	3	5	3	5		5	4	4		4				
29	3	2	5	5		3	4	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3		3	3	2	3		84	3,23	14
S	84	59	105	115	5	83	49	49	106	78,5	73	114	109	88	45	76	83	96	18	57	103	54	89	2	93	78	66	71	105	0	1793,5		
P	3,50	2,46	4,38	4,79	5,00	3,46	2,04	2,04	4,42	3,27	3,04	4,75	4,54	3,67	1,88	3,17	3,46	4,00	4,50	2,38	4,29	2,25	3,71	1,00	3,88	3,25	2,75	2,96	4,38	0,00	3,31		
poř.	14	23	7	2	1	15	26	26	6	17	20	3	4	13	28	19	15	10	5	24	9	25	12	29	11	18	22	21	7	30			

Praha - 9.A Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	S	P	poř.
1			1	2	1	3	1	2	2	2	2	3		5	3	4	3	4	3	4	45	2,65	11
2																					0	0,00	17
3	1			2	1	3	1	2	2	2	2	3		3	4	4	3	4	3	4	44	2,59	12
4	1		1		1	2	1	2	2	2	1	5		3	3	5	2	3	2	3	39	2,29	13
5	1		1	2		1	1	1	1	1	2	3		3	4	4	3	4	3	3	38	2,24	14
6	4		2	2	2		2	2	2	2	3	5		4	5	5	3	3	3	3	52	3,06	4
7	1		1	1	1	2		1	1	1	1	3		2	3	2	2	3	2	2	29	1,71	16
8	3		2	1	2	4	1		1	2	1	4		3	3	2	2	3	1	2	37	2,18	15
9	3		3	2	2	4	2	2		1	3	5		3	3	3	3	3	2	3	47	2,76	9
10	3		2	3	2	2	2	2	1		3	5		3	4	5	3	4	3	3	50	2,94	5
11	2	5	2	2		3	2	1	3	3		5	5	3	4	4	3	4	3	4	58	3,22	1
12																					0	0,00	17
13																					0	0,00	17
14	2		3	2	4	4	3	2	3	3	3	5			4	3	3	2	1	3	50	2,94	5
15	2	5	3	2	2	3	3	2	2	2	4	3	5	2		2	4	2	2	1	51	2,68	10
16	3		3	3	4	4	3	1	3	3	4	5		2	2		3	2	2	2	49	2,88	7
17																					0	0,00	17
18	3		4	3	4	5	4	2	2	3	3	5		2	4	2	4		1	2	53	3,12	2
19	3		3	2	4	5	4	1	3	3	2	5		1	5	2	4	4		2	53	3,12	2
20	2	5	3	2	3	3	3	2	2	3	4	3	5	2	1	2	4	2	2		53	2,79	8
S	34	15	34	31	33	48	33	25	30	33	38	67	15	41	52	49	49	47	33	41	748		
P	2,27	5,00	2,27	2,07	2,36	3,20	2,20	1,67	2,00	2,20	2,53	4,19	5,00	2,73	3,47	3,27	3,06	3,13	2,20	2,73		2,74	
poř.	13	1	13	18	12	6	15	20	19	15	11	3	1	9	4	5	8	7	15	9			

Praha - 9.A Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	S	P	poř.
1			2	2	2	5	2	2	2	2	2	3		4	4	4	3	4	2	4	49	2,88	13
2																					0	0,00	17
3	3			2	4	5	3	3	4	4	2	5		5	5	5	4	5	3	5	67	3,94	1
4	3		3		2	2	2	4	4	3	2	4		4	5	3	2	3	2	5	53	3,12	10
5	3		3	2		5	3	2	3	3	1	5		5	5	3	5	5	5	5	63	3,71	2
6	3		3	3	2		2	2	2	3	1	5		4	4	4	3	4	4	3	52	3,06	11
7	3		3	2	3	5		2	3	3	1	5		5	5	3	5	5	3	5	61	3,59	3
8	3		3	2	4	4	3		2	3	2	5		4	3	3	3	4	3	4	55	3,24	8
9	3		3	2	3	3	2	3		2	2	5		4	2	3	4	3	2	3	49	2,88	13
10	3		3	2	3	3	3	3	2		2	5		4	4	4	3	4	4	3	55	3,24	8
11	3	5	3	1	3	5	2	2	4	4		5	5	3	4	4	3	4	3	4	67	3,53	4
12																					0	0,00	17
13																					0	0,00	17
14	3		3	2	4	4	3	3	3	3	2	4			3	2	1	3	2	4	49	2,88	13
15	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	4	5	5	3		3	4	3	3	1	64	3,37	6
16	3		3	1	3	4	3	2	3	3	3	5		3	4		3	3	3	3	52	3,06	11
17																					0	0,00	17
18	4		4	3	4	2	4	3	4	4	2	2		3	2	3	1		1	2	48	2,82	16
19	3		4	1	5	5	4	3	3	4	2	5		3	3	4	2	4		4	59	3,47	5
20	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	5	5	3	1	3	4	3	2		62	3,26	7
S	46	15	46	31	48	59	42	41	45	47	31	73	15	57	54	51	50	57	42	55	905		
P	3,07	5,00	3,07	2,07	3,20	3,93	2,80	2,73	3,00	3,13	2,07	4,56	5,00	3,80	3,60	3,40	3,13	3,80	2,80	3,67		3,23	
poř.	13	1	13	19	10	4	16	18	15	11	19	3	1	5	8	9	12	5	16	7			

Praha - 9.B Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	s	P	poř.	
1		4	1	2	1	2	3	2	1	1	2	4	2	3	1		1	1	3	4	4	3	2	47	2,24	9	
2	3		1	2	2	3	1	1	1	1	2	1	4	3	2		1	1	1	1	4	3	2	40	1,90	17	
3	2	2		3	2	4	1	2	1	1	2	3	2	3	2		2	1	2	2	3	3	2	0	0,00	21	
4	2	4	2		2	3	3	4	3	1	4	2	5	3	3		3	2	3	3	5	4	2	63	3,00	1	
5	1	4	1	2		2	3	2	1	1	1	4	1	3	1		1	1	4	4	4	3	2	46	2,19	11	
6	1	2	1	3	1		2	1	1	1	2	1	4	2	1		1	1	2	2	2	3	1	35	1,67	18	
7	4	1	1	4	3	3		2	3	2	2	2	4	3	2		3	2	3	1	3	4	2	54	2,57	5	
8	2	2	1	5	2	2	2		2	2	2	3	2	3	2		3	2	2	2	3	3	3	50	2,38	7	
9	2	2	1	3		2	3	2				3		3	1		1	1	3	3	3	2	2	36,5	2,15	13	
10	2	4	1	3	4	4	3	2	2		2	2	3	4	1		1	1	2	4	5	3	2	55	2,62	4	
11	2	2	2	5	2	2	2	1	2	2		1	1	2	2		2	2	2	3	3	3	3	46	2,19	11	
12	3	2	2	2	3	2	2	1	3	2	1		1	2	2		3	2	3	2	3	3	3	47	2,24	9	
13	1	2	1	5	1	3	3	1	1	2	1	1		3	3		2	1	3	2	3	3	2	44	2,10	14	
14	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	5		2		3	3	3	3	4	4	3	61	2,90	2	
15	1	5	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		3	1	1	1	1	1	1	1	29	1,32	19	
16																								0	0,00	21	
17	3	4	3	5	3	3	4	4	1	1	2	3	5	5	1				1	3	2	5	1	1	60	2,86	3
18	1	2	1	2	1	3	2	3	1	1	2	3	3	3	1	3	2		2	1	3	2	1	43	1,95	15	
19	3	2	1	5	5	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2		2	1		1	2	3	1	48	2,29	8	
20	1	2	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	3	2	1	5	2	1	2		2	3	1	42	1,91	16	
21	3	3	2	4	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2		3	1	2	1		2	2	51	2,43	6	
22																								0	0,00	21	
23	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2		26	1,18	20	
s	40	54	27	63	40	52	44	40	34	26	36	45	53	54	33	14	38	27	47	43	63	58	38	923,5			
P	2,00	2,70	1,35	3,15	2,11	2,60	2,20	2,00	1,70	1,37	1,89	2,25	2,79	2,70	1,65	3,50	1,90	1,35	2,35	2,13	3,15	2,76	1,90		2,15		
poř.	14	6	22	2	13	8	11	14	19	21	18	10	4	6	20	1	16	22	9	12	2	5	16				

