

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: pedagogiky a psychologie
Studijní program: učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Kombinace: anglický jazyk – informatika

**SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY
NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**SOCIAL CLIMATE
OF LOWER SECONDARY CLASSES**

Diplomová práce: 07-FP-KPP-01

Autor:
Aleš POLÍVKA

Podpis:

.....

Adresa:
Dělnická 806
280 02, Kolín 2

Vedoucí práce: PaedDr. Ivona Futschiková

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
71	15 079	0	8	20	3 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Kolíně dne: 11. 12. 2007.

Prohlášení

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

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

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

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucí diplomové práce.

V Kolíně dne: 11. 12. 2007.

Aleš Polívka

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí své diplomové práce PaedDr. Ivoně Futschikové za užitečné rady, pomoc a čas, který mi věnovala.

Děkuji i vedení, vyučujícím a žákům Základní školy Barvířská, kteří mi umožnili provést výzkum a pomohli mi tak práci uskutečnit.

Dále děkuji všem členům rodiny, kteří mne po celou dobu studia podporovali, nepřestali ve mne věřit a v nejtěžších chvílích mne dokázali podržet.

Děkuji také svým spolužákům – kamarádům, bez kterých bych se jistě takhle daleko nedostal.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálním klimatu ve školních třídách na druhém stupni základní školy. Kvalita sociálního klimatu hraje velkou roli ve výchově a učení žáků. Teoretická část vysvětluje pojmy v oblasti sociálního klimatu třídy a školy, možnosti jeho ovlivnění různými faktory a způsoby řešení. Praktická část se věnuje výzkumu ve dvou paralelních třídách devátého ročníku, vyhodnocení a porovnání vztahů ke klimatu třídy z hlediska pohlaví žáků a z hlediska učitele. Výsledky jsou graficky i tabulkově zpracované, v příloze se nacházejí použité dotazníky. Práce slouží jako pomůcka pro měření sociálního klimatu třídy.

Klíčová slova:

sociální klima třídy, vzájemné vztahy, žák, učitel, škola, dotazník Naše třída

Summary

This Diploma Thesis deals with problems of the social climate of lower secondary classes. The quality of the social climate is of the utmost importance in upbringing and education of pupils. The theoretical part explains concepts of the social climate of classes and schools, possible influences of various factors and offers solutions. The second part is focused on the research work in two parallel classes of the ninth grade, evaluation and comparison of social relations on the part of pupils' gender and on the part of teachers. Results are in graphs and charts, the questionnaires are in attachments. This work serves as a tool for the measurement of the social climate of classes.

Key words:

social climate of class, social relations, pupil, teacher, school, MCI questionnaire

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Problematik des sozialen Klimas in die Schulklassen der Hauptschule. Die Qualität des sozialen Klimas hat eine wichtige Rolle in der Erziehung und der Ausbildung der Schüler. Der theoretische Teil erklärt die Begriffe des sozialen Klimas in Schulklassen und Schulen, die Möglichkeiten seiner Beeinflussung durch verschiedene Faktoren und Methoden der Lösung. Im zweiten Teil sind die Forschung von zwei parallelen Klassen des neunten Schuljahrs, die Auswertung und die Vergleichung der Beziehungen zum Klima in die Schulklasse aus der Sicht vom Geschlecht der Schüler und aus der Sicht des Lehrers. Die Ergebnisse sind in den Graphen und in den Tabellen, die Fragenböden sind in der Beilage. Die Arbeit dient als der Behelf für die Messung vom sozialen Klima in den Schulklassen.

Schlüsselwörter:

soziale Klima der Klasse, Beziehungen, Schüler, Lehrer, Schule, MCI Fragenboden

OBSAH

I. ÚVOD	1
II. TEORETICKÁ ČÁST	2
1. SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	2
1.1. TERMINOLOGIE SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝCH JEVŮ	2
1.2. VYUČOVACÍ KLIMA TŘÍDY	3
1.2.1. Typy vyučovacího klimatu	3
1.2.2. Vyučovací klima v různých předmětech	4
1.3. SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	5
1.3.1. Sociální prostředí školy	5
1.3.2. Sociální prostředí třídy	6
1.4. KLIMA AKTUÁLNÍ, KLIMA PREFEROVANÉ	7
1.4.1. Klima aktuální	7
1.4.2. Klima preferované	8
2. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ CELKOVÉ KLIMA TŘÍDY	9
2.1. UČITEL	9
2.1.1. Učitel třídní	10
2.1.2. Učitel souhrnný	12
2.2. ŽÁCI	13
2.3. UČEBNA	13
2.3.1. Učebna z pohledu dívek	14
2.3.2. Učebna z pohledu chlapců	15
3. VYTVÁŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	16
3.1. VLIV UČITELE NA VYTVÁŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	16
3.1.1. Pygmalion efekt, Golem efekt	20
3.1.2. Učební motivace žáků	21
3.1.3. Čtyři druhy vnější motivace a regulace chování	22
3.2. SPOLUUTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU	23
3.3. PRACOVNÍ ATMOSFÉRA	25
3.4. PREVENCE NEKÁZNĚ	25
3.4.1. Šikana	27
3.5. ZÁMĚRNÉ ZLEPŠOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	28
4. EVALUACE ŠKOLNÍHO KLIMATU	30
4.1. ZPŮSOBY VÝZKUMU	30
4.1.1. Dotazník	31
4.1.2. Rozhovor	31
4.1.3. Pozorování	32

III. PRAKTICKÁ ČÁST	33
1. CÍL VÝZKUMU	33
1.1. HYPOTÉZY	33
2. VÝZKUMNÝ VZOREK	34
2.1. ZÁKLADNÍ ŠKOLA	34
2.2. TŘÍDY 9. A, 9. B	35
3. METODY VÝZKUMU	36
3.1. DOTAZNÍK PRO ŽÁKY	36
3.1.1. Dotazník „Naše třída“	37
3.1.2. Zadávání dotazníku.....	37
3.2. DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELKY	39
3.2.1. Otázky v dotazníku	39
3.2.2. Zadávání dotazníku	39
3.3. ROZHOVORY	39
3.3.1. Otázky při rozhovoru	40
3.3.2. Průběh rozhovoru.....	40
3.4. POZOROVÁNÍ	41
3.4.1. Příklady sledovaných situací	42
4. PREZENTACE VÝSLEDKŮ	44
4.1. DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“	44
4.1.1. Vyhodnocení dotazníku „Naše třída“	46
4.2. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	47
4.2.1. Hypotéza H1	47
4.2.2. Hypotéza H2	50
4.2.3. Hypotéza H3	52
4.2.4. Hypotéza H4	55
4.2.5. Hypotéza H5	57
IV. ZÁVĚR	61
V. SEZNAM PRAMENŮ	62
VI. PŘÍLOHY	63
1. DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA (MY CLASS INVENTORY).....	63
2. DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELKY	64
3. OTÁZKY V ROZHOVORU	65

I. Úvod

Mezi nejdůležitější vlivy na vytváření osobnosti každého z nás můžeme s určitostí zařadit působení sociálních skupin. Od svého narození projde člověk mnoha takovými skupinami a stane se členem i velkých, například národu. Větší ovlivnění však přichází z těch menších, kam řadíme rodinu, sportovní kluby, zájmové kroužky nebo také školní třídu.

Školní třída a její sociální klima působí na jednotlivce po dobu několika let. Ačkoliv může během svých školních let vystřídat nemalý počet různých tříd, významný dopad na vývoj jeho učení a chování má bezpochyby období strávené na škole základní.

Učení a chování není záležitost individuální a zvláště ve třídách základních škol dochází k ovlivňování ze strany vrstevníků. Vzájemné vztahy mezi žáky, ale i mezi žáky a vyučujícími, jsou tedy při vytváření příznivého klimatu třídy důležitým faktorem.

Příjemné sociální klima ve třídě vytvoří lepší podmínky pro výuku i pro další spolupráci mezi zúčastněnými. Ovlivňuje dokonce kamarádství třídního kolektivu a následně jejich společné mimoškolní aktivity.

Cílem této práce je posoudit sociální klima, vyhodnotit vztahy ve školní třídě a zjistit, jak se projevují vazby mezi učiteli a žáky na 2. stupni základní školy.

II. Teoretická část

1. Sociální klima třídy

1.1. Terminologie sociálně-psychologických jevů

Některé termíny, které jsou používány mezi pedagogy či výzkumnými pracovníky ve školství, se mohou na první pohled jevit snadno zaměnitelnými. J. Mareš s kolegy hovoří ve svých publikacích (Mareš, Křivohlavý, 1995; Mareš, Lašek, 1990/1991) o desítkách termínů a pro lepší přehlednost navrhl se svými kolegy varianty, které usnadní rozlišení sociálně-psychologických jevů:

Prostředí třídy – nejobecnější termín se širokým obsahem, nepojednává jen o aspektech sociálně-psychologických, ale zahrnuje i aspekty architektonické (tvar, velikost, vybavení nebo uspořádání učebny), hygienické (osvětlení, větrání, vytápění aj.), ergonomické (vhodný výběr nábytku, vhodné umístění pracovních míst žáků a učitele či sdělovacích prvků), akustické (úroveň šumu a hluku, případně zvukové odrazy) apod.

Atmosféra třídy – termín s úzkým rozsahem, může trvat několik minut až maximálně několik hodin, atmosféra je situačně podmíněná a velmi často se mění během vyučovacího dne, či dokonce během jedné vyučovací hodiny. Určitě jiná bude ve třídě atmosféra před závěrečnou písemnou prací než před suplovanou hodinou, může se též změnit v okamžiku, kdy je oznámeno zrušení odpoledního vyučování.

Klima třídy – vyznačuje dlouhodobé jevy, jež jsou typické pro danou třídu a učitele po dobu několika měsíců či let. Za tvůrce sociálního klimatu lze považovat žáky celé třídy, skupinky žáků ve třídě, jednotlivé žáky, následně vyučující ve třídě i učitele jako jednotlivce. Sociální klima třídy je ovlivňováno

sociálním klimatem školy a sociálním klimatem učitelského sboru. Klima jedné třídy není stejné při vyučovací hodině jiných učitelů nebo zcela bez dohledu kantorů, například o přestávkách.

1.2. Vyučovací klima třídy

1.2.1. Typy vyučovacího klimatu

H. Grecmanová (Grecmanová, 2004) rozděluje typy vyučovacího klimatu na:

Funkčně orientovaný klimatický typ

Charakteristikou toho typu jsou špatné vztahy mezi učiteli a žáky. Jejich oddálení, malá tolerance a nedůvěra vede k malému respektu mezi žáky, většímu soupeření, nízkému zapojování se do diskuzí. Následkem tvrdé disciplíny a vysokých nároků školy na výkon je nechuť žáků k výuce. Kladně je hodnocen pouze vztah mezi kantory, málo se však sociálně angažují a prožívají více stresu.

Distanční klimatický typ

Projevuje se negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci jsou učiteli málo podporováni a z výuky mají spíše strach. Je na ně vyvíjen slabý disciplinární tlak, ale vysoké požadavky na výkon. Naproti tomu vztahy mezi žáky jsou kladné.

Diskrepanční klimatický typ

Slovo diskrepance značí nesouhlas a rozpor. Rozdíl je mezi vnímáním rodičů a žáků, které je více negativní, a vnímáním učitelů, které se považuje za kladné. Žáci mají ze školy strach. Učitelé se výrazně sociálně angažují, prožívají méně stresu.

Osobnostně orientovaný klimatický typ

Tento typ je charakteristický tolerancí, podporou a pomocí žákům, kteří do školy chodí rádi, protože tam zažívají hlavně úspěchy a kladná hodnocení. Učitelé se snaží záměrně vyhýbat stresovým situacím, sociálně se angažují pro individuální potřeby žáků.

1.2.2. Vyučovací klima v různých předmětech

Klima jedné třídy se také může výrazně měnit podle probíhajících předmětů. Z předešlých vysvětlení termínů by se mohlo zdát, že se jedná pouze o změnu atmosféry, protože atmosféra se střídá častěji než klima třídy. Střídání atmosféry však můžeme nastat i v případě, kdy je třída ve stejném složení. Změnu vztahu ve třídě může nastolit pouhá výměna vyučujícího nebo odchod několika chlapců za účelem výpomoci při stěhování. Nápadně jinak budou působit vazby při hodinách matematiky a činnostech na pozemku školy nebo při práci v chemické laboratoři a výuce tělesné výchovy.

Během svých praxí na různých školách jsem rozpoznal, jak odlišně mohou fungovat vztahy žáků při hodinách anglického jazyka než při výuce informatiky. Tyto dva předměty mají hodně společného i rozdílného.

Průběžná praxe – oba předměty spojoval fakt, že třídu vždy tvořily podstatně menší skupinky, což výrazně napomáhalo k častějšímu aktivnímu zapojení žáků do výuky. Podle J. Průchy (Průcha, 2005) se tím navyšuje komunikační status, který poté poskytuje vyšší efektivnost edukačního procesu. Při hodinách anglického jazyka spolu žáci více komunikovali, poněvadž museli ve dvojicích spolupracovat na zadaných úlohách nebo realizovat dialogy v anglickém jazyce. Během výuky informatiky pracoval každý žák na svém vlastním počítači a vztahy mezi nimi se začaly projevovat až v momentě, kdy rychlejší jedinci mohli pomoci těm méně rychlým. Jak v případě dialogů v angličtině, tak při napomáhání spolužáků byla pro výběr důležitá vzájemná sympatie jednotlivců.

Souvislá praxe – zde byly třídy rozděleny pouze při hodinách anglického jazyka, výuky informatiky se účastnila třída celá. Učebna ale nebyla vybavena odpovídajícím počtem PC, žáci si proto museli k počítačům sedat po dvojicích. Tento zasedací pořádek neměl výhodu v samostatných pracích jednotlivých žáků, výhodou však byla možnost zkoumání vztahů mezi dvojicemi. Projevilo se jak kamarádství a spolupráce, tak rivalita a rozdílné názory. Další výhodou byla pozdější šance srovnat o hodině anglického jazyka chování a klima pouze jedné poloviny té samé třídy. Zřejmě nejzajímavější byla situace, kdy převažovala děvčata nad chlapci v poměru 9:2, a následně změněný přístup obou chlapců k děvčatům.

1.3. Sociální prostředí

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) charakterizuje sociální prostředí jako prostředí společenské. Jevy, stavy, procesy a vztahy v sociálních skupinách jednotlivce obklopují a působí na něho, současně silně působí i na průběh edukačního procesu a jeho výsledek.