Praha - 9.B Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	s	P	poř.
1		2	3	3	2	3	4	4	3	2	3	4	2	4	3		3	1	4	4	5	2	3	64	3,05	3
2	1		3	3	2	2	2	4	2	2	2	5	2	5	2		2	2	2	2	5	5	2	57	2,71	16
3	1	3		3	2	3	2	2	2	2	2	4	3	3	2		2	2	3	2	4	3	2	52	2,48	20
4	2	3	3		3	2	4	4	2	2	3	4	2	4	3		3	1	3	4	5	2	2	61	2,90	11
5	1	3	3	4		2	3	4	3	2	2	4	2	3	3		4	2	4	3	5	2	3	62	2,95	8
6	1	3	3	5	2		4	3	2	2	3	4	2	4	2		2	4	4	3	5	4	3	65	3,10	1
7	1	2	3	4	2	3		4	2	2	3	4	2	4	3		3	2	4	3	5	3	2	61	2,90	11
8	2	2	3	3	2	2	3		2	2	2	3	2	3	3		3	1	3	3	4	3	3	54	2,57	19
9	2	2	3	3	3	3	3	3		2	2	5	2	5	2		2	1	5	3	5	3	2	61	2,90	11
10	1	4	3	3	3	2	4	3	3		3	4	2	5	2		2	2	4	4	5	2	3	64	3,05	3
11	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2		3	2	3	3		2	1	2	3	5	2	2	50	2,38	21
12	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2		2	3	3		3	1	3	3	5	3	3	55	2,62	18
13	2	4	3	4	2	4	3	3	2	2	2	3		3	2	5	2	2	4	3	4	3	2	64	2,91	10
14	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	4	2		3		3	2	3	3	5	3	3	60	2,86	15
15	2	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3		5	3	1	3	3	4	3	3	68	3,09	2
16																								0	0,00	22
17	2	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	3	2	5	2			1	3	3	5	3	3	63	3,00	6
18	1	3	3	3	3	2	3	4	3	3	4	4	2	4	2	5	2		4	2	4	4	2	67	3,05	5
19	2	2	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3		3	1		2	3	3	2	57	2,71	16
20	1	2	3	3	3	3	3	4	3	2	3	4	3	4	2	5	2	2	3		4	2	2	63	2,86	14
21	3	2	4	5	4	3	3	3	3	2	2	4	2	4	3		3	1	3	2		3	3	62	2,95	8
22																								0	0,00	22
23	2	3	3	4	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	3	5	3	1	3	3	4	3		66	3,00	6
s	33	53	59	70	52	51	62	66	50	43	52	77	47	75	51	25	52	31	67	58	91	61	50	0	1276	
P	1,65	2,65	2,95	3,50	2,60	2,55	3,10	3,30	2,50	2,15	2,60	3,85	2,35	3,75	2,55	5,00	2,60	1,55	3,35	2,90	4,55	2,90	2,50	0,00		2,81
poř.	22	12	9	5	13	16	8	7	18	21	13	3	20	4	16	1	13	23	6	11	2	10	18	24		

Přehled výsledných průměrů

žák	Praha - 8.A		Praha - 8.B		Praha - 9.A		Praha - 9.B	
	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V
1	2,45	3,45	3,02	3,88	2,65	2,88	2,24	3,05
2	3,32	4,18	2,56	3,88	0,00	0,00	1,90	2,71
3	2,82	2,82	2,60	2,32	2,59	3,94	0,00	2,48
4	2,18	3,09	3,12	3,16	2,29	3,12	3,00	2,90
5	2,41	3,09	0,00	0,00	2,24	3,71	2,19	2,95
6	2,39	3,91	2,76	3,80	3,06	3,06	1,67	3,10
7	2,59	3,23	1,35	3,15	1,71	3,59	2,57	2,90
8	0,00	0,00	2,89	3,33	2,18	3,24	2,38	2,57
9	3,00	2,68	3,32	3,36	2,76	2,88	2,15	2,90
10	2,82	3,00	2,76	3,60	2,94	3,24	2,62	3,05
11	3,27	3,14	2,62	3,62	3,22	3,53	2,19	2,38
12	0,00	0,00	3,28	2,72	0,00	0,00	2,24	2,62
13	3,09	3,27	2,88	3,48	0,00	0,00	2,10	2,91
14	0,00	0,00	0,00	0,00	2,94	2,88	2,90	2,86
15	2,55	2,82	2,75	3,68	2,68	3,37	1,32	3,09
16	0,00	0,00	3,36	4,20	2,88	3,06	0,00	0,00
17	2,84	3,52	2,28	2,80	0,00	0,00	2,86	3,00
18	3,24	3,62	2,36	2,48	3,12	2,82	1,95	3,05
19	2,86	3,18	0,00	0,00	3,12	3,47	2,29	2,71
20	2,88	3,50	2,23	3,58	2,79	3,26	1,91	2,86
21	3,09	3,32	3,52	3,04	0,00	0,00	2,43	2,95
22	0,00	0,00	3,24	3,96	0,00	0,00	0,00	0,00
23	2,14	3,09	2,92	3,80	0,00	0,00	1,18	3,00
24	2,57	4,13	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29	0,00	0,00	3,00	3,23	0,00	0,00	0,00	0,00
30	0,00	0,00	0,00	0,00	2,74	3,23	0,00	0,00

Třeboň - 9.A Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	S	P	poř.
1																																		0	0,00	23
2	1		3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	91	2,84	11	
3	3	4		3	2	5	2	3	3	2	2	2	2	1	4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	4	3	2	89	2,78	13
4	3	5	3		5	4	2	2	3	3	1	4	4	3	4	5	1	2	3	2	5	5	1	3	3	2	5	5	3	2	3	1	3	100	3,13	7
5																																		0	0,00	23
6	5	5	5	3	3		1	4	3	3	1	3	3	3	1	4	2	2	4	2	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	105	3,28	6
7	3	3	1	2	2	1		2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	4	2	2	68	2,13	21
8	2	3	2	1	4	2	3		2	2	1	4	4	3	2	4	2	2	2	3	4	4	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	5	84	2,63	16
9																																		0	0,00	23
10																																		0	0,00	23
11	3	5	3	1	4	3	2	2	3	1		3	3	2	5	5	1	3	2	4	3	4	1	2	1	1	2	3	3	3	2	3	3	86	2,69	14
12																																		0	0,00	23
13																																		0	0,00	23
14	2	3	1	2	2	5	2	3	2	2	2	4	2		5	2	1	3	2	3	3	3	2	3	2	3	1	4	4	3	2	3	2	83	2,59	17
15	5	4	5	3	4	1	1	4	4	3	1	4	4	2		5	2	5	5	2	5	5	5	5	5	4	3	5	3	5	5	5	5	124	3,88	1
16																																		0	0,00	23
17																																		0	0,00	23
18																																		0	0,00	23
19																																		0	0,00	23
20	4	4	5	3	5	1	1	4	4	5	2	4	3	5	2	5	1	2	4		5	5	1	3	4	2	1	1	1	3	3	2	2	97	3,03	8
21	4	4	2	3	4	4	1	4	3	1	2	4	4	3	5	5	1	5	2	1		3	1	4	1	2	3	2	2	3	4	3	5	95	2,97	9
22	4	5	2	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3	3	2	4	1	3	2	3	3		1	3	2	1	2	3	3	3	4	1	5	85	2,66	15
23	3	3	3	4	4	4	2	3	2	2	2	4	5	3	3	5	1	3	3	2	1	2		2	1	1	3	2	3	3	3	5	90	2,81	12	
24	2	2	3	3	3	3	2	2	2	1	1	2	3	2	4	3	1	2	3	4	2	2	2		2	2	2	2	3	3	2	5	78	2,44	19	
25	2	2	3	4	5	3	3	2	4	2	1	5	5	1	5	4	3	2	3	3	1	5	2	5		3	4	4	4	5	3	5	5	108	3,38	2
26	1	1	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	3	1	2	3	2	1	2	1	2		2	1	1	1	2	2	1	53	1,66	22
27	5	5	3	4	4	3	3	4	4	2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3		2	3	3	3	3	107	3,34	3	
28	3	3	2	4	3	2	1	5	2	2	1	3	2	2	3	3	1	2	2	2	2	3	1	3	1	2	2		3	3	3	5	79	2,47	18	
29	5	5	4	5	5	3	1	4	5	3	3	5	5	5	4	5	4	4	3	1	2	3	2	3	1	1	1	2		2	5	3	3	107	3,34	3
30	4	5	1	2	3	2	1	3	2	2	2	3	3	3	4	5	2	3	3	3	3	3	2	4	4	3	3	3	2		3	3	92	2,88	10	
31	2	5	2	3	4	2	5	4	3	3	2	4	3	2	3	4	2	2	4	3	3	3	3	5	4	2	5	3	5	5		2	5	107	3,34	3
32	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	2	1	2	2	2	3	2	3	2		5	75	2,34	20
33																																		0	0,00	23
S	68	78	58	61	76	58	43	67	61	50	36	72	70	56	67	85	39	60	62	53	64	71	45	65	51	46	53	60	59	63	67	58	81	2003		
P	3,09	3,71	2,76	2,90	3,45	2,76	2,05	3,19	2,77	2,27	1,71	3,27	3,18	2,67	3,19	3,86	1,77	2,73	2,82	2,52	3,05	3,38	2,14	3,10	2,43	2,19	2,52	2,86	2,81	3,00	3,19	2,76	3,68	2,84		
poř.	12	2	20	15	4	20	31	7	19	28	33	6	10	24	7	1	32	23	17	25	13	5	30	11	27	29	25	16	18	14	7	20	3			