1.3.1. Sociální prostředí školy

Sociální prostředí školy má vliv na školní úspěšnost i neúspěšnost žáků, zároveň na jejich vhodné či nevhodné chování ke spolužákům i vyučujícím. Pro vytvoření kvalitních podmínek k učení a výchově žáků je tedy zapotřebí upravit prostředí, ve kterém výuka bude probíhat. Prostředím se zde myslí celá školní budova a přilehlé prostory, na které mají zaměstnanci školy vliv. Dále množství žáků ve třídách, počet učitelů jednotlivých předmětů, úspěšnost školy v různých vědomostních nebo sportovních soutěžích, chování dětí ze sociálně slabších rodin, zařazení národnostních menšin, výskyt a prevence nežádoucích jevů, mezi které se například řadí šikana nebo drogy. Sociální prostředí ovlivní

nejen prestiž školy, ale v neposlední řadě výběr rodičů (i samotných dětí), kteří se rozhodují, do jakého vzdělávacího ústavu svého potomka umístí. Je tedy ve vlastním zájmu školy, udržovat si vysoký standard sociálního prostředí.

1.3.2. Sociální prostředí třídy

Ve školní třídě vzniká podle J. Mareše (Čáp, Mareš, 2007) specifická sociálně-psychologická proměnná. Nejedná se o vlivy ze strany jedince, ale školní třídy, ve které hrají svou roli všichni žáci v dané třídě, dále skupiny žáků, na které se třída obvykle dělí, jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu. Právě díky složení těchto aktérů dochází ke specifickému klimatu.

Pedagogové vědí, že každá třída je něčím mimořádná a jako celek se chová odlišně od ostatních. Svým jedinečným klimatem se skupina žáků podílí na způsobu výuky a přístupu učitele. V rámci jedné školy tak vznikají třídy, do kterých učitelé chodí velmi rádi učit, a třídy, ve kterých je učení více náročné. Kantoři se v učitelském sboru o podobné zkušenosti rádi dělí a tím vznikají pověstné třídy na škole, ať už v dobrém či špatném slova smyslu.

Samotní žáci ale svou roli mohou chápat jinak. I oni vědí, že každý učitel se během výuky a mimo ni chová trochu rozdílným způsobem, odlišný je i přístup jiných vyučujících ke stejnému aprobačnímu předmětu. Vytvářet klima může i zvláštnost v pojetí učitelů, které může do hodiny přinést pohodu a chuť do práce, rovněž může vnést napětí a strach, nebo naopak lhostejnost. Dokonce může nastat i klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti až nepřátelství, či nenávisti proti některým jednotlivcům i celé třídě.

Vztahy žáků ke třídě se odvíjejí podle chování v různých situacích. Jinak se chová třída ke svým členům před vyučovací hodinou, během vyučování, o malých i velkých přestávkách nebo po skončení vyučování. Někteří žáci se do třídy rádi vracejí, cítí se v ní dobře, těší se na spolužáky a hovoří o „své třídě“. Samozřejmě se objevují třídy, kam žáci chodí neradi a jsou

nešťastní už při pouhém pomyslení na školu. V takových případech se převážně jedná o žáky, kteří musí ve třídě čelit posměškům, slovnímu či fyzickému napadání, občas i šikaně. Ve své knize zdůrazňuje J. S. Cangelosi (Cangelosi, 1996), že takoví žáci se více starají o svou bezpečnost a příliš se nevěnují učení.

1.4. Klima aktuální, klima preferované

V domácí literatuře se vyskytuje velmi málo přehledových prací klimatu tříd nebo učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995; Průcha 1997). Zájem o toto téma však stoupá. Každým rokem přibývají výzkumy a nová zjištění sociálního klimatu na českých školách.

1.4.1. Klima aktuální

Jedná se o klima, které ve třídě fakticky existuje. Z výzkumu M. Klusáka a A. Škaloudové z roku 1992 je možné konstatovat, že u žáků na druhém stupni převažuje spíše spokojenost a školní práci nepovažují za příliš obtížnou (Průcha, 2001). Různorodost aktivit se jim ovšem zdá malá, chybí výuka promyšleně navozující problémové situace, stejně i prostor pro samostatnost či přejímání odpovědnosti za dodržování pravidel. Zaznamenána byla vysoká míra třenic a soutěživosti, ale naopak menší soudržnost než v nižších třídách základních škol. Vztahy s učiteli jsou dobré.

Ve školním roce 1999/2000 provedla M. Linková výzkum čtyřiceti šesti škol standardních a šestnácti alternativních. Při srovnání standardních a alternativních škol nebyly překvapivě zjištěny výrazné rozdíly v klimatu tříd. Výjimkou je pouze charakteristika třenic, která má mírně vyšší hodnoty ve standardních třídách a to o 1,1 bodu z celkových 15.

1.4.2. Klima preferované

Označujeme tak klima, které sice ve třídě není, ale všichni aktéři by si přáli, aby takové bylo. Z již zmíněného bádání (Klusák a Škaloudová, 1992) vyšlo najevo, že žáci chtějí ve třídě více legrace (95 % žáků), a ona tam obvykle je (uvádí 92 %). Žáci si dále přejí, aby mohli mít „svou třídu“ rádi, líbilo by se jim tam a byli v ní šťastní. Bohužel je toto přání plněno jen částečně. Obdobně je na tom i přání, aby je školní práce bavila. Zajímavé je určitě zjištění, že se žáci rozcházejí v názorech na vyhovující vyučovací postupy. Přibližně polovina se kloní k tradičnímu hromadnému vyučování, čtvrtina by pak ráda více výuku individuální. Oproti tomu se projevila shoda v názorech, že výuka by měla být dobře organizovaná a měl by být klid na práci. Žáci si také přejí, aby mohli v hodinách více diskutovat, vyjadřovat své vlastní názory a aby vyučující více využíval jejich myšlenky a návrhy.

H. Neckerman prováděl celý školní rok 1995/1996 výzkum u žáků 6. a 7. ročníků (Čáp, Mareš, 2007). Shledal těsnou vazbu mezi stabilitou třídy jako sociální jednotkou a stabilitou žákovských skupin uvnitř třídy. Ve stabilních třídách se žákova příslušnost k určité kamarádské skupině v 55 % případů neměnila, kdežto ve třídách nestabilních (děti bezdomovců, děti z migrujících rodin apod.) se neměnila jen v 7 % případů.

2. Faktory ovlivňující celkové klima třídy

Zkušenosti celého světa ukazují, že klima třídy lze ovlivňovat i záměrně a docílit tedy optimálního klimatu. Nelze ho však ovlivňovat všude stejnou měrou ani časově uspěchat, protože se jedná o záležitost několika měsíců, a už vůbec nelze nic podniknout bez spolupráce všech aktérů, čili žáků a pedagogů.

2.1. Učitel

Učitel je osobnost, která svou jedinečností klima třídy velmi ovlivňuje. Za přítomnosti přísného učitele je klima zcela jiné než při výuce liberálního učitele.

Správné učitelovo plánování výuky, časové organizování i maximální využití učebního času ukazuje, že čas v rukou učitele je dalším důležitým a vlivným faktorem pro klima třídy. „Včasné a rychlé zahájení hodiny, pozorné sledování pokroku žáků a pečlivá pozornost věnovaná organizačním záležitostem mohou napomoci zajistit hladký průběh hodiny a udržet aktivní zapojení žáků.“ (Ch. Kyriacou, 1996) Autor dále radí, aby si učitelé nenechali plynulost hodiny ovlivnit zbytečným přerušením podružnými a organizačními záležitostmi. Takový kantor dává žákům najevo, že jejich výuka není prioritní.

Kyriacou (Kyriacou, 1996) upozorňuje, že i oblékání vyučujících ovlivňuje celkovou hodnotu jejich prezentace. Příkladem mohou sloužit školy zejména ve Velké Británii, kde chodí žáci ve školních uniformách, učitelky nesmějí nosit kalhoty a učitelé nosí saka s vázankou. Avšak normy se mění s každou školou a nejvhodnější je pro pedagogy přizpůsobit se zvyklostem dané školy, protože zásadnější odchylky by nemuseli žáci správně pochopit.

2.1.1. Učitel třídní

Kyriacou dále uvádí, že odlišně reaguje třída na svého třídního učitele, který s nimi tráví více času při zahájení a zakončení školního roku nebo je doprovází na výletech a dlouhodobějších pobytech mimo školu. Klima třídy během zdobení učebny na úvod školního roku nebo při organizačních pracích a uklízení v jeho závěru dává více prostoru pro volnou komunikaci mezi žáky, která dokáže změnit pohled žáků na třídního učitele, jehož mají možnost vidět i v situacích mimo klasické vyučování. I učitelův vztah k žákům „své třídy“ je významnější než k žákům tříd, ve kterých jen vyučuje. Třídní učitel píše svým žákům vysvědčení, dává třídní pochvaly, ale i důtky, musí řešit kázeňské přestupky či informovat rodiče nejen při třídních schůzkách.

V mých vzpomínkách mají všechny třídní učitelky, které mne vedly během studií, také své pevné místo. Třídní učitelka na prvním stupni naší třídu nejen učila prakticky ve všech předmětech, ale absolvovala s námi veškeré školy v přírodě, procházky za účelem poznávání okolí a byla pro nás velkým vzorem. Všichni žáci měli rádi její barevná razítka se zvířátky místo známek, kterými nás většinou chválila, občas i kárala. Rozhodně však měla nemalý vliv na stmelení třídního kolektivu a prohloubení našich vztahů, které jsme se spolužáky dále rozvíjeli mimo školu nebo později v dalších ročnících základní školy. Naše výborné vztahy se projevily i při rozdělení třídy mezi zbývající čtyři při přechodu na druhý stupeň, rozpad kolektivu někteří dokonce oplakali. Nadále jsme se však udržovali kontakt mezi sebou i s „naší“ paní učitelkou.

Léta strávená na druhém stupni základní školy již nepřinesla tolik blízkých osobních vztahů mezi spolužáky ani s třídní učitelkou. Kolektiv byl totiž na počátku složen z žáků různých tříd, ale i škol. Pravděpodobně kolektiv naší nové třídní učitelce práci příliš neusnadňoval a vše nakonec vyústilo v závěr, že s námi po roce přestala jezdit na veškeré exkurze a výlety, jimiž nás do té doby pro své aprobační předměty chemii a přírodopis zásobovala.

Nebrala ohled na fakt, že právě tyto mimoškolní akce nabízely rozvoj jiných vztahů než ve školní budově a uvolněné situace mezi žáky vedly k bližšímu vzájemnému poznávání. Sama tedy vzdala možnost stmelit nově vzniklý kolektiv. V průběhu školní docházky neměla celá třída její přísné metody třídnictví ráda a možná k tomu pomohly i oba předměty, které přímo nefigurují mezi oblíbenými. Pociťovali jsme to zejména v situacích na konci školního roku, kdy jsme nejezdili na výlety ani nedostávali více hodin volna po vzoru ostatních tříd na škole. Cítili jsme však, že bychom její předměty mohli mít rádi a byli ochotni tolerovat její přísnost, kdyby nás vzala na výlet a ukázala, že alespoň mimo školu dokáže být jiná. Nemilosrdně nám paní učitelka zabavovala veškeré věci, které do školy nepatřily a kterými jsme si chtěli na konci roku zpříjemnit pobyt ve škole. Protože jsme tento fakt tušili v kolektivu všichni stejně, do jisté míry to upevňovalo vztahy mezi spolužáky a snažili jsme se tak navzájem krýt, obhajovat a pomáhat si. Uvědomovali jsme si, že takové chování v pořádku nebylo, ale často jsme jinou volbu neměli. Ačkoliv někteří moji spolužáci po skončení povinné školní docházky o naši třídní učitelce mluvili stále stejně, a i já s nimi souhlasím, že nikdy nebyla tím stmelujícím prvkem kolektivu, musím připustit, že s odstupem času a nadhledem jsem naši třídní učitelku začal uznávat zejména pro její erudici a snahu naučit. To jsem později ocenil na gymnáziu, kde jsem značně čerpal právě z její výuky. A pokud jsem přeci jen měl nějaký problém, byla ochotna mi kdykoliv poradit i po ukončení základní školní docházky.

Třídní učitelka na střední škole k nám byla naopak velmi vstřícná a dopřávala nám více volnosti. Kolektiv třídy dokázala vytvořit již během prvního týdne, ve kterém nás vzala na dva běžné procházkové výlety do Prahy. Kladný vztah naší paní učitelky ke všem žákům dokumentovaly případy, že nás oslovovala pouze křestními jmény a přezdívkami, kterými jsme byli mezi spolužáky známí. Takové chování jsme od třídního učitele samozřejmě uvítali a případné problémy se snáze a efektivněji řešily. Paní učitelka vyučovala tělesnou výchovu a mohla s námi tedy absolvovat několik

lyžařských zájezdů i dva týdenní výlety ke konci školního roku. Pravdou je, že tělesnou výchovu učila pouze dívčí část třídy, a proto také více sympatizovala s dívkami, které si na začátku našich studií ihned vybírala pro různé administrativní práce, úpravy třídní učebny apod. Z hlediska školního klimatu však tato náklonnost dívkám spíše ubližovala, neboť ve chvíli sebemenšího konfliktu se třídní učitelka odvolávala na své oblíbenkyně, které často neviděly jinou volbu než souhlasit a byl jim tak brán jejich vlastní názor.

Na základě svých zkušeností bych se proto jako budoucí učitel chtěl zaměřit na snahu o maximálně objektivní přístup k žákům, nevyzvedávat ani nevynechávat jednotlivce, na vytváření sounáležitosti kolektivu.

2.1.2. Učitel souhrnný

Na druhém stupni základní školy má velký vliv na sociální klima vyučující, kterého J. Mareš (Mareš, Křivohlavý, 1995) nazývá „učitel souhrnný“. Ten může týdně vyučovat o mnoho více hodin v jedné třídě než její třídní učitel. Patří mezi ně většinou pedagogové s kombinací český jazyk, matematika nebo cizí jazyky, protože tyto předměty mají žáci každý den. Třídní učitel s kombinací tělesná výchova, zeměpis vyučuje například celou svou třídu jednu hodinu zeměpisu týdně a chlapce při dvouhodině tělesné výchovy.

Při návštěvách své základní školy si kromě naší třídní učitelky nezapomenu popovídat s paní učitelkou, která mne vyučovala českému jazyku a dějepisu, a neopomenu ani paní učitelku, která měla v naší třídě hodiny matematiky a hudební výchovy. Všechny tyto učitelky jsem vídal většinu svého pobytu na druhém stupni základní školy a již několikrát jsem si během svých praxí vzpomněl a aplikoval jejich metody výuky, které ve mně takřka zakořenily. Čas od času se objeví i běžná mimoškolní situace, kde mohu využít způsoby chování, jež mi po dobu studií vštěpovaly.

2.2. Žáci

Klima třídy může na žáky působit negativně i pozitivně. Z. Helus (Helus, 2007) rozlišuje tyto dva jevy následovně:

Negativní psychosociální klima – žáci se vzájemně ruší, může nastat i situace, kdy žáci, které učení nebaví, vylučují z kolektivu, zesměšňují nebo šikanují spolužáky, jež by se učili rádi;

Pozitivní sociální klima – vzájemné vztahy mezi žáky vyvolávají a posilují vzdělávací úsilí každého jedince i všech společně, jednotliví žáci pocítují podpůrné zázemí, což pozitivně působí na jejich vzdělávací motivaci, učební výkon a osobnostní rozvoj, tohoto klima bychom měli za každou cenu dosáhnout.

2.3. Učebna

Významným aspektem ovlivňujícím klima třídy je prostředí, ve kterém samotná výuka probíhá – učebna. Její celkový vzhled, včetně uspořádání zařízení a vybavení, má intenzivní vliv na výuku, třebaže to žáci nemusí přímo vnímat. Vztah žáků ke své učebně, která navíc oplývá výzdobou vlastnoručních výtvorů, je ojedinělý a v žádném případě nemůže být nahrazen ani tou nejmoderněji vybavenou místností na škole. Pamatuji si zážitky a nezvyklé pocity ze základní školy, kdy po začátku vyučování přišla jiná třída a pod záminkou sledování potřebné videonahrávky si s námi vyměnila místnosti.

Důležitost učebny je tedy určitě dána jakýmsi splynutím, přesto pro její nejlepší možný vliv na své obyvatele musí mít vše na správném místě. Podle Ch. Kyriacou (Kyriacou, 1996) by právě každé místo v učebně mělo působit kladným dojmem. Učebna by měla být čistá, udržovaná, útulná i dobře větraná a prosvětlená. Správně umístěný nábytek, obrazy, vizuální pomůcky či

vystavené žákovské práce působí jako motivační prvky. Jazyková učebna by měla vytvářet atmosféru cizích zemí z plakátů, map nebo suvenýrů. Učebna fyziky nebo chemie by také měla představovat pozvánku do světa těchto odborných předmětů.

Čím menší dítě je, tím více potřebuje pocit emoční jistoty a přináležitosti. Z této příčiny je vlastní prostor obzvláště pro mladší žáky velmi podstatný, střídání učeben působí na žáky demotivačně. Domnívají se, že jim ve škole nic nepatří a že tam jsou pouze hosty. Nejhůře se žáci cítí v cizích učebnách, kde je po nich vyžadován úklid, vrácení pomůcek na svá místa nebo zákaz uspořádání lavic jiným způsobem. Střídání učebny v žácích nevyvolává dojem, že někam patří. Nemají-li místo, které by je spojovalo, mají dojem, že je střídání učeben spíše rozděluje. U starších žáků už je vnímání odlišné. Při střídání učeben mají pocit většího prostoru, v každé učebně jsou doma a v podstatě jim tak „patří celá škola“.

Ve většině případů můžeme nalézt velké rozdíly mezi dětskými pokoji dívek a chlapců. Nejinak by tomu patrně bylo i v učebnách, které by obývaly pouze zástupci jednoho pohlaví. Avšak na běžných základních školách jsou k vidění třídy smíšené a z toho důvodu je třeba zavést v učebnách určité kompromisy.

2.3.1. Učebna z pohledu dívek

Z mých dosavadních zkušeností mohu říci, že dívky mají více citu pro estetiku a pořádek, podle toho by také rády upravily svoji učebnu. Preferují více květin, o které se mohou starat, rády mají na stěnách obrázky zvířátek a samozřejmě nesmí chybět vlastní výtvary, jež ale musí ladit barevně s malbou na stěnách. V poslední době dívky rády vystavují plakáty se svými idoly, mezi které převážně patří mladí herci a zpěváci.

2.3.2. Učebna z pohledu chlapců

U chlapců také převažují plakáty s mužskými vzory, ale mají u sebe vždy nějaký ten nástroj, kupříkladu fotbalový míč, hokejovou hůl, basovou kytaru nebo ocelový meč. Chlapci se též více starají o vybavení technickými pomůckami, nejraději by ve třídách měli počítače.

V naší třídě na základní škole nevznikaly spory ohledně vybavení a vzhledu učebny. My chlapci jsme upřednostňovali zeměpisné mapy světa, televizor s videopřehrávačem a preparované dravce na skříních. Děvčata se starala o výzdobu učebny sušenými květinami, obměňovala nástěnku s výkresy a před Vánoci polepovala okna vločkami z papíru a rozvěšovala po třídě vánoční ozdoby.

3. Vytváření klimatu třídy

3.1. Vliv učitele na vytváření klimatu třídy

Klima třídy vyvolané učitelem může mít podstatný vliv na motivaci žáků a podporovat proces učení. Ch. Kyriacou (Kyriacou, 1996) charakterizuje optimální klima jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Učitel je sice nositelem odborného pedagogického vzdělání, avšak díky své osobnosti nepředává třídě jen znalosti určitého předmětu, ale zavede jistý řád, podle kterého se vyučování bude odvíjet. Jeho přístup k žákům hraje také důležitou roli při tvorbě optimálního sociálního klimatu.

J. Lašek (Lašek, 2001) odkazuje na Galtona, Simona a Crolla, kteří určují přístupy učitele na:

Vyučovatelský – tradiční přístup, učitel dbá na přesné definice;

Interaktivní – přístup založený na komunikaci s žáky;

Řídící – učitelova neustálá kontrola žáků;

Supervizorský – více dohled než kontrola, učitel nechává žáky pracovat jejich tempem.

Další vliv na klima třídy má i učitelův způsob vedení hodiny a styl výchovy. V literatuře můžeme nalézt několik typů učitelovy osobnosti, všeobecně uznávaná typologie dosud neexistuje. J. Horák s kolegy (Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2001) popisuje následující názory:

Teorie Ch. Caselmana rozpoznává dva základní typy učitelů podle toho, zda se orientuje na předmět (*logotrop*) nebo na rozvoj osobnosti žáka (*paidotrop*).

Logotrop

- a) filozoficky orientovaný logotrop si klade za základní cíl vštípit žákům pevný světový názor podle vlastního chápání, nerespektuje jejich vlastní názory a silou svého přesvědčení je silně ovlivňuje;
- b) odborně vědecky orientovaný logotrop je častějším typem, od mládí se orientuje na určitý předmět a má široké odborné vzdělání. Žáky dovede pro svůj obor získat a vzbudit v nich zájem. Má velký vzdělávací vliv, organizuje exkurze nebo zájmové kroužky. Výchovu však provádí skrze svůj předmět, věnuje se pouze žákům, kteří mají zájem. Nemá dost pochopení pro individuální zvláštnosti žáků, mívá časté problémy s kázní.

Paidotrop

- a) psychologicky orientovaný paidotrop chce pochopit a utvářet žákovu osobnost, má samaritánské sklony, rodičovský vztah k žákovi, plný ochoty. Podstatu svého působení vidí hlavně ve výchově, vzdělávání je potlačeno;
- b) všeobecně orientovaný paidotrop záměrně vzbuzuje u žáků zájem o vzdělání i výchovu. Věnuje se ovšem jen žákům aktivním a pasivní nepovzbuzuje k činnosti.

J. Horák uvádí, že typologie Z. Zaborowského rozděluje pedagogy následovně:

Autokratický (autoritativní) – dominantní styl plný rozkazování a hrozeb, ve třídě panuje napětí, agresivita, žáci jsou závislí na pochvale, snaží se upoutat pozornost. Učitel má pro krátký úsek perfektně připravenou práci, ale nestrpí žádnou připomínku, námitku či nápad ze strany žáka. Uděluje odměny i trestá subjektivně, tresty převažují nad odměnami. Ve chvíli, kdy učitel opustí učebnu, žáci přestanou okamžitě pracovat;

Liberální – slabý styl, kantor málo nebo vůbec žáky neřídí ani neklade požadavky nebo nekontroluje výsledky, žáci sice preferují tento styl před autokratickým, ale často nedojde ke splnění cílů a dosažení výsledků. Žákům je vyučující sympatický, výborně si s ním rozumí, jenže liberální učitel

nemá plán práce a očekává, že se věci vyřeší samy. Dokonce neuděluje tresty ani odměny, z toho důvodu žáci nevědí, jak pracují a nemají pro danou činnost motivaci;

Demokratický – považován za optimální, integrační, méně příkazů, více podpora iniciativy, učitel působí příkladem a je přístupný rozhovorům, lepší výsledky v chování i ve vztazích. Vyučující připravuje činnost s žáky, kteří tak získávají dojem, že vše dělají pro sebe. Práce je kooperativní, družná, radostná. Žáci mají pocit, že jsou pro učitele formálním odpovídajícím typem a těší je s ním pracovat.

Dále J. Horák zmiňuje, že vliv na výuku a vytváření klimatu mají následující tři pedagogické postupy:

Vědecko-systematický typ – racionální, systematický postup v hodině, kterému rozumí i slabší žáci, pedagog vede žáky k jasnému, nefrázovitému vyjadřování a logickému myšlení. Může se ale stát, že bude výklad schematizovat, žáci se ve výkladu přestanou orientovat a nebudou mu rozumět;

Umělecký typ – látku podává emocionálně, výklad je plný plastičnosti a názornosti. Umí žáky strhnout, ale nerozvíjí abstrakci nebo logické myšlení. Hrozí nebezpečí frázovitosti, žáci mu výklad nevěří, příkladům se smějí, což nepřispívá k vytváření dobrého klimatu;

Praktický typ – má dobré organizační schopnosti, disponuje různými pomůckami, schémata a názornou demonstrací v těžkých částech výkladu. Tento typ učitele bývá u žáků úspěšný, avšak mnohdy sklouzává k rutině. Například používá téměř nečitelnou pomůcku, která je již pro žáky nepřehledná, ale učitel ji stále považuje za dokonalou.

Dalším dělením popisuje J. Horák vztahy mezi učitelem a žáky. Francouzský vědec Marchand uvedl tři typy:

Beztvaré vztahy – učitel se zabývá více sám sebou a svou kariérou než žáky, které nemá rád a ve školství je jen proto, že potřebuje pravidelný zdroj příjmu;

Napjaté vztahy – učitel si chce žáka podřídit. Zejména v období raného dospívání dochází k častým konfliktům a žáci se brání negativismem, učitelovo nařízení schválně nesplní;

Harmonické vztahy – učitel chce žákovi porozumět a pozitivně ho ovlivnit, sám mu nabízí pomoc, snaží se vyřešit rodinné či přátelské neshody. Dokáže stmelit kolektiv a vytvářet kvalitní klima.

H. H. Anderson odlišuje tyto způsoby jednání (Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2001):

Dominativní

- s viditelnými konflikty se žáky;
- bez viditelných konfliktů se žáky;
- s tendencí ke spolupráci.

Integrativní

- bez viditelné spolupráce učitele a žáka;
- s výraznou tendencí ke spolupráci.

Možná je i kombinace těchto přístupů. Integrativně se chovají převážně ženatí učitelé a vdané učitelky, kteří mají děti. Negativní vztahy ve třídě se zvyšují v průběhu týdne spolu s únavou žáků. Na sociální klima působí i věk a zkušenosti vyučujícího, u mladých a nezkušených učitelů můžeme pozorovat dvě extrémní situace, poněvadž jsou věkově blízcí ke svým žákům. Svým příliš integrativním chováním jim dovolí dělat si, co chtějí, a očekávané pozitivní klima ani přátelské vztahy se nevytvoří. Žáci totiž potřebují mít vymezené mantinely, ale v tomto případě je necítí. Dominativním chováním ve snaze odlišit se vytvoří skupinové profily žáků, které nebudou kompatibilní. Budou proti sobě postaveny role, které jsou v hierarchickém žebříčku příliš vysoko a které jsou nízko.

Zajímavých je i osm způsobů ovlivnění žáků, které předkládá J. Kašpárková (Kašpárková, 2006):

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích;
2. učitelovo očekávání vůči žákům (Pygmalion efekt);
3. probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy);
4. probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě);
5. probouzení výkonové motivace (sociální a individuální norma);
6. využití odměn a trestů;
7. eliminování pocitu nudy;
8. předcházení strachu ze školy, z určitého předmětu, ze zkoušení.

3.1.1. Pygmalion efekt, Golem efekt

Pygmalion efekt – obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Žák se stává takovým, za jakého ho učitel považuje. Učitelova očekávání ovlivňují jeho chování k žákovi, kterému je nepřímo nutí a dělá vše, aby na jeho slova došlo. Chová se vstřícně, verbálně i nonverbálně svého oblíbence podporuje, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho silách se zlepšit a že mu kantor chce pomoci. Původně nepřiměřené očekávání prosazuje pedagog ve výuce systematicky, dlouhodobě, trpělivě a případné rozpory mezi očekáváním a skutečností přehlídí a považuje za nedůležité.

Pygmalion efekt se na klimatu třídy projevuje pozitivním způsobem. Žáci se začnou více snažit a stmelovat kolektiv, neboť vidí, že všichni mají kompetence. Pokud učitel své žáky stále nabádá a motivuje, že mohou vše zvládnout, často se dostaví očekávané výsledky. Úspěch je v takových případech velkou motivací pro další plnění cílů.

Golem efekt – považován za opak Pygmalion efektu. Jedná se o negativní očekávání, zápornou předpověď ze strany pedagoga vůči žákovi. Může mít negativní důsledky na prožívání a chování. Podle J. Mareše (Mareš, Křivohlavý, 1995) navodí vyučující v žákovi přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat, jak učitel očekává.

Golem efekt působí na vazby ve třídách variabilně. Buď se může obrátit hněv třídy vůči jednomu žákovi a kolektiv se tím rozklídí, nebo může působit nenávisť všech žáků na učitele. Žáci nemají možnost se bránit a svého učitele přestanou mít rádi, začnou dělat naschvály a přestane fungovat zpětná vazba. V takových případech často požadují výměnu vyučujícího.