Třebon'-9A Miv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	S	P	poř.
1																																		0 000	23	
2																																		92 288	19	
3																																		105 328	14	
4																																		110 344	11	
5																																		0 000	23	
6																																		117 366	8	
7																																		100 313	17	
8																																		115 359	9	
9																																		0 000	23	
10																																		0 000	23	
11																																		121 378	5	
12																																		0 000	23	
13																																		0 000	23	
14																																		103 322	16	
15																																		131 409	2	
16																																		0 000	23	
17																																		0 000	23	
18																																		0 000	23	
19																																		0 000	23	
20																																		124 388	3	
21																																		120 375	6	
22																																		97 303	18	
23																																		122 381	4	
24																																		105 328	14	
25																																		138 431	1	
26																																		60 188	22	
27																																		72 225	21	
28																																		118 369	7	
29																																		108 338	12	
30																																		107 334	13	
31																																		113 353	10	
32																																		91 284	20	
33																																		0 000	23	
S	87	93	70	66	82	76	57	77	71	61	58	72	80	63	78	90	31	82	67	60	75	65	68	71	66	59	61	75	71	77	84	80	86	2369		
P	3,95	4,43	3,33	2,67	3,73	3,62	2,71	3,67	3,23	2,77	2,76	3,27	3,64	3,00	3,71	4,09	1,41	3,73	3,05	2,86	3,57	4,05	3,24	3,38	3,14	2,81	2,90	3,57	3,38	3,67	4,00	3,81	3,91	3,37		
poř.	5	1	19	32	8	14	31	11	22	29	30	20	13	25	10	2	33	8	24	27	15	3	21	17	23	28	26	15	17	11	4	7	6			

Třebon' - 9.B Odliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	S	P	poř.
1		1	1	1	1	3	2	2	4	3	2	2	3	2	2	2	2	2	35	2,06	14
2	1		1	1	1	2	2	3	3	2	1	1	3	1	2	2	2	3	31	1,82	15
3	1	2		2	1	2	3	3	5	3	2	2	3	2	3	2	2	3	41	2,41	10
4	1	3	2		2	4	1	1	4	3	3	2	4	2	2	3	3	3	43	2,53	8
5	2	1	2	3		3	3	2	4	2	2	2	4	2	4	2	3	2	43	2,53	8
6	2	0	2	2	3		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	44	2,59	6
7	3	2	4	2	3	5		2	5	3	2	3	3	2	3	2	3	2	49	2,88	3
8	1	1	3	2	1	5	3		4	2	3	4	3	3	4	3	5	4	51	3,00	1
9																			0	0,00	17
10	3	2	4	4	2	5	5	3	4		1	2	2	2	3	3	2	3	50	2,94	2
11	2	1	2	2	2	3	3	2	3	2		2	2	3	2	2	2	3	38	2,24	12
12	2	1	2	2	1	0	4	2	4	2	1		2	1	2	1	2	2	31	1,82	15
13	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	2	3		2	2	2	2	2	44	2,59	6
14	2	2	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3		3	2	2	2	38	2,24	12
15	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	4	3	4		2	2	2	46	2,71	4
16																			0	0,00	17
17	3	2	3	2	2	2	2	4	3	1	1	2	2	3	2	2		3	39	2,29	11
18	2	1	4	1	3	4	3	3	4	2	2	2	2	3	3	3	4		46	2,71	4
S	30	25	39	31	31	45	42	36	58	35	30	36	42	35	40	36	39	39	669		
P	2,00	1,67	2,60	2,07	2,07	3,00	2,80	2,40	3,63	2,33	2,00	2,40	2,80	2,33	2,67	2,25	2,60	2,60		1,34	
poř.	16	18	6	14	14	2	3	9	1	11	16	9	3	11	5	13	6	6			

Třebon' - 9.B Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	S	P	pař.
1		2	2	1	2	4	1	3	4	3	3	3	4	2	4	3	4	3	48	2,82	12
2	2		3	3	2	3	3	4	3	2	3	2	4	2	4	4	3	3	50	2,94	10
3	2	2		2	3	5	1	3	5	4	3	2	3	2	2	3	3	4	49	2,88	11
4	3	2	5		4	5	1	1	5	3	3	3	5	4	3	2	3	3	55	3,24	6
5	3	2	5	2		5	1	3	5	4	3	3	5	3	3	4	4	2	57	3,35	3
6	2	1	1	2	3		3	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	31	1,82	16
7	3	3	4	2	4	5		4	5	2	4	4	5	3	5	5	4	4	66	3,88	1
8																			0	0,00	17
9	3	3	4	3	3	5	2	2		1	2	3	4	2	4	3	5	3	52	3,06	8
10	3	2	4	3	3	5	4	4	4		2	3	3	3	4	3	4	3	57	3,35	3
11	3	3	3	2	3	4	2	3	4	3		3	4	3	4	3	3	3	53	3,12	7
12	2	2	2	2	1	5	3	2	4	1	2		2	1	2	2	2	2	37	2,18	15
13	2	3	5	4	3	5	3	4	5	1	3	4		3	3	4	3	4	59	3,47	2
14	2	2	3	3	3	4	3	2	3	1	3	2	3		3	3	3	3	46	2,71	14
15	3	3	3	4	4	4	4	3	3	2	2	4	3			4	3	4	53	3,31	5
16																			0	0,00	17
17	3	2	4	2	3	5	2	3	4	1	3	3	4	4	2	3		3	51	3,00	9
18	3	3	4	1	3	3	4	4	3	1	1	2	3	3	3	4	3		48	2,82	12
S	39	35	52	36	44	67	37	46	59	31	38	42	54	37	48	52	49	46	812		
P	2,60	2,33	3,47	2,40	2,93	4,47	2,47	2,88	3,93	2,07	2,53	2,80	3,60	2,64	3,20	3,25	3,27	3,07		1,63	
pař.	13	17	4	16	9	1	15	10	2	18	14	11	3	12	7	6	5	8			

Třeboň - 9.C Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	s	P	poř.	
1			2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	5	3	2	1	1	3	2	1	1	3	1	3	2	2	2	2	48	1,71	26	
2	2			2	1	3	1	2	2	2	2	2	1	3	3	1	2	1	3	1	4	4	1	2	2	2	3	3	3	60	2,14	20	
3	2	2	2		2	2	3	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	3	1	2	3	1	3	2	2	3	2	2	51	1,82	25	
4	2	3	3	4		2	5	1	2	4	1	1	4	3	3	4	2	2	3	4	1	3	5	2	2	1	2	1	1	3	71	2,54	7
5	1	3	3	3	1		3	1	1	2	2	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	1	3	2	1	2	2	59	2,11	21	
6	2	2	3	2	2			3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	2	4	4	2	3	2	2	2	2	2	69	2,46	8	
7	2	3	2	1	2	3			1	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	3	2	3	3	2	3	2	2	4	3	2	65	2,32	13
8	1	2	1	2	2	3	1			2	2	2	3	1	2	1	2	2	1	4	2	3	4	2	3	2	2	2	2	2	58	2,07	22
9	2	3	4	2	2	3	3	3		2	2	2	3	3	3	2	2	1	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	2	72	2,57	6	
10	2	4	3	2	3	5	3	2	1			1	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	1	2	2	2	1	68	2,43	10	
11	2	3	2	2	0	5	2	2	1	1			2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	1	1	3	1	1	61	2,18	19
12																														0	0,00	27	
13	2	2	3	1	3	2	2	2	3	3	3	2			3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	75	2,68	5	
14	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2		1	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	64	2,29	15	
15	3	5	1	3	2	4	1	1	3	2	1	4	3	1		4	2	2	5	3	4	4	3	4	3	3	3	3	2	79	2,82	3	
16	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2		2	1	2	2	4	3	1	3	2	3	3	1	1	62	2,21	17	
17	2	3	2	3	3	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2		2	2	3	3	4	4	1	4	2	3	4	2	2	65	2,32	13	
18	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2		2	2	4	3	3	4	2	3	3	2	4	2	2	68	2,43	10	
19	1	2	2	1	2	3	2	1	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2		2	2	1	1	5	2	3	3	3	3	62	2,21	17	
20	2	2	2	1	3	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3		3	3	3	2	4	3	1	3	5	4	64	2,29	15
21	1	4	2	1	3	4	1	1	1	4	2	5	5	3	3	4	2	1	3	5		3	3	2	4	3	3	3	4	80	2,86	2	
22	1	4	5	2	3	4	3	3	3	3	2	4	4	1	2	2	2	2	1	3	1		3	1	1	4	3	1	69	2,46	8		
23	2	3	3	2	2	4	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	1	2	3	2	3	2		3	2	3	3	2	2	66	2,36	12	
24	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	3	2	3	3	2		2	3	4	2	2	52	1,86	24	
25	2	3	3	1	1	4	2	2	3	3	2	4	4	4	4	4	3	4	3	3	2	2	2	3		3	4	3	4	82	2,93	1	
26																														0	0,00	27	
27	2	4	2	2	3	5	2	3	4	2	2	4	3	1	2	2	2	1	4	2	3	3	1	3	3			5	3	76	2,71	4	
28	1	3	2	1	1	3	2	2	2	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2		1	57	2,04	23	
29																														0	0,00	27	
s	46	71	61	41	56	81	44	44	52	49	42	75	66	61	60	55	46	49	78	59	69	74	44	75	51	62	72	62	58	1703			
p	1,84	2,84	2,44	1,64	2,24	3,24	1,76	1,76	2,08	1,96	1,68	2,88	2,64	2,44	2,40	2,20	1,84	1,96	3,12	2,36	2,76	2,96	1,76	3,00	2,04	2,38	2,88	2,48	2,23		2,06		