Pro žáky na základní škole je téměř nemožné uvědomit si, že se jedná právě o golem efekt. Svou vlastní zkušenost jsem si uvědomil až při studiu na střední škole. Do uvedeného příkladu vyučujícího zřetelně zapadala jedna pedagožka ze základní školy. Několikrát oklasifikovala špatnou známkou ústní zkoušení, aniž by si žáka vyslechla a například ho odbyla slovy: „Tobě teda trvá, než přijdeš k tabuli. Tak sem ani nechod', stejně to zase bude za čtyři.“ Takové jednání jsme samozřejmě všichni odsuzovali, výuku ani paní učitelku neměli rádi a s radostí jsme příští rok uvítali jiného vyučujícího. Dalším příkladem golem efektu může být ústní zkoušení žáka, který se sice připraví, ale učitel zvolí látku dávno minulou. Žák se přesto orientuje, avšak učitel jej ohodnotí dostatečně. Třída hodnocení neuznává a žáka se zastává. Učitel se podívá po třídě, kdo se ozývá nejvíce, dotyčného vyvolá a i tento žák je hodnocen dostatečně. Kolikrát se třída ještě postaví za svého spolužáka? Jednou, maximálně dvakrát. V tomto případě nemá golem efekt východisko.

3.1.2. Učební motivace žáků

J. Kašpárková (Kašpárková, 2006) uvádí, že klima třídy souvisí se vztahem mezi řízením třídy a podporujícími vnějšími podmínkami a že v domácím i školním prostředí by se mělo na požadované chování působit přímo. Pro příklad přímého působení na chování žáků popisuje situaci, kdy žák nepracuje na zadané úloze a je tedy gestem přímo pobídnut k práci. Může však nastat situace, kdy po výzvě žák na úkolu pracovat nezačne, protože nemá natolik vysokou sebedůvěru a na úkol si netroufá. To není možné posoudit

z jeho vnějšího chování při učení, proto je důležité nejprve podpořit motivaci před zadáním práce a zvýšit tak naději na úspěch.

Motivace žáků je výrazně ovlivněna výchovou v rodině. Pokud rodiče ochotně odpovídají na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy a učí je využívat informační prameny, předávají tím pozitivní postoje k učení. Děti dostávají zázemí podporující jejich sebeúctu, pocit, že na školu stačí, a autonomii. Budou při učení aktivnější a ochotnější podstupovat větší riziko chyb.

Z výsledků výzkumu v oblasti učební motivace předkládá J. Kašpárková (Kašpárková, 2006) teoretická východiska:

1. Postoje k učební motivaci jsou subjektivním konstruktem žáků, ačkoli se jim mohou zdát jako objektivní obrazy skutečnosti.
2. Žáci mají velkou svobodu rozhodování, aby si sami utvořili tato užitečná přesvědčení.
3. Jestli si taková efektivní stanoviska ponechají, závisí na tom, jaké výsledky při učení dosáhnout. Optimismus potřebuje zažít úspěch!
4. Zvláště neúspěchy mohou být klamné a skličující: možnosti budoucího úspěchu nejsou příliš vidět, ačkoli tyto možnosti přesto stále ještě existují.
5. Kromě teorií učební motivace jsou vypracované také praktické a účinné pedagogické a psychologické metody, kterými se dá účinně ovlivňovat motivace žáků k učení.
6. Použití takových metod je výhodné, protože je motivace žáků řízena a vede je k chování podporující úspěch.

3.1.3. Čtyři druhy vnější motivace a regulace chování

Motivace chování člověka může vycházet buď z vnitřních pohnutek, z vnitřních potřeb, nebo z vnějšího popudu.

Vnitřní motivace (primární) – určitá činnost se vykonává jen kvůli ní samé bez očekávání vnějších podmětů, ocenění, pochval nebo jiných odměn.

Vnější motivace (sekundární) – jednatel se neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů, například odměny nebo vyhnutí se trestu. (Lokšová, Lokša, Dobal, 1999)

Z hlediska vztahu žáků ke klimatu můžeme jen výjimečně očekávat, že školu navštěvují pod vlivem primární motivace, čili z vnitřních pohnutek. Více na žáky působí tyto čtyři typy vnější motivace a regulace chování (Lokšová, Lokša, Dobal, 1999):

1. Externí regulace – vliv zejména ze strany rodičů, případně setkání s kamarády ve škole;
2. Regulace pasivně převzatá – potřeba vědět, že je kolektivem přijat a cítí se v něm dobře;
3. Identifikovaná regulace – snaha se s někým identifikovat, nebýt horší, izolovaný či dokonce outsider;
4. Integrovaná regulace – nejvyšší forma vnější motivace, třída vytvoří kolektiv.

3.2. Spoluutváření třídního kolektivu

Učitelé určitě označí žáky za schopné a zodpovědné spolutvůrce života ve třídě. Vznik rozvoje skupiny ve školní třídě, jeho ovlivnění a podporu rozděluje J. Kašpárková (Kašpárková, 2006) na tyto hlediska:

Konstruktivistický přístup – vychází z předpokladu, že školní třída se rozvíjí při plnění určitých cílů. Tyto cíle však musí být pro všechny žáky dosažitelné, aby usilovali o jejich realizaci. Všichni si uvědomují, že mají předpoklad cíl splnit, dosáhnout tak úspěchu a rozvinout vnitřní motivaci. Důvěra ve vlastní schopnosti rozvoje posiluje motivaci a uvolňuje energii pro zdolávání dalších nových úkolů. Žáci se snaží rozvíjet nejen ve vědních disciplínách, ale také v sociální oblasti – chování, komunikaci, spolupráci apod. Stejným způsobem žáci usilují o sociální rozvoj v rámci školní třídy

a ochotně spolupracují se spolužáky a kantory při řešení úloh. Samozřejmě se mohou vyskytovat problémy únavou, nepochopením zadaného úkolu nebo momentálním osobním konfliktem mezi žáky. Rovněž záleží na učitelově stylu vedení žáků či jeho systému sankcí a odměn. Pro žáky je příjemnější, když jejich učební rozvoj úspěšně pokračuje a jsou připraveni zasadit se o další úspěch i nemalými kroky.

Systémový přístup – z tohoto hlediska se třída považuje za systém, tedy za soubor jednotlivců vzájemně spojených určitou strukturou a sítí vztahů v uspořádaný celek (Akademický slovník cizích slov, 1995). Systém tvoří všichni členové třídního kolektivu, každý jedinec se podílí na celkovém charakteru a fungování skupiny, zároveň zde žák zastupuje dílčí prvek systému. Sami žáci částečně hodnotí svá jednání a postoje s ohledem na vytčené cíle, přemýšlí o vhodnosti jednotlivých kroků a snaží se docílit pozitivního výsledku. Z toho lze soudit, že třídu nemůže v chování a rozvoji řídit pouze učitel. Při využití vlastní seberegulace žáci neztrácejí své vzdělávací úspěchy. Měli by ale vědět, že učitelé jim jsou schopni nabídnout pomoc, která bude orientovaná na konstruktivní stanovení hodnot a cílů. Žáci se sami rozhodnou, zda podporu potřebují a zda ji přijmou.

Přístup orientovaný na řešení – třetí pojem je více vnímán z pozice učitele. Spočívá v tom, aby si učitelé uvědomili u svých žáků pokrok, kterého v oblasti učení a sociálního chování dosáhli. Tím se vytváří důvěra ve vlastní schopnosti žáků a pozitivní pohled na další úspěchy a rozvoj. V této fázi by se měl do procesu zapojit učitel a nabídnout pedagogickou pomoc žákům, kteří by tak lépe a rychleji dosáhli požadovaného výsledku. Nesmí se zde zapomínat na potíže, které vznikají při rozvoji kolektivu třídy. Mezi ně patří například neochota a lhostejnost žáků, počáteční neúspěchy, rozdílné charaktery osobností, organizační nejasnosti, nevhodně užití metody nebo autorita vyučujícího. V každém případě by žákům měla být dána příležitost k rozvoji přiměřené samoregulační kompetence.

3.3. Pracovní atmosféra

J. S. Cangelosi (Cangelosi, 1996) radí učitelům navodit ve třídě podnikatelskou atmosféru, která jim usnadní práci se žáky. Termín „podnikatelská třída“ pochází z termínu „businesslike classroom“ a v angličtině obsahuje vysoce profesionální, efektivní přístup podniku k dosažení cíle. V širším smyslu má slovo „business“ také význam pro ovzduší podporující maximální soustředění na dosažení učebního cíle. V žádném případě se slovo „podnikatelský“ nespojuje s oblékáním nebo formálním chováním. Výuka vedená „v podnikatelském duchu“ označuje takové učební prostředí, kde se žáci a vyučující chovají způsobem, že dosažení konkrétního učebního cíle je důležitější než všechny ostatní zájmy. Podnikatelskou atmosféru charakterizuje cílevědomost.

Vytvoření pracovní atmosféry ve třídě doporučuje i G. Petty (Petty, 2007), který ji považuje za předcházení nekázně ve třídě. Definuje také čtyři podmínky pro vytvoření příznivé atmosféry ve třídě, podmínky pro přechod z místa „chaos“ do místa „pořádek“:

- efektivní hodiny založené na dobře koncipovaném učebním plánu;
- dobré organizační schopnosti;
- dobré vztahy učitel – žák;
- kázeň, které téměř nelze dosáhnout, pokud nebudou první tři podmínky splněny.

3.4. Prevence nekázně

Školní klima má podle R. Pospíšila (Pospíšil, 2006) bezprostředně vliv na vznik nebo průběh kázeňských problémů ve třídách. Pozitivní klima navodí vhodné pracovní prostředí, negativní klima zvyšuje možnost vzniku různých

kázeňských prohřešků. V tomto případě lze při navazování pozitivního klimatu hovořit o prevenci před kázeňskými prohřešky.

R. Pospíšil (Pospíšil, 2006) stanovuje základní pravidla, která pomohou učitelům řešit kázeňské přestupky:

- otevřená komunikace se žákem, rodiči a kolegy;
- sledování žáka a jeho chování v hodinách i přestávkách;
- vyhledávání pomoci pro žáka (konzultace s odborníky);
- nezávislé vyšetřování situací s důrazem na samostatné „výsledky“ viníků i případné oběti;
- stanovení trestu avšak s přihlédnutím k situaci a kontextu;
- zvyšování profesní způsobilosti pedagoga studiem odborné literatury.

D. Fontana (Fontana, 1997) poznamenává, jak důležitý může být pro udržení kázně sociální status ve škole. Téma statusu se vyskytuje v mnoha společenských institucích, které mají hierarchickou strukturu. Ve školách sahá hierarchie od ředitele k dětem. Ačkoliv mají žáci ve škole nejmenší pravomoc, jejich postavení na spodní místo je nešťastné vzhledem k tomu, že škola slouží především jim. Bez žáků by nebylo školy ani učitelů. Tento argument podle D. Fontany (Fontana, 1997) nesměřuje k jednání s dětmi, jako by měly vyšší status, ale ve prospěch toho, aby škola myslela při své organizaci nejprve na zájmy dětí a jejich vzdělávání. Učitelova snaha prosazovat ve třídě svůj sociální status také nevede k navázání kladného vztahu, ale představuje pro žáky dráždivou výzvu, jak přivést takové učitele do nesnází. Stejně je na tom i statusem daný respekt, který je nevýrazný oproti respektu, který si každý učitel sám získá. Takoví pedagogové řeší starosti ve třídě rychle a vhodně, získávají si obdiv svým chováním a nemusí utíkat ke statusu svého postavení, aby se ve třídě dokázali prosadit.

3.4.1 Šikana

V posledních letech je nejzávažnějším kázeňským problémem na základních školách považována šikana, což prokazují nezávisle na sobě probíhající výzkumy (Pospíšil, 2006). Při srovnání výsledků dojdeme k závěru, že alespoň jednou je na základní škole obětí šikany téměř čtvrtina dotázaných, jednat se může o týrání psychické i fyzické.

Více jak šedesát procent dotazovaných žáků však šikanu chápalo spíše jako fyzické násilí, někdo někoho bije nebo mu něco bere. Pod psychickým násilím (pomluvy, provokace, posměch nebo vydírání) chápala šikanu jen třetina.

Hovořit o šikaně se podle Mládkové (Pospíšil, 2006) dá v případě, že je obět' z fyzického, psychického či z jiného důvodu bezbranná. Klima třídy, školy nebo zájmové činnosti je důležitým faktorem pro tvorbu a šíření šikany. Jedná se přitom o prostředí, které si tvoří spoluúčastníci sami. Z toho důvodu je možné šikaně předcházet, usilovat o prevenci může učitel (zvláště pak učitel třídní) těmito způsoby:

- více si všímat žáků, kteří jsou nějakým způsobem slabí (fyzicky, rozumově, esteticky), plaší, izolovaní nebo patřící k určité menšině. Měl by takové žáky chválit a povzbudit při každé příležitosti, dodávat jim odvalu, příležitost v něčem vyniknout, zapojovat je do práce kolektivu;
- hovořit otevřeně o problémech s rodiči, případně zajistit i jejich spoluúčast ve vyučování;
- ptát se žáků na jejich názory a přání, diskutovat s nimi, snažit se udržovat důvěru mezi žáky a pedagogy;
- vychovávat a vést k úctě, solidaritě, soucitu a obětavosti;
- mít nad dětmi neustálý dozor. Čím více jsou žáci pod dozorem, tím méně mají agresori příležitostí ke svým činům;

- neodepisovat ani neodsuzovat žáky, kteří se zúčastnili šikany, agresory chválit v momentech, kdy se snaží chovat k ostatním vstřícně. Důležitá jsou další pozorování a případné včasné zakročení.

3.5. Záměrné zlepšování klimatu třídy

Jak nabádá J. Průcha (Průcha, 1997), moderní pedagogika se nemůže omezovat jen na to, aby předkládala učitelům doporučení, že mají pozitivní klima ve třídě vytvářet či stimulovat. Musí se nutně zabývat vysvětlováním toho, jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno.

J. Mareš (Čáp, Mareš, 2007) uvádí deset základních etap postupu promyšleného a velmi adresného zlepšení klimatu třídy:

1. Zjistit přání žáků a přání učitelů týkající se sociálního klimatu třídy.
2. S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků i učitelů.
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků a učitelů od jejich aktuálního vnímání skutečnosti.
4. Porovnat rozdíly v přání i ve vnímání aktuálního klimatu žáky a učiteli působících v dané třídě.
5. Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo klima třídy nutné změnit k lepšímu, a stanovit oblasti, kde je třeba aktuální stav udržet.
6. Promyslet pedagogické postupy ke zlepšení klimatu třídy, například zdokonalit vztahy mezi žáky ve třídě, zvýšit zájem o průběh výuky nebo klid a pořádek ve třídě.
7. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy, a to tak, že se současně intervnuje ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně modifikovat.

8. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Očekávat změny k lepšímu lze až v řádu měsíců.
9. Vyhodnotit účinnost zásahů dotazníky a rozhovory se žáky a učiteli.
10. Zjišťovat, jak jsou dosažené změny zafixované, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Z. Helus (Helus, 2007) zdůrazňuje, že mezi pedagogické kompetence učitele patří i kompetence řídit dění v konkrétní třídě, aby se pomohlo rozvoji pozitivního psychosociálního klimatu. Co takové kompetence zahrnuje, vystihuje Z. Helus ve stejné knize pěti učitelovými způsobilostmi:

1. Jasně a plynule komunikovat s žáky o učivu, organizovat učební aktivity samotných žáků a adresně k nim konkretizovat úkoly a požadavky.
2. Čerpat z reakcí, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti svého vlastního pedagogického působení na ně, o efektivitě svého vyučování.
3. Projevovat ve vztahu k žákům bytostný osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj.
4. Projevovat intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá.
5. Motivovat a zapojovat žáky do nejrůznějších rozhodování, od výlučného hodnocení jejich výsledků přejít k vlastnímu sebehodnocení.

4. Evaluace školního klimatu

Podle H. Grecmanové (Grecmanová, 2002) je školní klima složitým jevem, závislým na prostředí školy. Školní klima je záležitost pocitová, je důležité, aby byli vyučující, žáci, ale i rodiče a ostatní zaměstnanci školy spokojeni. Proto by každý rád navodil příjemné, pozitivní prostředí.

Klima ve školách se teprve až poslední dobou stává terčem výzkumu. Autorka připomíná, že zjištěná kvalita školního klimatu nám může ukázat, jaký je ve škole život, jaká je její činnost, působení a význam. Zároveň se domnívá, že v centru pozornosti při výzkumu školního klimatu by mělo být celkové prostředí škol. Jednat se tedy může o uspořádání budovy a přilehlých prostor, včetně vybavení, sportovního hřiště nebo zahrady v areálu školy. Avšak pozornost se musí především zaměřit na prostředí společenské, které tvoří všichni aktéři ve škole (jednotlivci i skupiny). Pod drobnohledem se ocitá kvalita a kompetence žáků, učitelů, vedení školy atd. Důležitou roli při posuzování hraje jejich věk, pohlaví, sociální příslušnost, záliby, vzdělání aj. Dále H. Grecmanová (Grecmanová, 1997) podotýká, že zkoumat je potřeba i sociální systém, kultura školy a vztahy jednotlivých aktérů. Například způsob komunikace mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, mezi ředitelem a učiteli, mezi školou a rodiči.

4.1. Způsoby výzkumu

Ke zjištění sociálního klimatu slouží různá pozorování, rozhovory, analýzy výroků a epizod. Provádět tyto techniky je časově náročné a uživatel musí splňovat určité podmínky, proto se ke zjištění klimatu využívá technika kvantitativního výzkumu, kdy se uplatňují dotazníky, posuzovací škály a sociometrické techniky. Výhodou je zde anonymita a nashromáždění velkého množství dat od více osob. Tyto informace však mohou být také někdy

zkreslené a subjektivně zabarvené. Čím více respondentů získáme, tím více subjektivitě zamezíme. Nejlépe ze všeho se jeví kombinace kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Všechny metody by měl být nestranné.

Klimatická bádání mají delší tradici v zahraničí, není tedy žádným překvapením, že techniky pro výzkum se velmi často přebírají z USA, Austrálie, Německa či Rakouska. H. Grecmanová (Grecmanová, 2002) ale upozorňuje, že zahraniční techniky, ačkoliv se jedná o techniky propracované, nemusí vždy vyhovovat našim kulturním podmínkám a školní realitě.

4.1.1. Dotazník

Dotazníkové řešení v podobě metodického postupu ke zkoumání se v posledních letech velmi rozšířilo (Grecmanová, 2002) a zaměřují se dimenze vyučovacího klimatu a konkretizuje se směrem k jeho faktorům a znakům.

Jde o písemnou formu rozhovoru mezi tazatelem a respondentem, okruh otázek je pro všechny stejný a vyplňují ho všichni aktéři klimatu současně. Cíle musí být jasně definovány, otázky jasně formulované a srozumitelné. Odpovědi mohou být otevřené (slovně formulované) nebo vynucené (ano / ne).

J. Mareš (Mareš, 2000) zmiňuje dotazník My Class Inventory, který se zabývá klimatem třídy a je dílem autorů B. J. Fradera a D. L. Fishera. Poprvé byl publikován v roce 1986. Českou verzi tohoto dotazníku přepracovali J. Lašek a J. Mareš pod názvem Naše třída. Dotazník je uveden v příloze č. 1.

4.1.2. Rozhovor

Jedná se o přirozenou metodu zjišťování informací, zároveň ale o velmi časově náročnou. Při rozhovoru je dotazováno daleko méně osob, je ovšem možné zkoumat všechny věkové kategorie. Nejvíce se využívá polostandardizovaný rozhovor, který má dle J. Pelikána (Pelikán, 1998) pevně stanovený záměr a cíl rozhovoru, ale taktika jeho vedení se uvolňuje. Není

nutné dodržovat formulaci a pořadí otázek, musí se však dotknout všech předem stanovených oblastí. Položením stejných otázek všem respondentům se docílí potřebného srovnání v tematickém okruhu. Užitečný může být využití polostandardizovaného rozhovoru s následným přechodem na nestandardizovaný. Při nestandardizovaném, volném rozhovoru tazatel reaguje na odpovědi, zjišťuje detaily a přesnější vysvětlení. Zpovídat lze jednotlivce i skupiny.

4.1.3. Pozorování

Pozorování je nejstarší metodou výzkumu a J. Mareš (Mareš, 2000) ho rozděluje na:

Nestandardizované pozorování – nezúčastněný pozorovatel školou prochází, seznamuje se s prostředím, pozoruje jednání žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců školy. Výzkumník si vytváří představu o klimatu školy na základě subjektivních dojmů, setkání a událostí. Jeho představy jsou nicméně ovlivněny mnoha faktory, například délkou pobytu ve škole, obdobím školního roku, schopnostmi pozorovat nebo dosavadními zkušenostmi;

Standardizované pozorování – nezúčastněný pozorovatel přichází do školy připraven, vycvičen, s danými pravidly pro pozorování a jasně vytčeným cílem, co sledovat. Při této metodě je snaha minimalizovat subjektivitu, proto se také využívá více nezávislých pozorovatelů, kteří popisují a analyzují jevy. Na tomto principu je většinou založena školní inspekce;

Zúčastněné pozorování – badatel pobývá ve škole výrazně delší dobu (měsíce či roky). Stává se součástí klimatu a získává tedy informace „zevnitř“.

Také lze podle J. Mareše (Mareš, 2000) rozlišit pozorování na:

Pozorování přímé – zkoumaný vzorek se sleduje přímo při práci, například způsob spolupráce žáků během hodin tělesné výchovy, míra porozumění.

Pozorování nepřímé – žáci jsou sledováni pomocí techniky nebo na základě expertizy jejich práce.

III. Praktická část

1. Cíl výzkumu

V praktické části jsme se zaměřili na způsob formování klimatu třídy. Východiskem se stal vzorek žáků, se kterými jsem v období školního roku 2006/2007 pracoval. Základním cílem výzkumu je vyhodnocení vztahů a vazeb mezi žáky ve třídě na 2. stupni základní školy. Dále také zjištění vztahu ke klimatu třídy z hlediska pohlaví žáků a z hlediska učitele.

1.1. Hypotézy

Pro celkové zjištění klimatu třídy jsme zvolili tyto hypotézy:

- H1* Předpokládáme, že žáci zkoumaného vzorku (s ohledem na věkovou kategorii) budou při plnění úkolů kooperovat.
- H2* Předpokládáme, pokud jsou žáci spokojeni s klimatem třídy, setkávají se pravidelně a neorganizovaně i mimo školu.
- H3* Předpokládáme, že se ve třídách posledního ročníku základní školy nevyskytuje agresivita.
- H4* Předpokládáme, že nejoblíbenějším učitelem ve vztahu vytváření klimatu třídy nemusí být vždy učitel třídní.
- H5* Předpokládáme, že dobrý učitel vytvoří ve třídě kvalitní klima.

2. Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem vybral Základní školu Barvířská v Liberci. Ve školním roce 2006/2007 jsem zde dva měsíce učil a velice mne zaujala klimata jednotlivých tříd. Vyučoval jsem třídy z více ročníků a mohl tak ze své pozice pozorovat, jak různorodá klimata v určitých třídách panují. Některé třídy byly kupříkladu sportovně zaměřené a rozdělené takovým způsobem, že jsem vyučoval pouze skupiny chlapců. Setkal jsem se také s odlišným přístupem vrstevníků k výuce. Jedna z paralelních tříd byla plná tichých žáků, kteří jen seděli a čekali na začátek výuky, další se naopak skládala z hlučných žáků, kteří se scházeli i několik minut po zahájení vyučování. Někde žáci fungovali bez problémů jako kolektiv, jinde se jednotlivci často separovali nebo tvořili několikačlenné hloučky.

2.1. Základní škola

Základní škola Barvířská se nachází v centru města Liberce. Škola má téměř padesátiletou tradici a od roku 1988 je sportovně zaměřená. Ve spolupráci se Sdružením rodičů nabízí širokou škálu zájmových kroužků, například výuku informatiky.

V průběhu mého výzkumu studuje na celé škole 268 žáků ve dvanácti třídách, které vyučuje osmnáct kvalifikovaných pedagogů a dva externisté. Ovšem pouze čtyři z vyučujících jsou muži, mezi které patří i ředitel školy Mgr. Miloslav Kuželka a zástupce ředitele Mgr. Martin Urban. Věkový průměr učitelů je méně než čtyřicet let.

Škola disponuje mnoha speciálními učebnami a prostory, mezi které patří malá tělocvična v hlavní budově, velká tělocvična v samostatné přístavbě, víceúčelové hřiště s umělou trávou, dílny, odborné učebny pro chemii, hudební

výchovu, cizí jazyky a přírodopis, počítačová učebna, multimediální učebna, posluchárna s interaktivní tabulí, knihovna, stravovna a školní družina.

Základní škola Barvířská je kompletní devítitřídní škola a zajímavé na ní je, že třídy všech ročníků jsou umístěny v jedné budově. V přízemí se nachází kanceláře, sborovna, knihovna a občerstvení, v prvním patře potom třídy prvního stupně a v patře druhém mají své třídy žáci druhého stupně. Díky tomuto uspořádání dochází každé ráno, během přestávek i po skončení vyučování k zajímavému prolínání a míšení se všech ročníků na chodbách školy.

2.2. Třídy 9. A, 9. B

Na druhém stupni Základní školy Barvířská jsou v tomto školním roce pouze dvě paralelní třídy, osmý a devátý ročník. Výzkum jsem započal v druhém pololetí školního roku 2006/2007 a po dohodě se zástupcem ředitele školy jsem za zkoumaný vzorek zvolil žáky osmých tříd. V druhé části výzkumu, který probíhal v prvním pololetí školního roku 2007/2008, už ale žáci patří do třídy 9. A, respektive 9. B.

Třídu 9. A navštěvuje pravidelně dvanáct chlapců a tentýž počet děvčat. Již od šestého ročníku mají v nejvyšším patře budovy svou učebnu, kterou opouští pouze na výuku odborných předmětů. Do kolektivu přibyla v září jedna žákyně z jiné školy. Realizace vyplňování dotazníku se neúčastnili pro nepřítomnost dva chlapci. Jednatřicetiletá třídní učitelka, vykonávající profesi sedmým rokem, se akce účastnila. Její aprobační je matematika a fyzika.

Třída 9. B se skládá z dvaceti tří chlapců a pěti děvčat. Důvodem vysokého nepoměru je v této deváté třídě sportovní zaměření na kopanou a aerobik. I tato třída má od šestého ročníku vlastní učebnu v nejvyšším patře, letos se rozrostla o dva žáky. Během průzkumu chyběli čtyři chlapci a stejný počet dívek. Přítomna byla vyučující hudební výchovy.

3. Metody výzkumu

Pro výzkum sociálního klimatu třídy jsme zvolili metody standardizovaného dotazníku pro žáky a nestandardizovaného pro učitele, strukturovaného rozhovoru a pozorování.

O souhlas k provádění výzkumu jsem požádal zástupce ředitele školy a obě třídní učitelky, seznámil je s obsahem dotazníků a tématy rozhovoru. Následně jsme se domluvili, že budu o průběhu výzkumu informovat a na závěr celkové výsledky předložím.

3.1. Dotazník pro žáky

V první fázi našeho výzkumu jsme zvolili standardizovaný dotazník pro měření sociálního klimatu „Naše třída“. Dotazník je známý též pod názvem „My Class Inventory“ a byl vyvinut v Austrálii. Je určen žákům i učitelům a identifikuje jejich subjektivní pohled na klima třídy, které jako jednotlivci prožívají (Průcha, 2005). Hodnotí se přitom pět charakteristik klimatu, každá pěti otázkami.

Spokojenost ve třídě

- vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;
- otázky 1, 6, 11, 16 a 21;

Třenice ve třídě

- míra napětí a sporů mezi žáky;
- otázky 2, 7, 12, 17 a 22;

Soutěživost ve třídě

- konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí;
- 3, 8, 13, 18 a 23;

Obtížnost učení

- jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé;
- otázky 4, 9, 14, 19 a 24;

Soudržnost třídy

- míra pospolitosti a přátelství ve třídě;
- otázky 5, 10, 15, 20 a 25.