Třeboň - 9.C Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	s	P	poř.
1		5	5	1	5	4	2	2	3	2	1	5	4	5	5	3	3	3	5	3	4	4	3	4	2	4	1	2	4	94	3,36	7
2	2		3	1	2	3	4	4	3	4	5	3	3	3	3	4	2	3	4	4	1	1	2	2	3	2	2	3	2	78	2,79	23
3	3	3		2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	2	2	2	78	2,79	23
4	3	4	4		5	4	1	2	4	4	1	5	5	4	4	3	2	3	5	4	2	4	4	2	2	2	1	1	4	89	3,18	14
5	3	4	4	1		4	2	2	3	4	1	4	3	3	4	3	2	5	4	4	3	4	2	2	2	1	3	3	3	85	3,04	17
6	3	4	3	2	4		2	4	3	3	2	5	4	4	5	3	3	3	5	4	5	5	3	4	2	3	2	2	3	95	3,39	6
7	3	5	3	1	3	4		3	3	3	2	4	4	4	4	4	2	4	5	3	4	4	3	3	3	3	2	4	3	93	3,32	9
8	4	5	5	1	5	5	2		5	4	2	5	5	5	4	5	4	3	5	3	4	4	4	4	4	3	2	2	4	108	3,86	2
9	3	5	4	2	4	5	3	4		5	3	5	5	5	5	3	4	3	5	3	3	4	4	3	2	3	2	4	3	104	3,71	4
10	3	4	4	2	4	5	2	3	3		2	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	2	2	2	3	90	3,21	12
11	3	5	4	1	2	3	2	3	3	2		3	3	4	4	4	3	2	3	2	4	3	4	4	3	2	2	1	2	81	2,89	20
12																														0	0,00	27
13	3	5	4	2	4	3	3	3	3	3	2	4		3	4	3	3	3	4	3	5	4	3	3	3	3	3	3	3	92	3,29	10
14	4	3	3	1	3	3	2	3	3	2	1	4	4		3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	1	1	3	74	2,64	26
15	3	5	3	2	4	4	2	2	3	2	1	4	4	3		4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	2	1	2	3	91	3,25	11
16	4	5	4	1	4	5	3	4	3	4	1	5	4	4	4		4	3	4	3	5	5	4	4	5	4	3	3	4	106	3,79	3
17	3	4	3	2	3	4	2	3	3	3	1	4	3	3	3	3		3	4	3	4	4	3	2	3	3	2	1	3	82	2,93	18
18	3	5	3	2	4	4	3	3	3	3	2	5	4	4	3	4	3		5	4	4	5	3	3	4	3	2	3	3	97	3,46	5
19	3	4	4	1	4	4	2	2	4	2	1	4	4	3	4	2	3	3		4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	90	3,21	12
20	3	4	4	1	3	4	3	3	2	3	1	4	4	4	4	3	3	3	3		3	3	3	3	2	3	2	1	2	81	2,89	20
21	2	4	3	1	3	4	2	2	3	4	2	5	5	3	3	4	3	3	5	3		3	3	3	2	3	3	4	3	88	3,14	16
22	3	5	4	1	4	4	3	3	4	4	2	5	5	3	4	3	4	4	4	3	3		3	2	2	3	2	4	3	94	3,36	7
23	2	3	3	2	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3	3	3		3	2	3	3	3	3	78	2,79	23
24	3	4	4	1	4	4	3	3	3	3	1	4	4	4	4	3	3	3	5	3	4	4	3		3	3	1	2	3	89	3,18	14
25	3	5	5	1	4	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3	4	5	3	3	4	5		3	3	4	3	113	4,04	1
26	2	4	2	1	3	5	2	3	4	4	1	4	4	3	3	2	2	2	4	2	3	4	2	3	4		2	3	3	81	2,89	20
27	3	4	4	1	3	4	2	3	4	4	1	4	3	3	3	3	3	3	4	2	4	4	3	2	2	2		1	3	82	2,93	18
28																														0	0,00	27
29																														0	0,00	27
s	74	108	92	34	90	101	61	73	81	83	45	110	99	91	92	84	77	74	108	83	89	93	82	76	71	68	50	65	79	2333		
P	2,96	4,32	3,68	1,36	3,60	4,04	2,44	2,92	3,24	3,32	1,80	4,23	3,96	3,64	3,68	3,36	3,08	2,96	4,32	3,32	3,56	3,72	3,28	3,04	2,84	2,72	2,00	2,50	3,04	2,82		
poř.	20	1	7	29	10	4	26	22	16	13	28	3	5	9	7	12	17	20	1	13	11	6	15	18	23	24	27	25	19			

Třeboň - 8.A Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	s	P	poř.
1		3	5	4	2	2	1	3	3	3	5	3	5	4	4	5	5	4	4	4	4	3	5	81	3,68	6
2	3		3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	5	74	3,36	10
3	3	3		5	3	4	5	4	5	2	5	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	2	5	90	4,09	2
4	3	4	4		4	3	4	3	3	2	5	4	4	2	4	5	1	1	5	5	4	3	5	78	3,55	8
5	3	3	2	5		4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	97	4,41	1
6																								0	0,00	21
7	3	3	3	4	3	3		3	3	1	4	3	4	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	66	3,00	13
8	4	3	3	4	3	4	3		4	2	4	3	4	4	3	4	3	2	4	5	3	2	4	75	3,41	9
9	5	5	4	4	4	4	2	3		1	5	2	5	5	3	5	2	3	5	3	1	3	5	79	3,59	7
10	4	4	4	4	4	4	4	3	4		4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	84	3,82	5
11	3	3	2	2	2	2	3	2	3	1		2	3	2	2	5	3	2	2	3	2	3	3	55	2,50	20
12	5	4	3	3	5	3	4	3	4	1	4		3	5	2	5	2	2	2	3	3	1	3	70	3,18	11
13	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	2	3		5	5	2	4	4	3	5	4	3	2	88	4,00	3
14	3	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	1	5		1	5	2	1	3	2	3	3	3	67	3,05	12
15	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1		4	3	3	3	3	3	1	3	60	2,73	17
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3		3	3	3	3	3	2	3	62	2,82	16
17	4	5	4	5	3	5	3	3	5	2	4	5	5	3	4	5		5	5	5	2	1	5	88	4,00	3
18	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	4	3	4	3	3	4	3		3	3	2	2	3	63	2,86	15
19																								0	0,00	21
20	2	2	2	1	2	2	3	4	3	5	1	2	2	5	3	2	3	3	3		3	5	2	60	2,73	17
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	2	4	3	4	4	3	2	3	3		2	3	66	3,00	13
22																								0	0,00	21
23	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3		56	2,55	19
s	65	66	62	67	59	66	62	61	67	42	71	53	74	65	61	79	57	58	70	69	60	54	71	1459		
P	3,42	3,47	3,26	3,53	3,11	3,30	3,26	3,21	3,53	2,21	3,74	2,79	3,89	3,42	3,21	4,16	3,00	3,05	3,50	3,63	3,16	2,70	3,74		2,31	
poř.	10	9	13	6	18	12	13	15	6	23	3	21	2	10	15	1	20	19	8	5	17	22	3			

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	S	P	poř.	
1			3	4	5	2	1	1	5	4	2	5	4	5	3	2	5	3	2	3	3	2	2	4	70	3,18	5
2	2			1	2	1	3	2	4	4	3	5	2	5	4	2	5	2	2	3	2	3	2	5	64	2,91	11
3	2	2		3	1	5	3	5	5	4	5	2	5	4	2	5	3	4	5	3	3	3	5	79	3,59	3	
4	3	3	2		2	2	3	2	3	3	5	3	4	1	3	5	2	3	3	3	4	3	4	66	3,00	10	
5	2	2	1	4		5	2	5	5	5	5	3	5	4	3	5	3	3	5	3	4	4	5	83	3,77	2	
6																								0	0,00	21	
7	1	2	4	4	2	2		4	3	3	5	3	5	3	3	5	3	3	4	2	3	2	4	70	3,18	5	
8	3	2	4	4	2	3	2		4	3	4	2	4	5	2	4	2	2	4	5	2	2	3	68	3,09	7	
9	1	3	2	3	3	3	1	4		2	5	2	5	5	2	5	3	2	5	2	1	3	5	67	3,05	9	
10	3	4	3	3	2	4	1	2	4		4	1	4	4	2	4	3	2	3	3	4	4	4	68	3,09	7	
11	2	2	2	2	2	3	2	3	3	1		2	3	2	3	5	3	3	2	3	2	3	4	57	2,59	19	
12	3	3	3	3	2	2	1	5	5	1	5		5	4	1	3	3	1	3	2	2	4	2	63	2,86	12	
13	3	3	3	3	3	3	3	4	2	2	3	2		4	3	1	3	3	2	4	3	3	2	62	2,82	14	
14	3	3	3	3	2	3	2	3	4	2	1	5	4		1	5	2	1	3	2	2	2	2	58	2,64	17	
15	3	2	2	3	2	3	3	3	4	2	4	2	4	3		4	2	2	3	2	3	3	3	62	2,82	14	
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	1	4	4		5	4	5	4	3	5	3	93	4,23	1	
17	3	3	2	5	1	3	2	3	5	3	5	3	5	5	2	5		3	5	3	2	4	3	75	3,41	4	
18	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	5	1	5	3	2	5	2		2	2	2	3	2	53	2,41	20	
19																								0	0,00	21	
20	2	2	2	5	2	3	1	2	5	2	3	4	5	5	2	5	2	1	3		1	2	4	63	2,86	12	
21	3	3	3	3	3	3	3	2	4	2	4	2	4	2	2	4	2	2	2	2		2	3	60	2,73	16	
22																								0	0,00	21	
23	3	3	4	3	3	4	2	2	2	3	1	2	1	4	2	1	1	3	1	4	4	5		58	2,64	17	
S	49	52	52	65	41	62	41	65	74	48	77	48	79	69	43	81	49	46	66	54	50	61	67	1339			
P	2,58	2,74	2,74	3,42	2,16	3,10	2,16	3,42	3,89	2,53	4,05	2,53	4,16	3,63	2,26	4,26	2,58	2,42	3,30	2,84	2,63	3,05	3,53		2,12		
poř.	16	13	13	7	22	10	22	7	4	18	3	18	2	5	21	1	16	20	9	12	15	11	6				

Třeboň - 9.B Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	S	P	poř.
1		3	1	1	3	5	5	1	1	3	3	4	5	2	4	4	2	3	50	2,94	6
2	2		2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	50	2,94	6
3																			0	0,00	17
4	2	4	1		2	4	5	2	2	4	4	4	4	3	4	4	3	3	55	3,24	4
5	3	5	2	3		5	5	2	2	4	5	3	5	3	5	5	3	5	65	3,82	2
6	2	4	2	3	5		4	3	4	2	3	3	4	2	2	3	5	3	54	3,18	5
7	2	2	1	3	1	5		3	3	2	1	3	3	4	2	4	2	5	46	2,71	11
8	5	5	1	2	3	2	1		1	3	4	3	4	2	2	3	4	4	49	2,88	9
9	1	5	1	2	2	2	4	1		2	2	2	3	2	2	3	2	3	39	2,29	14
10																			0	0,00	17
11	2	4	2	4	4	1	3	2	2	1		2	4	4	3	3	2	3	46	2,71	11
12	1	5	3	3	3	4	4	4	4	4	4		5	4	5	5	5	5	68	4,00	1
13	2	3	2	2	5	4	1	2	3	2	5	4		3	5	5	5	4	57	3,35	3
14	2	4	2	3	5	1	4	2	3	3	2	3	5		4	3	1	3	50	2,94	6
15	2	4	2	2	3	1	3	2	2	2	3	2	3	1		1	4	1	38	2,24	15
16	1	4	1	1	1	3	3	1	1	1	1	2	3	1	2		1	2	29	1,71	16
17	2	4	2	3	4	2	4	2	1	2	1	3	5	3	4	3		2	47	2,76	10
18	2	4	2	3	3	1	4	3	2	4	3	3	3	1	3	2	3		46	2,71	11
S	31	60	27	37	46	43	53	33	34	42	45	45	59	38	50	51	46	49	789		
P	2,07	4,00	1,69	2,47	3,07	2,87	3,53	2,20	2,27	2,63	3,00	3,00	3,93	2,53	3,33	3,40	3,07	3,27		1,59	
poř.	17	1	18	14	7	11	3	16	15	12	9	9	2	13	5	4	7	6			

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	S	P	por.
1		5	4	4	4	5	5	3	3	4	2	3	5	4	5	4	2	5	67	3,94	1
2	2		2	2	3	3	4	2	1	2	1	2	3	3	3	3	1	3	40	2,35	15
3																			0	0,00	17
4	1	3	1		2	3	4	1	1	3	3	2	3	2	3	3	2	3	40	2,35	15
5	2	5	2	3		4	5	2	2	5	3	4	5	4	4	5	3	5	63	3,71	2
6	3	5	3	4	5		4	1	1	5	5	4	4	3	3	4	1	3	58	3,41	6
7	5	5	4	3	1	5		3	2	2	1	3	1	5	3	4	1	1	49	2,88	12
8	1	5	1	2	3	3	4		2	5	4	4	5	3	3	3	4	3	55	3,24	8
9	2	5	2	3	3	4	5	1		3	3	3	4	3	3	4	2	3	53	3,12	10
10																			0	0,00	17
11	3	5	2	5	5	2	5	3	3	1		4	5	5	5	5	1	4	63	3,71	2
12	4	5	5	4	4	4	3	3	3	4	1		5	3	4	4	1	3	60	3,53	5
13	4	3	5	3	3	2	5	1	2	1	5	5		3	3	4	2	3	54	3,18	9
14	4	5	3	3	3	3	4	2	3	5	2	3	4		4	5	2	3	58	3,41	6
15	3	4	3	4	3	3	5	3	2	3	2	3	4	3		4	1	3	53	3,12	10
16	2	4	2	2	2	4	4	2	2	2	1	2	4	4	4		1	4	46	2,71	14
17	2	4	3	2	2	2	4	2	2	4	1	3	5	3	3	3		4	49	2,88	12
18	3	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	4	3	4	3	4	1		61	3,59	4
S	41	67	45	48	47	50	65	33	32	54	39	49	60	52	53	59	25	50	869		
P	2,73	4,47	2,81	3,20	3,13	3,33	4,33	2,20	2,13	3,38	2,60	3,27	4,00	3,47	3,53	3,93	1,67	3,33		1,74	
poř.	14	1	13	11	12	8	2	16	17	7	15	10	3	6	5	4	18	8			