Vyhodnocení dotazníku probíhá bodováním každé odpovědi. U většiny získá odpověď ANO tři body, odpověď NE jeden bod. Pouze u vět s čísly 6, 9, 10, 16 a 24 je obrácené bodování, odpověď ANO získá jeden bod, odpověď NE body tři. Stane-li se, že některý žák označí obě odpovědi nebo neoznačí ani jednu, ocení se takový případ dvěma body. Každá charakteristika (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost) může dostat maximálně patnáct a minimálně pět bodů. Nejlepší dosažitelný výsledek z hlediska ideálního sociálního klimatu by bylo patnáct bodů pro spokojenost a soudržnost, pět bodů pro třenici, soutěživost a obtížnost.

Pro zjištění sociálního klimatu ve třídě se u všech žáků sečte celkové bodování jednotlivých kategorií a vydělí počtem žáků.

3.1.1. Dotazník „Naše třída“

Příloha č. 1.

3.1.2. Zadávání dotazníku

Pro upřesnění časové náročnosti dotazníku jsem využil možnost zadat je nejprve v plném znění několika žákům jiných základních škol. Ověřil jsem též srozumitelnost zadávaných otázek. Vypozoroval jsem, že obeznámení s dotazníky a samotná realizace nepřesáhne dvacet minut. Po dohodě se zástupcem ředitele Základní školy Barvířská a s ohledem na co nejmenší narušení školní výuky jsem se rozhodl dotazníky v paralelních třídách devátého

ročníku realizovat páteční pátou hodinu výuky, která začínala v 11:45 hodin. Učitelky, které zodpovídaly za výuku rodinné a hudební výchovy, jsem v dostatečném předstihu požádal o dvacet minut vyučovacího času. Výzkum jsem zahájil ve třídě 9. B a po navrácení všech dotazníků jsem pracoval s paralelní třídou 9. A. V obou jsem postupoval stejným způsobem.

V úvodu zadávání, po seznámení se se žáky, představení obsahu své diplomové práce a důvodech mého vstupu do vyučovací hodiny, jsem opakovaně před třídou poděkoval pedagogům za umožnění realizace mého záměru a žáky požádal o spolupráci vyplněním dotazníků. Upozornil jsem, že se nejedná o žádný test nebo zkoušku a že nebudou volit mezi dobrými a špatnými odpověďmi. Ukázal jsem dotazník a oznámil, jakým způsobem ho mají vyplnit. Každé z dvaceti pěti zadání si důkladně přečtou a udělají kroužek kolem slova „ano“, pokud s jejím zněním souhlasí. V případě, že s větou nesouhlasí, zakroužkují slovo „ne“. Vysvětlil jsem i postup při opravě, když se žáci zmýlí nebo si odpověď rozmyslí a chtějí ji změnit. Úvod jsem ukončil prostorem pro případné otázky a požádal žáky o samostatnou práci. Před samotným rozdáním jsem žáky vyzval k vyplnění pohlaví a třídy, zdůraznil jsem důvěrnost zjištěných údajů a použití pouze pro statistické zpracování.

Podle Grecmanové (Grecmanová, 2002) je ideální, pokud osoba, která výzkum zpracovává, jej rovněž zadává a může být přítomna při vyplňování i výběru. Během práce jsem tedy žáky pozoroval a místy upozorňoval, že se jedná o samostatnou činnost. V obou třídách se přihlásil vždy jeden žák s podobným dotazem: „Co máme dělat, když nevíme, co zaškrtnout?“. Na tuto otázku jsem reagoval vysvětlením, jestli se opravdu nemohou přiklonit ani k jedné z nabízených variant, lze nechat odpověď nezakroužkovanou. Z celkového počtu jeden tisíc padesát obdržených odpovědí bylo pouze dvanáct případů neoznačených a u dvou byly označeny obě možnosti, ano i ne. S tímto problémem počítá celkové hodnocení, poněvadž se může vyskytnout situace, kdy žák tvrzení neporozumí a není schopný ho ohodnotit.

3.2. Dotazník pro třídní učitelky

Pro obě paní učitelky jsme připravili dotazník nestandardizovaný. Zaměřili jsme se na vztahy vyučujících s kolektivem třídy, ve které jsou třídní. Otázky v dotazníku byly směřovány k ověření uvedených hypotéz.

3.2.1. Otázky v dotazníku

Příloha č. 2.

3.2.2. Zadávání dotazníku

Jedna z třídních učitelek, se kterou jsem byl předem dohodnutý, bohužel dlouhodobě onemocněla. Zvolil jsem tedy zastupující třídní učitelku, která nebyla na náš výzkum připravena, byla však ochotná a přislíbila účast na výzkumu místo své kolegyně.

Obě paní učitelky jsem požádal, zda mi mohou vyplnit dotazník, který by naznačil, jak ony vidí svůj vztah se žáky a vazby mezi žáky samotnými. Vysvětlil jsem jim, že odpovědi si nechám pouze pro výzkum své diplomové práce a že zveřejněné výsledky budou statistické, anonymní a v žádném případě nebudou konkrétní.

Dotazníky jsem jim ponechal do následujícího dne, kdy jsem se pro vyplněné osobně zastavil.

3.3. Rozhovory

Dalším bodem výzkumu byl strukturovaný rozhovor se třemi žáky z každé třídy. Metodu náhodného výběru jsem nevyužil. Ve spolupráci s třídními učitelkami jsem zvolil výběrově zástupce z řady premiantů,

průměrných a žáků s určitými problémy. Zástupci, reprezentativní vzorek, byl tedy zvolen na základě vzdělávacích výsledků – klasifikace. Neočekával jsem totiž, že se od nejlepších žáků třídy dozvím nejdůležitější odpovědi.

3.3.1. Otázky při rozhovoru

Příloha č. 3.

3.3.2. Průběh rozhovoru

I tento rozhovor jsem po dohodě vedl v pátek pátou vyučovací hodinu. První týden jsem hovořil s žáky 9. A, druhý týden v ten samý čas s žáky 9. B. Z obou tříd byli vysláni dva chlapci a jedna dívka. Předem jsme stanovili pro každého žáka stejné otázky, které nám pomohou potvrdit nebo vyvrátit hypotézy. S oslovenými žáky jsem vedl rozhovor jednotlivě, jejich odpovědi jsem si poznamenal na arch. Mezi rozhovory jsem učinil krátkou přestávku, abych si zapsal postřehy, reakce a projevy zúčastněných. Na úvod jsem se snažil žáky rozhovořit a navodit přátelskou atmosféru vzájemné sdílnosti, kterou jsem udržoval po celou dobu interview.

Během rozhovoru jsem se vyvaroval náročných interpelací a nezačínal slovy – všichni, každý, nikdo nebo proč. Takové otázky jsou často vnímány jako kritika a žáci by například dotaz „Proč nemáte rádi učitele?“ neodpověděli. Nekladl jsem subjektivní ani mnohonásobné otázky. Zeptal jsem se, počkal, než se žák rozmyslel, a teprve po jeho odpovědi jsem pokračoval. I z tohoto důvodu jsem počítal s delším časovým úsekem. Žákům jsem nechal časovou volnost při reakcích, aby se mohli rozpovídat a cítit se uvolněně. Všechny dotazy jsem směřoval obecně, nikdy jsem nekonkretizoval. Po žácích jsem rovněž požadoval obecné odpovědi bez jmenování.

Připravili jsme identické otázky, které se zaměřovaly na výzkumné problémy, ale současně byly přijatelné pro žáka. Abych zamezil kladení otázek, které by

našemu výzkumnému vzorku mohly činit potíže a jevit se jako nesrozumitelné, provedl jsem malou zkoušku citlivosti otázek, když jsem dotazy nejprve nezávisle zadal žákům jiné základní školy. Obzvláště u poslední otázky „Co bys ve škole změnil?“ jsem se obával odpovědí, které bych nemohl pro svůj výzkum využít. Přehnané nároky žáků na vybavení učeben, jiné způsoby vedení výuky či více volna jsou často zmiňované požadavky, ale jejich realizace není možná z několika důvodů. Odpovědi takového typu jsem ovšem ke svému překvapení nedostal. Žáci ochotně spolupracovali a své výroky většinou sami okamžitě odůvodnili.

Některé otázky obsahovaly výrazy, jimž by žáci nemuseli porozumět. Takové jsem tedy přeformuloval nebo žákům vysvětlil problematické partie. Pojem rivalita jsem vyložil jako soupeření o lepší výsledek, snahu být s úkolem hotov dříve než ostatní. Přídavné jméno sympatický jsem často nahrazoval synonymem příjemný nebo oblíbený. Spolupracujícími jsem označil osoby, které se snaží o hodině pracovat a plnit úkoly. Domníval jsem se, že pro žáky bude také těžké slovo „vztah“, ale všichni jej chápali dobře.

Největší problém měli respondenti u dotazu, zda učitelé ovlivňují jejich vztahy ke spolužákům. Na reakci „Jak jako ovlivňují?“ jsem tak otázku doplnil o příklad, jestli jsou nabádáni k lepšímu chování ve třídě, častější spolupráci.

3.4. Pozorování

V neposlední řadě jsem k posouzení sociálního klimatu ve třídě využil přímého strukturovaného pozorování, které mělo za cíl sledovat vztahy mezi žáky během vyučování i během přestávek. Tehdy ještě žáky osmého ročníku jsem měl šanci poznávat z pohledu učitele. Při prvních hodinách se žáci příliš neprojevovali, protože netušili, co ode mne mohou čekat. I v ten moment jsem již ale mohl pozorovat, kteří spolužáci spolu více sympatizují.

Předpokládal jsem, že se žáci budou více kamarádit, pomáhat si a spolupracovat, protože se znají delší dobu. Očekával jsem také větší napětí mezi oběma pohlavími.

Po každé hodině jsem si zapisoval poznámky, jak na mne třída působila. Na žáky jsem se více orientoval při dozorech o přestávkách i ve školní jídelně. Několikrát jsem měl možnost vidět třídy pod taktovkou jiných kantorů, kteří přišli absolvovat výuku svého předmětu do učebny informatiky.

3.4.1. Příklady sledovaných situací

V učebně informatiky neplatí zasedací pořádek, jaký bývá ve všech standardních. Z tohoto důvodu bylo hned od prvních okamžiků vidět, kdo má ve třídě dominantní postavení a dokáže si prosadit svou. Zejména u chlapců jsem zaznamenal přivlastňování si lepších strategických pozic nebo kvalitnějších počítačů. Pokud se některý žák posadil na místo, které z určitého důvodu náleželo jeho spolužákovi, převážně se zvedl a bez boje se přemístil jinam. Často se stávalo, že se sešli dva silní zájemci o jeden počítač a se slovy „Tady vždycky sedím já.“ zahájili strkanici. V ten moment jsem vstoupil do diskuse a žákům domluvil, případně vyjednal pravidelné střídání. Při situaci, kdy ve třídě bylo více žáků, si museli někteří sednout ve dvojicích. Děvčata s tím problémy neměla a spolužačky většinou ukazovaly, že se rády o školní počítač podělí. U chlapců tomu bylo naopak. Chvilí museli hledat dobrovolníka, ke kterému se přidají, několikrát jsem musel zasáhnout i já a proces urychlit. Za všech okolností se ovšem tvořily dvojice stejného pohlaví.

Právě pohlaví žáků hrálo podstatnou roli ve sportovní třídě, kde chlapci převažovali. Soupeřivost a rivalitu měli mladí fotbalisté zřejmě v krvi a odpovídal tomu i jejich přístup k řešení úloh. Rádi dostávali domácí cvičení, ve kterém mohli ukázat svou kreativitu. Ve snaze překonat ostatní si vzájemně zjišťovali, kdo a s jakým nápadem přišel. Výsledky poté všichni s náležitou hrdostí prezentovali. Ve druhé třídě, kde byl z pohledu pohlaví poměr sil

vyrovnaný, už taková rivalita nepanovala. Určitě ale mezi sebou opět více soupeřili chlapci.

Další situace se odehrávala při zadání úkolu a jeho zpracování. Když se pouze procvičovala nová látka, měla většina žáků pocit, že se jedná o samostatnou práci. Z počátku jsem se domníval, že nejsou z ostatních předmětů zvyklí řešit příklady společně, jelikož se však moje výzvy k možné spolupráci neujaly, snažil jsem se záměrně připravit úkoly do dvojic. Případ spolupráce se vyskytoval spíše u slabších žáků, kteří potřebovali pomoc nebo takticky nechali kolegy úkol vypracovat a výsledek si půjčili. Silnější jedinci si stáli za svými nápady. Žáci tím nabyli pocitu, že veškerá zadání mají nádech soutěže, a preferovali samostatnost.

Rozdíl v chování spolužáků během vyučování a o přestávkách bylo těžké pozorovat. Chlapci, kteří seděli poblíž sebe a komunikovali o hodině, tvořili skupiny stejného složení i na chodbách. Čas od času to mezi nimi zajiskřilo, ale vše se odehrálo bez vážnějších incidentů. Během výuky museli být samozřejmě tiše, což si o přestávkách vynahrazovali. Děvčata byla v těchto směrech vždy méně aktivní, raději zůstala sedět v učebnách a bavila se. Vždy se tedy tvořily hloučky stejného pohlaví, pokud si mezi sebou povídali chlapec a dívka, převážně byli sami.

4. Prezentace výsledků

V této části vyhodnotíme dotazníky, srovnáme tyto poznatky s pozorováním výzkumných vzorků a posoudíme, zda byly naše předpoklady správné či nikoli. Důležité je poznamenat, že veškerá tvrzení se vztahují na třídy devátého ročníku liberecké Základní školy Barvířská.

4.1. Dotazník „Naše třída“

Pro hypotézy jsme sice použili jednotlivé otázky z oficiálního dotazníku My Class Inventory, ale jeho celkové vyhodnocení hodně napoví o sociálním klimatu tříd.

Nejprve výsledky rozdělíme podle jednotlivých tříd.

Třída 9. A

	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
Chlapci	9,30	10,50	9,70	11,80	8,30
Děvčata	9,25	11,83	10,58	10,33	7,92

Třída 9. B

	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
Chlapci	10,00	9,84	12,37	8,68	8,58
Děvčata	15,00	11,00	13,00	7,00	9,00

Další možností je porovnat celkové výsledky chlapců a děvčat.

Třídy 9. A, 9. B

	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
Chlapci	9,76	10,07	11,45	9,76	8,48
Děvčata	9,69	11,77	10,77	10,08	8,00

Sociální klima třídy na 2. stupni základní školy

Porovnat lze i rozdíly mezi oběma třídami.