Třeboň - 9.C Obliba

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	s	P	poř.	
1																										0	0,00	23	
2	2			2	4	2	1	1	3	2	1	1	2	3	4	2	5	3	3	3	3	5	5	3	3	66	2,75	10	
3	3	3	2		3	3	2	1	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	4	2	3	2	4	4	2	2	62	2,58	17
4	1	3	3		2	2	2	3	3	3	1	1	1	4	4	2	2	4	5	3	4	4	4	5	5	3	72	3,00	4
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	5	3	3	2	5	5	3	3	63	2,63	13
6	2	2	3	3	4		1	2	1	1	3	2	4	4	3	3	3	3	3	3	2	4	3	2	3	64	2,67	12	
7																										0	0,00	23	
8	1	3	3	3	3	2	2		3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	5	3	2	4	63	2,63	13	
9	2	1	4	3	4	1	1	3		1	3	3	3	3	2	3	4	4	2	2	2	4	4	3	3	65	2,71	11	
10	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1		2	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	62	2,58	17	
11																										0	0,00	23	
12	2	2	1	1	3	2	2	2	3	1	1		3	3	3	2	4	5	2	4	2	4	4	2	3	61	2,54	19	
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		3	2	2	2	5	2	2	2	5	3	2	2	68	2,83	6	
14	5	5	2	4	5	4	2	4	3	3	1	2	1		1	2	4	3	2	2	1	3	5	2	2	68	2,83	6	
15	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	1	3		1	3	5	2	2	2	5	3	2	5	71	2,96	5	
16	4	5	3	3	4	3	3	3	3	3	2	5	1	4	2		4	5	1	5	2	5	5	2	5	82	3,42	1	
17	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2		5	1	2	5	5	2	2	3	67	2,79	8	
18	3	3	3	5	3	3	3	4	3	3	5	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	77	3,21	2	
19	3	4	2	4	3	2	2	3	2	2	2	4	1	3	1	1	2	4		2	3	4	3	2	4	63	2,63	13	
20	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	5	2		2	5	3	2	3	63	2,63	13	
21	3	2	4	4	4	1	1	5	3	1	2	5	1	1	1	1	1	4	1	1		5	1	1	1	54	2,25	20	
22	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	4	5	2	3	3		4	3	4	73	3,04	3	
23	5	3	2	3	3	2	3	5	3	2	5	5	1	4	2	3	1	3	3	1	1	5		1	1	67	2,79	8	
24	2	4	3	3	3	2	2	2	3	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1		1	45	1,88	22	
25	3	2	2	2	2	1	1	5	2	1	3	5	1	3	2	1	2	1	2	1	1	3	1	1		48	2,00	21	
s	58	59	54	64	64	45	45	66	55	40	53	65	44	64	44	45	59	82	45	54	49	90	71	48	61	1424			
P	2,64	2,81	2,57	3,05	3,05	2,14	2,05	3,14	2,62	1,90	2,41	3,10	2,10	3,05	2,10	2,14	2,81	3,90	2,14	2,57	2,33	4,29	3,38	2,29	2,90		2,70		
poř.	12	10	14	6	6	19	24	4	13	25	16	5	22	6	22	19	10	2	19	14	17	1	3	18	9				

Třeboň - 9.C Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	s	P	poř.
1																										0	0,00	23
2	2																									79	3,29	10
3	3	3	4																							73	3,04	14
4	2	2	2																							70	2,92	16
5	2	4	4	4																						84	3,50	5
6	2	3	4	4	4																					94	3,92	2
7																										0	0,00	23
8	1	3	3	3	3	2	2																			63	2,63	18
9	2	3	5	5	5	3	3	3																		98	4,08	1
10	2	4	3	3	3	3	2	2	3																	75	3,13	13
11																										0	0,00	23
12	2	4	2	3	5	3	3	3	3	2	2															77	3,21	11
13	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3														64	2,67	17
14	4	4	2	5	4	3	2	4	3	1	1	3	1													62	2,58	19
15	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3												84	3,50	5
16	3	5	3	4	4	4	4	3	4	5	2	3	4	4	3											91	3,79	3
17	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2										77	3,21	11
18	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	5	4	3	4	3	3										80	3,33	8
19	2	4	3	5	5	3	3	2	4	3	4	3	2	4	3	2	4	5								84	3,50	5
20	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	5	3							85	3,54	4
21	3	2	4	4	4	1	1	5	3	2	2	5	1	1	1	1	1	4	1	1						54	2,25	20
22	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	4	5	2	3	3					73	3,04	14
23	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	1	5	3	2	4	5	2	2	2	5				80	3,33	8
24	2	3	3	5	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2	2	1	1	1	3	1			53	2,21	21
25	3	2	2	2	3	1	1	5	2	1	3	5	1	3	2	1	2	1	2	1	1	3	1	1		49	2,04	22
s	58	69	63	82	76	59	58	71	66	56	58	72	56	74	62	50	76	87	53	64	55	76	75	58	75	1649		
P	2,64	3,29	3,00	3,90	3,62	2,81	2,64	3,38	3,14	2,67	2,64	3,43	2,67	3,52	2,95	2,38	3,62	4,14	2,52	3,05	2,62	3,62	3,57	2,76	3,57		3,01	
poř.	20	11	14	2	3	16	20	10	12	18	20	9	18	8	15	25	3	1	24	13	23	3	6	17	6			

Přehled výsledných průměrů

ž á k	Třeboň - 8.A		Třeboň - 8.B		Třeboň - 8.C		Třeboň - 9.A		Třeboň - 9.B		Třeboň - 9.C	
	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V
1	3,68	3,18	2,94	3,94	0,00	0,00	0,00	0,00	2,06	2,82	1,71	3,36
2	3,36	2,91	2,94	2,35	2,75	3,29	2,84	2,88	1,82	2,94	2,14	2,79
3	4,09	3,59	0,00	0,00	2,58	3,04	2,78	3,28	2,41	2,88	1,82	2,79
4	3,55	3,00	3,24	2,35	3,00	2,92	3,13	3,44	2,53	3,24	2,54	3,18
5	4,41	3,77	3,82	3,71	2,63	3,50	0,00	0,00	2,53	3,35	2,11	3,04
6	0,00	0,00	3,18	3,41	2,67	3,92	3,28	3,66	2,59	1,82	2,46	3,39
7	3,00	3,18	2,71	2,88	0,00	0,00	2,13	3,13	2,88	3,88	2,32	3,32
8	3,41	3,09	2,88	3,24	2,63	2,63	2,63	3,59	3,00	0,00	2,07	3,86
9	3,59	3,05	2,29	3,12	2,71	4,08	0,00	0,00	0,00	3,06	2,57	3,71
10	3,82	3,09	0,00	0,00	2,58	3,13	0,00	0,00	2,94	3,35	2,43	3,21
11	2,50	2,59	2,71	3,71	0,00	0,00	2,69	3,78	2,24	3,12	2,18	2,89
12	3,18	2,86	4,00	3,53	2,54	3,21	0,00	0,00	1,82	2,18	0,00	0,00
13	4,00	2,82	3,35	3,18	2,83	2,67	0,00	0,00	2,59	3,47	2,68	3,29
14	3,05	2,64	2,94	3,41	2,83	2,58	2,59	3,22	2,24	2,71	2,29	2,64
15	2,73	2,82	2,24	3,12	2,96	3,50	3,88	4,09	2,71	3,31	2,82	3,25
16	2,82	4,23	1,71	2,71	3,42	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	3,79
17	4,00	3,41	2,76	2,88	2,79	3,21	0,00	0,00	2,29	3,00	2,32	2,93
18	2,86	2,41	2,71	3,59	3,21	3,33	0,00	0,00	2,71	2,82	2,43	3,46
19	0,00	0,00	0,00	0,00	2,63	3,50	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	3,21
20	2,73	2,86	0,00	0,00	2,63	3,54	3,03	3,88	0,00	0,00	2,29	2,89
21	3,00	2,73	0,00	0,00	2,25	2,25	2,97	3,75	0,00	0,00	2,86	3,14
22	0,00	0,00	0,00	0,00	3,04	3,04	2,66	3,03	0,00	0,00	2,46	3,36
23	2,55	2,64	0,00	0,00	2,79	3,33	2,81	3,81	0,00	0,00	2,36	2,79
24	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	2,21	2,44	3,28	0,00	0,00	1,86	3,18
25	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,04	3,38	4,31	0,00	0,00	2,93	4,04
26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,66	1,88	0,00	0,00	0,00	2,89
27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	2,25	0,00	0,00	2,71	2,93
28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,47	3,69	0,00	0,00	2,04	0,00
29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	3,38	0,00	0,00	0,00	0,00
30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,88	3,34	0,00	0,00	0,00	0,00
31	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	3,53	0,00	0,00	0,00	0,00
32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,34	2,84	0,00	0,00	0,00	0,00

Třeboň - 9.C Vliv

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	S	P	poř.
1																										0	0,00	23
2	2		3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	5	3	4	3	2	4	3	3	79	3,29	10
3	3	4		4	3	2	2	3	4	3	1	2	3	5	3	2	4	5	2	3	2	3	4	2	4	73	3,04	14
4	2	2	2		2	3	4	3	2	1	1	3	3	3	4	3	4	5	3	3	3	3	4	4	3	70	2,92	16
5	2	4	4	4		3	3	2	4	3	2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	5	4	4	4	84	3,50	5
6	2	3	4	4	4		3	3	3	4	2	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	4	5	3	4	94	3,92	2
7																										0	0,00	23
8	1	3	3	3	3	2	2		3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	5	3	2	4	63	2,63	18
9	2	3	5	5	5	3	3	3		2	5	5	5	5	4	4	5	5	3	5	2	5	5	4	5	98	4,08	1
10	2	4	3	3	3	3	2	2	3		2	2	4	4	4	3	4	5	3	4	3	2	4	3	3	75	3,13	13
11																										0	0,00	23
12	2	4	2	3	5	3	3	3	3	2	2		2	3	3	2	5	5	2	5	3	2	5	3	5	77	3,21	11
13	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3		1	3	2	2	3	5	2	3	2	4	2	3	64	2,67	17
14	4	4	2	5	4	3	2	4	3	1	1	3	1		2	3	3	2	1	1	1	3	5	2	2	62	2,58	19
15	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3		3	5	5	3	3	3	4	4	3	5	84	3,50	5
16	3	5	3	4	4	4	4	3	4	5	2	3	4	4	3		5	4	2	4	4	4	4	4	5	91	3,79	3
17	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	2	3	2	2		5	1	4	2	5	2	2	4	77	3,21	11
18	3	3	3	5	3	3	3	5	3	3	5	4	3	4	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	80	3,33	8
19	2	4	3	5	5	3	3	2	4	3	4	3	2	4	3	2	4	5		4	3	5	4	3	4	84	3,50	5
20	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4	5	3		3	4	4	3	4	85	3,54	4
21	3	2	4	4	4	1	1	5	3	2	2	5	1	1	1	1	1	4	1	1		4	1	1	1	54	2,25	20
22	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	2	4	5	2	3	3		4	3	4	73	3,04	14
23	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	1	5	3	2	4	5	2	2	2	5		3	4	80	3,33	8
24	2	3	3	5	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	1	2	2	1	1	1	3	1		1	53	2,21	21
25	3	2	2	2	3	1	1	5	2	1	3	5	1	3	2	1	2	1	2	1	1	3	1	1		49	2,04	22
S	58	69	63	82	76	59	58	71	66	56	58	72	56	74	62	50	76	87	53	64	55	76	75	58	75	1649		
P	2,64	3,29	3,00	3,90	3,62	2,81	2,64	3,38	3,14	2,67	2,64	3,43	2,67	3,52	2,95	2,38	3,62	4,14	2,52	3,05	2,62	3,62	3,57	2,76	3,57		3,01	
poř.	20	11	14	2	3	16	20	10	12	18	20	9	18	8	15	25	3	1	24	13	23	3	6	17	6			

Přehled výsledných průměrů

žák	Třeboň - 8.A		Třeboň - 8.B		Třeboň - 8.C		Třeboň - 9.A		Třeboň - 9.B		Třeboň - 9.C	
	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V	P-O	P-V
1	3,68	3,18	2,94	3,94	0,00	0,00	0,00	0,00	2,06	2,82	1,71	3,36
2	3,36	2,91	2,94	2,35	2,75	3,29	2,84	2,88	1,82	2,94	2,14	2,79
3	4,09	3,59	0,00	0,00	2,58	3,04	2,78	3,28	2,41	2,88	1,82	2,79
4	3,55	3,00	3,24	2,35	3,00	2,92	3,13	3,44	2,53	3,24	2,54	3,18
5	4,41	3,77	3,82	3,71	2,63	3,50	0,00	0,00	2,53	3,35	2,11	3,04
6	0,00	0,00	3,18	3,41	2,67	3,92	3,28	3,66	2,59	1,82	2,46	3,39
7	3,00	3,18	2,71	2,88	0,00	0,00	2,13	3,13	2,88	3,88	2,32	3,32
8	3,41	3,09	2,88	3,24	2,63	2,63	2,63	3,59	3,00	0,00	2,07	3,86
9	3,59	3,05	2,29	3,12	2,71	4,08	0,00	0,00	0,00	3,06	2,57	3,71
10	3,82	3,09	0,00	0,00	2,58	3,13	0,00	0,00	2,94	3,35	2,43	3,21
11	2,50	2,59	2,71	3,71	0,00	0,00	2,69	3,78	2,24	3,12	2,18	2,89
12	3,18	2,86	4,00	3,53	2,54	3,21	0,00	0,00	1,82	2,18	0,00	0,00
13	4,00	2,82	3,35	3,18	2,83	2,67	0,00	0,00	2,59	3,47	2,68	3,29
14	3,05	2,64	2,94	3,41	2,83	2,58	2,59	3,22	2,24	2,71	2,29	2,64
15	2,73	2,82	2,24	3,12	2,96	3,50	3,88	4,09	2,71	3,31	2,82	3,25
16	2,82	4,23	1,71	2,71	3,42	3,79	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	3,79
17	4,00	3,41	2,76	2,88	2,79	3,21	0,00	0,00	2,29	3,00	2,32	2,93
18	2,86	2,41	2,71	3,59	3,21	3,33	0,00	0,00	2,71	2,82	2,43	3,46
19	0,00	0,00	0,00	0,00	2,63	3,50	0,00	0,00	0,00	0,00	2,21	3,21
20	2,73	2,86	0,00	0,00	2,63	3,54	3,03	3,88	0,00	0,00	2,29	2,89
21	3,00	2,73	0,00	0,00	2,25	2,25	2,97	3,75	0,00	0,00	2,86	3,14
22	0,00	0,00	0,00	0,00	3,04	3,04	2,66	3,03	0,00	0,00	2,46	3,36
23	2,55	2,64	0,00	0,00	2,79	3,33	2,81	3,81	0,00	0,00	2,36	2,79
24	0,00	0,00	0,00	0,00	1,88	2,21	2,44	3,28	0,00	0,00	1,86	3,18
25	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,04	3,38	4,31	0,00	0,00	2,93	4,04
26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,66	1,88	0,00	0,00	0,00	2,89
27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	2,25	0,00	0,00	2,71	2,93
28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,47	3,69	0,00	0,00	2,04	0,00
29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	3,38	0,00	0,00	0,00	0,00
30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,88	3,34	0,00	0,00	0,00	0,00
31	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,34	3,53	0,00	0,00	0,00	0,00
32	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,34	2,84	0,00	0,00	0,00	0,00

V tabulce Přehledných výsledných průměrů můžeme pozorovat, že průměrná hodnota průměrná hodnota oblíbenosti nemá přímou vzájemnou souvislost. U každého žáka je to hlavní záležitost, může vzniknout množství různých kombinací. To, že je někdo vlivný, znamená, že je zároveň oblíbený, a naopak. Lze to vysvětlit tím, že to, zda je někdo vlivný, máme rozumem, zatímco je-li nám někdo sympatický, záleží především na emocích. Zde různé kombinace, tyto považuji za základní:

- žák může být vlivný a zároveň oblíbený – pak je zřejmě jeho vliv na ostatní kladný, se pravděpodobně o vůdce skupiny, který vyznává pozitivní hodnoty a chová se k nim ohleduplně, proto je současně oblíbený
- žák je vlivný, ale neoblíbený – jeho vliv je zřejmě negativní, může např. při chování vyrušovat, nebo může být zdrojem šikany ve třídě, děti se ho bojí, cítí jeho vliv, ale i tohoto žáka rády
- žák nemá ve třídě vliv a není oblíbený – může se jednat o izolované dítě bez přátel, stojí ve třídě stranou všeho dění
- žák má ve třídě průměrný vliv a je více či méně oblíbený – jedná se o děti, které vlivem nijak nevynikají, ale ani nestojí stranou třídního dění, mají ve třídě kamarády a více či méně oblíbení

Utřídění volných hodnotících charakteristik

Děti se v kolonce Poznámka mohly vyjádřit, proč je pro ně někdo oblíbený nebo neoblíbený. Nelze postihnout všechny aspekty jejich hodnocení, neboť se zde vyskytovaly i různé názory. Lze ale vymezit několik oblastí, podle kterých děti své spolužáky hodnotily:

schopnosti, inteligence, školní výsledky a školní spolupráce:

např. „poradí při písemce“, „je chytrá“, „vysvětlí látku, když ji někdo nechápe“, „je to šprt“, „je inteligentní“, „dokáže mi vždycky pomoci“, „když může, tak pomůže“, „je hloupá“, „vždycky podrží“, „umí lyžovat“, „je nejchytřejší a poradí“, „nechce napovídat“, „šploun“, „géníus“, „vtírá se učitelům“, „IQ pod bodem mrazu“

vlastnosti a chování:

např. „je kamarádský a veselý“, „je hodná a vtipná“, „chová se rozumně“, „hodně se pere, nadává a bere ostatním věci“, „super kamarádka, je pro každou legraci“, „chová se blbě a každého otravuje“, „je praštěná“, „je upovídaná“, „musí být velitel“, „namyšlená“, „vůdčí osobnost“, „arogantní“, „má smysl pro humor“, „často se vtírá“, „je stydlivý“, „bavič třídy, někdy machruje“, „někdy cíleně ubližuje druhým“, „mohu se na něj spolehnout“, „tichá voda břehy mele“, „vyvolává hádky“, „je drzý a

neukázněný“, „hodně pomlouvá“, „je náladová“, „je výbušný“, „drzá, protivná, užvaněná“, „moc si o sobě myslí“, „často se naštvě“