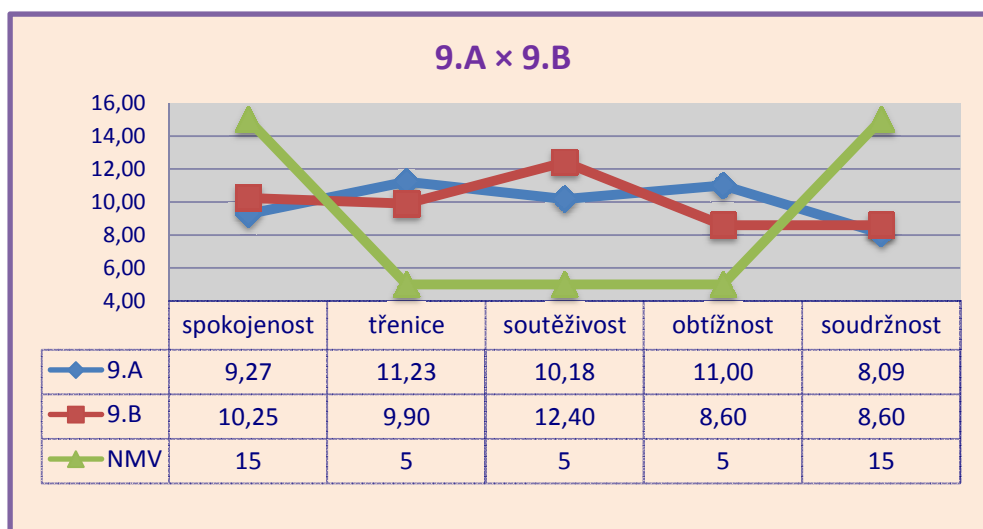
	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
9. A	9,27	11,23	10,18	11,00	8,09
9. B	10,25	9,90	12,40	8,60	8,60

A konečně i můžeme vyhodnotit celkové výsledky obou ročníků.

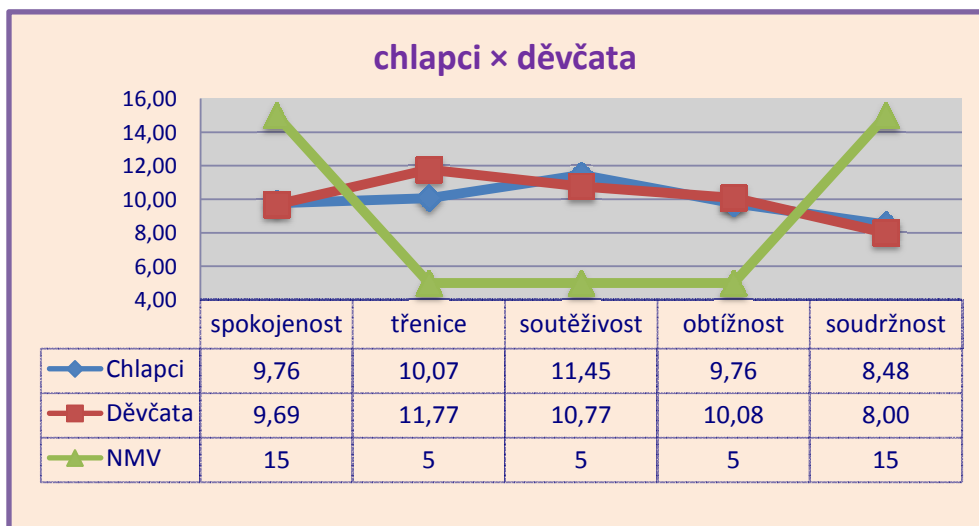
	spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
9. ročník	9,74	10,60	11,24	9,86	8,33

Pro snadnější přehled, jak si obě třídy vedly, poslouží tato grafická znázornění.

Na prvním obrázku je možné posoudit rozdíl mezi celkovými body jednotlivých kategorií spolu s nejlepším možným výsledkem (NMV), kterého lze dosáhnout.



Na následujícím obrázku je vidět diference při pohledu na klima třídy z hlediska pohlaví. Opět v porovnání s nejlepším možným výsledkem (NMV), o který by se mělo pro nastolení optimálního klimatu usilovat.



Mezi nejvíce zajímavé odpovědi patřily určitě ty, ve kterých se spolužáci výrazně shodli. Na dotaz „Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé.“ reagovalo 93% všech žáků NE, u děvčat byla tato reakce dokonce 100%. Pro větu „V naší třídě je legrace.“ zvolilo 95% žáků možnost ANO. Ve třídě 9. B se nenašel nikdo, kdo by souhlasil s tezí „V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.“

4.1.1. Vyhodnocení dotazníku „Naše třída“

Z výsledných hodnot je patrné, že žáci obou tříd mají sklon k průměru. Jestli se od středu odchylují, potom většinou směrem od optima. Nejvýrazněji se v grafu vytyčuje bod soutěživosti třídy 9. B, kde je rivalita podmíněna i zaměřením chlapců na kopanou a nízkým počtem děvčat. Soutěživost by přitom pro optimální sociální klima měla být co nejmenší. Patrný je i vyšší koeficient třenice u dívek, dle kterého lze soudit četnější spory a hádky, než

tomu je u chlapecké části. Pozoruhodným faktorem jsou i malá čísla v kolonce soudržnost. Předpoklady, že žáci devátých tříd, kteří společně tráví již čtvrtý rok, budou více spřáteleni a vzájemně si pomáhat, se tedy nepotvrdily.

4.2. Vyhodnocení hypotéz

4.2.1. Hypotéza H1

První hypotéza byla zaměřena na soutěživost spolužáků. Domnívali jsme se, že společně strávená léta a období pubescence budou nasvědčovat prohloubení vzájemných vztahů, lepší spolupráci bez rivality a že si žáci devátých ročníků budou vycházet vstřícně a snažit se studijní problémy řešit společnými silami.

H1 Předpokládáme, že žáci zkoumaného vzorku (s ohledem na věkovou kategorii) budou při plnění úkolů kooperovat.

Jestli žáci během práce spolupracují, jsme se mohli dozvědět z dotazníku pro třídní učitelky (otázky č. 4, 8, 9), rozhovoru se žáky (otázky č. 4, 5, 10), dotazníku „Naše třída“ (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23). Odpovědi z rozhovoru a dotazníku pro třídní učitelky jsou zaznamenány v grafu č. 1a. Reakce všech respondentů devátých ročníků jsme převedli z dotazníku „Naše třída“ do grafu č. 1b.

Tabulka č. 1a: Spolupráce žáků 9. ročníku (8 respondentů)

Spolupráce žáků	respondenti R		
	počet odpovědí	% z celkového počtu	
ANO	2 H	4	50 %
	2 U		
NE	2 D	2	25 %
NEVÍM	2 H	2	25 %

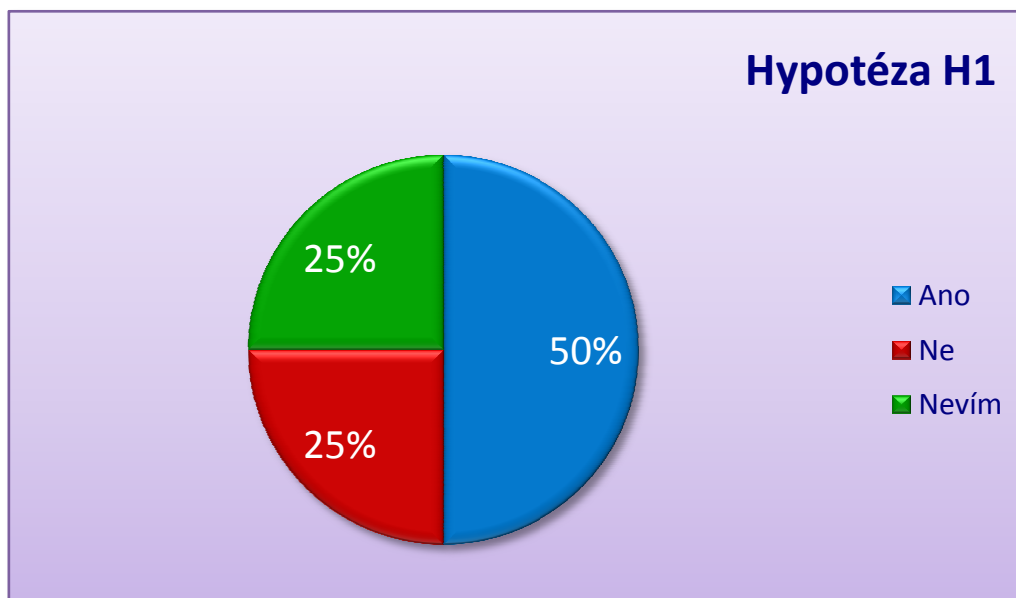
Legenda: H = chlapci, D = dívky, U = třídní učitelky, R = respondenti

$$\text{ANO} = \sum \frac{R}{4} = 50 \%$$

$$\text{NE} = \sum \frac{R}{2} = 25 \%$$

$$\text{NEVÍM} = \sum \frac{R}{2} = 25 \%$$

Graf č. 1a: Spolupráce žáků 9. ročníku (8 respondentů)



Tabulka č. 1b: Soutěživost žáků 9. ročníku (42 respondentů)

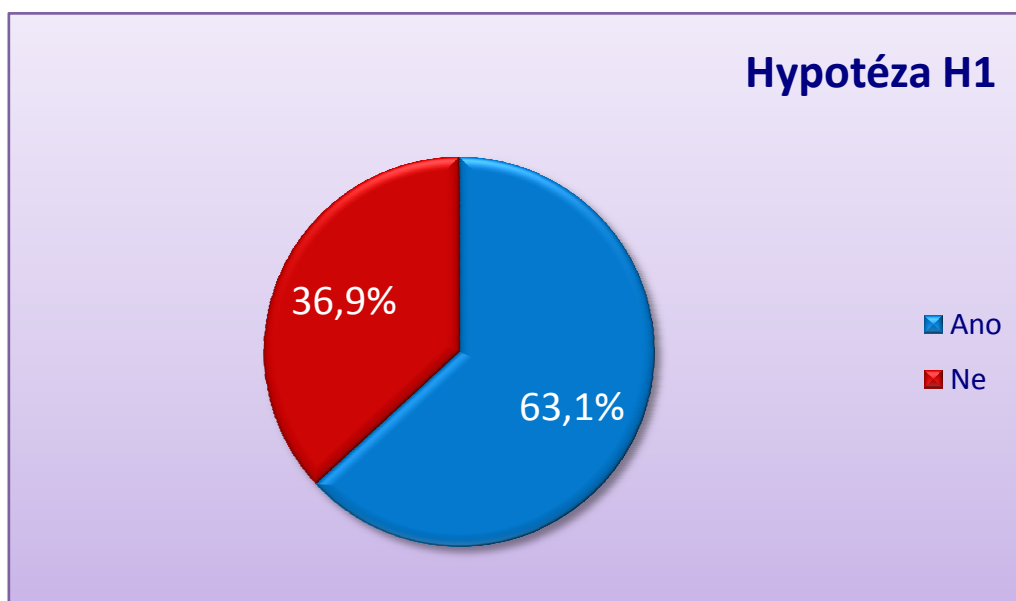
Soutěživost žáků	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	93 H	130	63,1 %
	37 D		
NE	51 H	76	36,9 %
	25 D		

Legenda: H = chlapci, D = dívky, R = celkový počet odpovědí (206)

$$\text{ANO} = \sum \frac{R}{130} = 63,1 \%$$

$$\text{NE} = \sum \frac{R}{76} = 36,9 \%$$

Graf č. 1b: Soutěživost žáků 9. ročníku (42 respondentů)



Diskuse: Obě učitelky dovolí žákům vytvořit vlastní zasedací pořádek, pro větší spolupráci a posílení přátelských vztahů. Dle grafu č. 1a můžeme usoudit, že pro spolupráci mezi žáky se vyslovila jen polovina tázaných. Obě dívky v rozhovoru poznamenaly, že v jejich třídách se chlapci často snaží mezi sebou trumfnout. Zajímavé byly lišící se názory pánů, dva odpovídali neutrálně, dva soupeření nepotvrdili. Při grafickém vyjádření výsledků soutěživosti dotazníku „Naše třída“ (graf č. 1b) je nespolupráce mezi žáky více patrná, když hodnota 63,1 % prokazuje vyšší rivalitu. Z obou obrázků plyne, že kooperace ve třídách nepřevažuje v takové míře, jaké jsme předpokládali.

Závěr: Platnost hypotézy H1 se **nepotvrdila**.

4.2.2. Hypotéza H2

Druhou hypotézu jsme stanovili pro zjištění, zda přátelství mezi spolužáky pokračuje i po skončení vyučování. U spolužáků devátého ročníku nasvědčuje délka společného studia, že by se mohli stýkat i mimo školní zařízení, zvláště pak u sportovní třídy, kde žáci také navštěvují stejné oddíly. V domněnce nás utvrzovaly důkazy, že se absolventi povinné školní docházky neodlučují, udržují se v kontaktu a pořádají třídní srazy. Náš zájem budila i teorie, která praví, že hlubší kamarádství zkvalitňují sociální klima.

H2 Předpokládáme, pokud jsou žáci spokojeni s klimatem třídy, setkávají se pravidelně a neorganizovaně i mimo školu.

Z výsledků dotazníku „Naše třída“, kdy průměrná hodnota spokojenosti dosahovala deseti bodů z možných patnácti, lze konstatovat, že ve třídách panuje spokojenost se sociálním klimatem. Na větu „Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.“ reagovalo 57,5% žáků kladně, z čehož se dá usuzovat, že kamarádské vztahy mezi některými spolužáky přetrvávají i mimo školní budovu. Samotné neorganizované stýkání žáků po vyučování

jsme posuzovali na základě dotazníku pro třídní učitelky (otázky č. 6, 7, 9) a rozhovoru se žáky (otázky č. 2, 3).