- zapojení do kolektivu:

např. „s nikým se nebaví“, „vůbec se neprojevuje, takže ho ani neznám“, „je moc nenápadný, s nikým nemluví“, „není skoro vůbec ve škole, takže ji ani neznám“, „moc toho nenamluví“, „není v kolektivu, je sám za sebe“, „skoro nemluví, jako by byl duch“, „uzavřená do sebe“, „samotář“, „neprosazuje se a moc nemluví“, „chce organizovat všechno sám“, „podřizuje se ostatním“, „je organizační typ“, „využívá ostatní“, „nekomunikuje s námi“, „neřadí se do kolektivu naší třídy“

- vzhled, návyky:

např. „je to pěkná holka“, „vždycky jí to sluší“, „má pěkné oblečení“, „zápach z úst“, „hulí a smrdí“, „rád chlastá“, „namachrovaný feťák“

• **Hypotéza V.** – předpokládám rozdíly ve slovním hodnocení v dotazníku SORAD mezi žáky z Prahy a z Třeboně (na základě skutečnosti, že pražská ZŠ je pilotní školou RVP, také mentalita Pražanů je jiná než mentalita lidí z jižních Čech)

Tato hypotéza se potvrdila jen částečně. Záleží totiž vždy na konkrétním žákovi nebo žákyni, nelze jednoznačně říci, že by se pražské nebo treboňské děti vyjadřovaly více nebo méně. Ze získaných odpovědí bylo vidět, že některé děti vzaly dotazník vážně a skutečně se zamyslely nad svými volbami, které také dokázaly rozumově zdůvodnit – zde uvedu alespoň některá zajímavá zdůvodnění:

- „mám ji ráda, protože mi vždy dokáže poradit a pomoci“
- „mám si s ní nejvíc co říct“
- „je přátelská a hodná“
- „dobrosrdečná skvělá kamarádka“
- „usměvavá, střelená, kamarádská“
- „má podobné zájmy jako já“
- „je zábavný, vtipný, kamarádský“
- „furt někomu něco bere a všechny prudí“

Naopak některá hodnocení byla nicneříkající, neboť jenom potvrdila známku, kterou žák hodnocenému udělil, aniž by ji doopravdy zdůvodnil:

- „nesnáším ho“
- „v pohodě“
- „neřeším“

- „no comment“
- „radši ani nic psát nebudu“
- „jde to“
- „je v klidu“
- „protože proto“

Hypotéza se potvrdila z hlediska otevřenosti výpovědí – ale bohužel ne v pozitivním slova smyslu. Pražské děti se vyjadřovaly otevřeněji než děti třeboňské, ale velmi často používali vulgarismy např. „malej buzerant“, „prase“, nebo odpovídali nějakým nicneříkajícím heslem, někteří např. přirovnávali spolužáky k filmovým postavičkám (např. hodnocení „Je to Mickey Mouse“, „Je to Ferda Mravenec“, „Klofan“, „Glumíšek“, „Cosmic Lama“, „Killer-B“) – lze to pravděpodobně vysvětlit tím, že nebyli dostatečně motivováni k zamyšlení se nad svými hodnoceními, možná chtěli svými odpověďmi provokovat, nebo dát najevo, že dotazník bojkotují. Takové případy jsem u žáků z Třeboně nenašla, takže v tomto ohledu lze mluvit o rozdílu ve slovním hodnocení žáků a žákyn z Třeboně a z Prahy.

V některých případech se děti k některým spolužákům nevyjádřily a do jejich kolonky napsaly, že s nimi tito žáci ve třídě už nejsou, nebo že téměř nechodí do školy. Jiní žáci je ale hodnotili, proto jsou bohužel výsledky někdy trochu zkreslené, protože hodnocení nebylo možno zadat u všech žáků.

12. Závěr

Cílem mého výzkumu bylo zjišťování klimatu školní třídy celkem v pěti osmých a v pěti devátých třídách na ZŠ Londýnská v Praze a na ZŠ Na sadech v Třeboni. Využila jsem dotazníků CES a SORAD.

Výsledky dotazníků CES byly poměrně překvapivé, protože se nepotvrdily hypotézy, ve kterých jsem předpokládala rozdíly mezi lokalitou velkého a malého města a mezi pražskou školou, která je pilotní školou Rámcového vzdělávacího programu, a třeboňskou školou coby školou běžnou. Klima školních tříd v obou těchto školách je srovnatelné. Žáci a žákyně hodnotí nadprůměrně učitelovu pomoc žákům a jasnost pravidel. V obou školách jsou ale žáci jen podprůměrně zaujati školní prací a orientovaní na plnění úkolů. Vztahy mezi sebou hodnotí žáci jako nadprůměrné, lze tedy říci, že jsou v tomto ohledu ve svých třídách spokojeni.

Dotazník CES je nestandardizovaným materiálem, se kterým se na školách teprve začíná pracovat. Podle mého zjištění jsou často odpovědi ANO/NE pro žáky nedostačující, neboť často vpisovali „jak kdy“, „nedá se říct jednoznačně“, „ano i ne“ a další poznámky, ze kterých jsem usoudila, že by možná raději využili širší škálu možností. Odpovědi, kdy zakroužkovali žáci ANO i NE, nebo kdy naopak vůbec neodpověděli, se při vyhodnocování hodnotí jako průměr, čili lze říci, že výsledky nezkreslují.

Domnívám, že otázky, u nichž je obrácené skórování, nejsou často žákům úplně jasné. Jedná se totiž v některých případech o otázky, které jsou postaveny negativně – např. otázka č. 20: „Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou činnost.“, nebo otázka č. 8: „Žáci naší třídy nemají moc chuti blíže se zajímat o ty druhé.“ Na vyplněných dotaznících se u těchto otázek často objevovaly zakroužkované obě možnosti, z nichž jednu z nich poté žák ještě přeškrtl, což považuji za známky toho, že se žák nemohl rozmyslet, kterou odpověď chce vlastně vybrat. A někdy lze tuto mou domněnku doložit přímo slovně – v několika případech se u těchto negativně postavených otázek objevila poznámka: „Nechápu“. Proto se domnívám, že je u takovýchto dotazníků lepší, je-li otázka postavena bez záporu, neboť pak je jednoznačná a děti nemusí přemýšlet, jak je to vlastně myšleno.

Přes drobné nedostatky je dotazník CES vhodný diagnostický materiál, který může přinést zajímavé výsledky jak třídnímu učiteli a učitelům, kteří v dané třídě využijí, tak právě i pro tuto diplomovou práci, protože lze porovnávat dosažené výsledky a utvořit si obrázek o

zkoumaných třídách, přestože v nich sama nevyučuji. Výsledky, které jsem z jednotlivých škol získala, se mezi sebou daly dobře porovnávat.

U dotazníku SORAD bylo ale jeho vyhodnocení poněkud méně říkající, neboť se zde jedná o konkrétní vztahy mezi konkrétními dětmi, které neznám, a ze získaných údajů nelze přesně posoudit, jaké je v dané třídě klima. Některé děti vzaly vyplňování dotazníku vážně a upřímně se zamyslely nad motivací svých sympatií, někteří žáci – hlavně v Praze – ale svými hodnoceními dávali najevo nesouhlas s dotazníkem a nechut' se nad svými hodnoceními opravdu zamyslet. Údaje z dotazníku SORAD mají význam především pro třídní učitele a učitelky dané třídy a pro vyučující této třídy.

Téma své diplomové práce jsem si jako budoucí učitelka vybrala proto, neboť jsem přesvědčena o tom, že každý dobrý učitel by se měl snažit dozvědět se co nejvíc o klimatu třídy, ve které vyučuje. Může se tak seznámit se skutečnostmi, které mají vliv na jeho práci a na výsledky dětí v dané třídě a na základě znalosti těchto skutečností pak může vhodnými opatřeními toto klima ovlivňovat a zefektivňovat tak svou práci i celý vyučovací proces.

13. Seznam použité literatury:

- Bláha, K., Šebek, M.: Já – tvůj žák, ty – můj učitel. Praha, SPN 1988
- Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001
- Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika I. České Budějovice, JU 2000
- Ferjenčík, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Praha, Portál 2000
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997
- Grecmanová, H.: Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře. Pedagogická orientace, 1998 č. 1
- Grecmanová, H.: Problematika posuzování školního klimatu. Pedagogická orientace, 1997 č. 1
- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000
- Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988
- Hrabal, V.: Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha, SPN 1989
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN 1989
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: Školní didaktika. Praha, Portál 2002
- Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: Pedagogické otázky současnosti. Praha, Institut sociálních vztahů 1994
- Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha, Nakladatelství Svoboda 1988
- Lašek, J., Mareš, J.: Jak změřit sociální klima třídy. Pedagogická revue, 1991 č. 6
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno, MU 1995
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. SPN 1990
- Nakonečný, M.: Lexikon psychologie. Praha, Vodnář 1995
- Petrovskij, A.V. a kol.: Vývojová a pedagogická psychologie. Praha, SPN 1977
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 1996
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997