Tabulka č. 2: Setkávání žáků 9. ročníku po vyučování (8 respondentů)

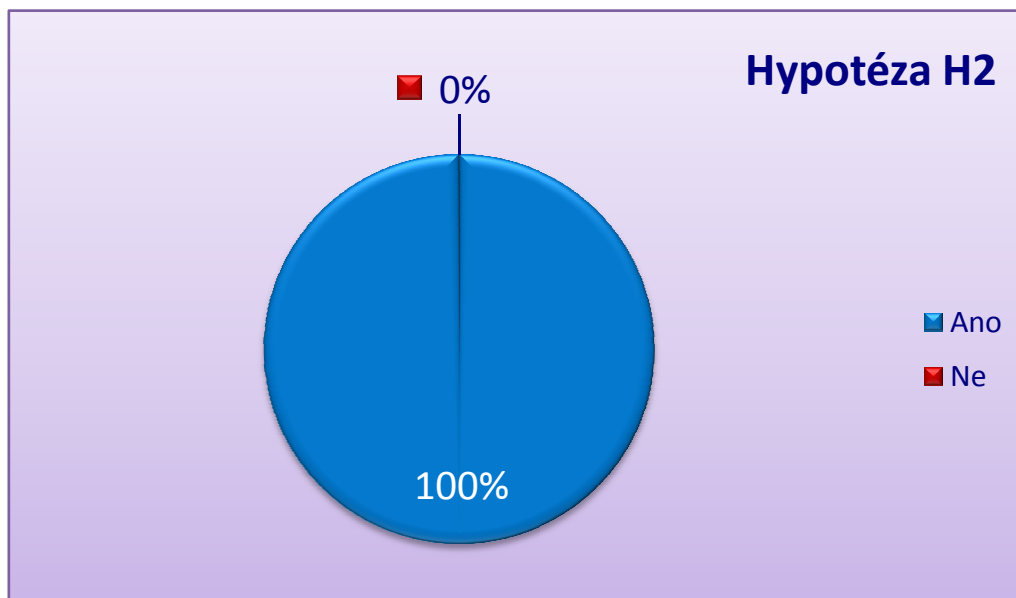
Setkávání žáků po vyučování	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	4 H	8	100 %
	2 D		
	2 U		
NE	–	–	0 %

Legenda: H = chlapci, D = dívky, U = třídní učitelky, R = respondenti

$$ANO = \sum \frac{R}{8} = 100 \%$$

$$NE = \sum \frac{R}{-} = 0 \%$$

Graf č. 2: Setkávání žáků 9. ročníku po vyučování (8 respondentů)



Diskuse: Předpokládali jsme, že přátelství ve třídě devátého ročníku bude pravidelně utužováno i po skončení vyučování. Z výsledných hodnot grafu č. 2 je evidentní, že se všichni dotazovaní shodli a na otázky odpověděli dle našich představ. To mohu potvrdit i z pozorování, neboť žáci vždy v určitém seskupení odcházeli domů, nesčetněkrát jsem též zaslechl sdělení, kterými se po škole domlouvali na setkání. Z odpovědí v rozhovoru bylo také zřejmé, že společné akce, kterých se účastní zároveň chlapci i dívky, nejsou časté.

Závěr: Platnost hypotézy **H2** se **potvrdila**.

4.2.3. Hypotéza H3

Třetí hypotézou jsme chtěli zjistit, zda se u žáků posledních ročníků vyskytuje agresivita. Domníváme se, že s přibývajícím věkem by žáci mohli řešit konfliktní situace s menší výbojností.

H3 Předpokládáme, že se ve třídách posledního ročníku základní školy nevyskytuje agresivita.

Ačkoliv mezi žáky panuje rivalita, z pozorování a výsledků můžeme prohlásit, že žáci mají mezi sebou pozitivní přátelské vztahy a přátelí se. Výskyt agresivity jsme určovali z rozhovoru (otázky č. 4, 11), od třídních učitelek (otázky č. 5) a v neposlední řadě jsme použili věty z dotazníku „Naše třída“ (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22). Každá kladná reakce by více potvrzovala spory a agresivitu ve třídě.

Tabulka č. 3a: Agresivita žáků 9. ročníku (8 respondentů)

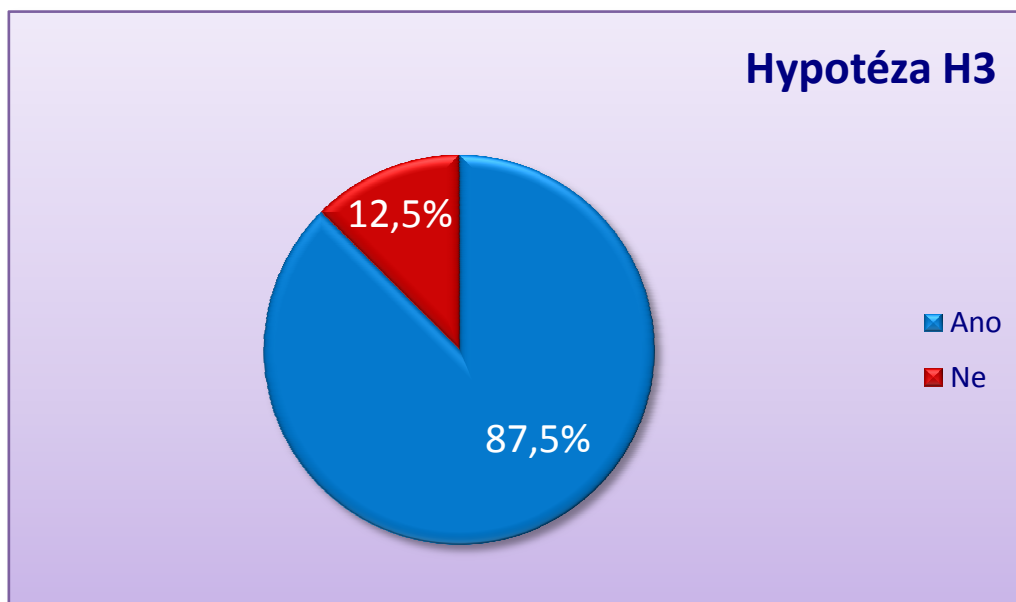
Agresivita žáků	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	4 H	7	87,5 %
	1 D		
	2 U		
NE	1 D	1	12,5 %

Legenda: H = chlapci, D = dívky, U = třídní učitelky, R = respondenti

$$\text{ANO} = \sum \frac{R}{7} = 87,5 \%$$

$$\text{NE} = \sum \frac{R}{1} = 12,5 \%$$

Graf č. 3a: Agresivita žáků 9. ročníku (8 respondentů)



Tabulka č. 3b: Třenice žáků 9. ročníku (42 respondentů)

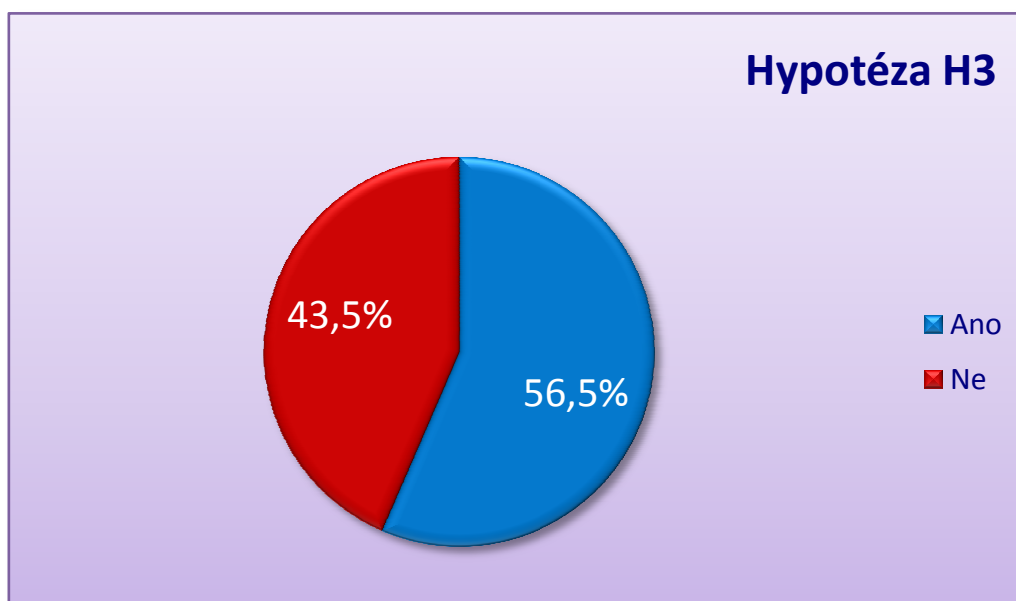
Třenice žáků	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	74 H	118	56,5 %
	44 D		
NE	70 H	91	43,5 %
	21 D		

Legenda: H = chlapci, D = dívky, R = celkový počet odpovědí (209)

$$ANO = \sum \frac{R}{118} = 56,5 \%$$

$$NE = \sum \frac{R}{91} = 43,5 \%$$

Graf č. 3b: Třenice žáků 9. ročníku (42 respondentů)



Diskuse: Domnívali jsme se, že žáci posledního ročníku již budou problémy řešit rozumně a s nadhledem, ale podle mírné převahy odpovědi „ano“ je zřejmé, že jisté napětí ve třídách nalezneme. Na konkrétní otázku ohledně agresivity se výskyt prokázal poměrem 7:1. Z vyrovnaných procentuelních hodnot třenice v grafu č. 3b můžeme také vyvodit, že projevy nejsou příliš časté, což opět stvrzují respondenti odpovědí „občas“. I přes nepravidelné případy však nelze výskyt agresivity zcela vyloučit.

Závěr: Platnost hypotézy H3 se **nepotvrdila**.

4.2.4. Hypotéza H4

V teoretické části bylo zmíněno, že často může třídu více ovlivňovat učitel souhrnný. Proto jsme čtvrtou hypotézou chtěli získat informaci, jestli může mezi nejoblíbenější kantory zkoumaného vzorku patřit i jiný učitel než třídní.

H4 Předpokládáme, že nejoblíbenějším učitelem ve vztahu vytváření klimatu třídy nemusí být vždy učitel třídní.

Otázku jsem položil během rozhovoru všem dotazovaným žákům (č. 8) a nabídl jsem odpovědi: třídní učitel, jiný učitel, žádný nebo nevím.

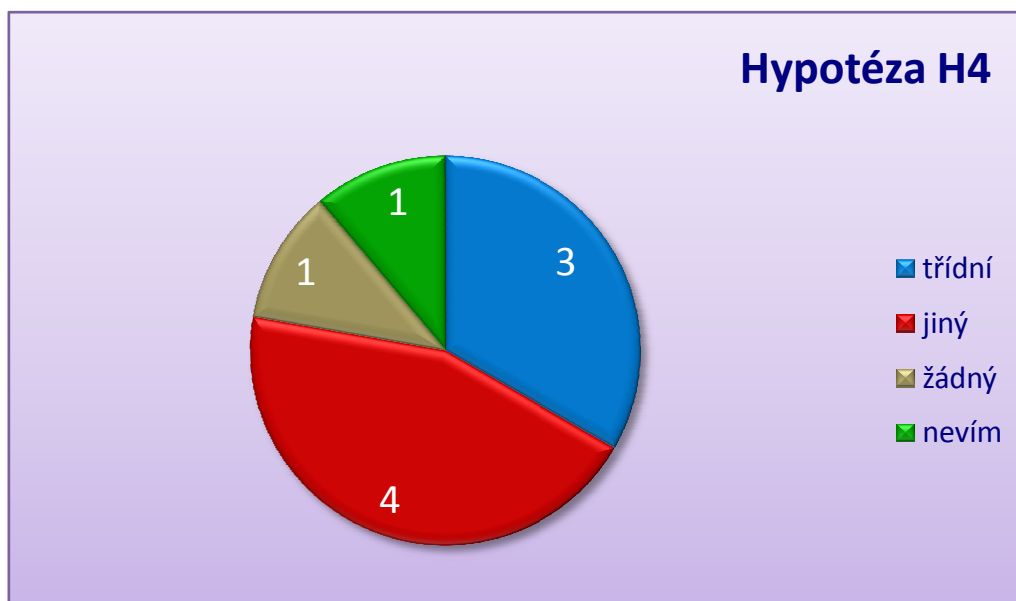
Tabulka č. 4: Nejoblíbenější učitel (6 respondentů)

Nejoblíbenější učitel	respondenti R počet odpovědí	
	TŘÍDNÍ	1 H 2 D
JINÝ	2 H 2 D	4
ŽÁDNÝ	1 H	1
NEVÍM	1 H	1

Legenda: H = chlapci, D = dívky, R = respondenti

Pozn.: Jeden žák mohl označit i více možností.

Graf č. 4: Nejoblíbenější učitel (6 respondentů)



Diskuse: Domnívali jsme se, že třídní učitel nemusí být vždy nejoblíbenějším. Tři žáci při rozhovoru dodávali, že je na škole více učitelů, kteří jim jsou sympatičtí. Tento fakt mimo jiné dokazovala i častá odpověď na otázku č. 6: „jak s kým“. Ve všech případech však tito žáci označili i učitelku třídní. Zbylí žáci zvolili pouze jednu z nabízených variant. Ze všech devíti hlasů však pouze tři patřily možnosti „třídní učitel“. Můžeme tedy oznámit, že třídní učitelé nemusí být vždy nejoblíbenější.

Závěr: Platnost hypotézy H4 se **potvrdila**.

4.2.5. Hypotéza H5

Je nesnadné odpovědět na otázku, kdo je dobrý učitel? Lze říci, že z tradiční kategorizace učitelů to může být učitel autokratický, demokratický i liberální. V některé třídě hraje důležitou roli přísnost kantora, kterého žáci uznávají, v jiné více kooperace a společné rozhodování demokratického učitele. Dokonce to může být i liberální vyučující, který nechává volnost řešení. Představu dobrého učitele může mít každý odlišnou. Z hlediska svých ne příliš velkých zkušeností předpokládám, že dobrý učitel musí být zásadový, podporovat a spolupracovat se žáky, dbát na vztahy s nimi a při každé příležitosti prokazovat, že je tu především pro ně a je vždy připraven pomoci. Důležité je zachovat během hodin řád, ale vždy být spravedlivý a přátelský.

H5 Předpokládáme, že dobrý učitel vytvoří ve třídě kvalitní klima.

Netvrdím, že můj názor na dobrého učitele bude přijat širokou veřejností, ale považuji ho za relevantní a pro náš výzkum použitelný. Během rozhovoru jsem žákům popsal vyučujícího, který má tyto mnou zvolené vlastnosti, a zeptal se jich, zda takový kantor na jejich škole existuje (graf č. 5a). Pokud ano, jestli je během jeho hodin ve třídě kvalitní klima (graf č. 5b).

Tabulka č. 5a: Dobrý učitel na škole (6 respondentů)

Spolupráce žáků	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	3 H	4	66,7 %
	1 D		
NE	–	–	0 %
NEVÍM	1 H	2	33,3 %
	1 D		

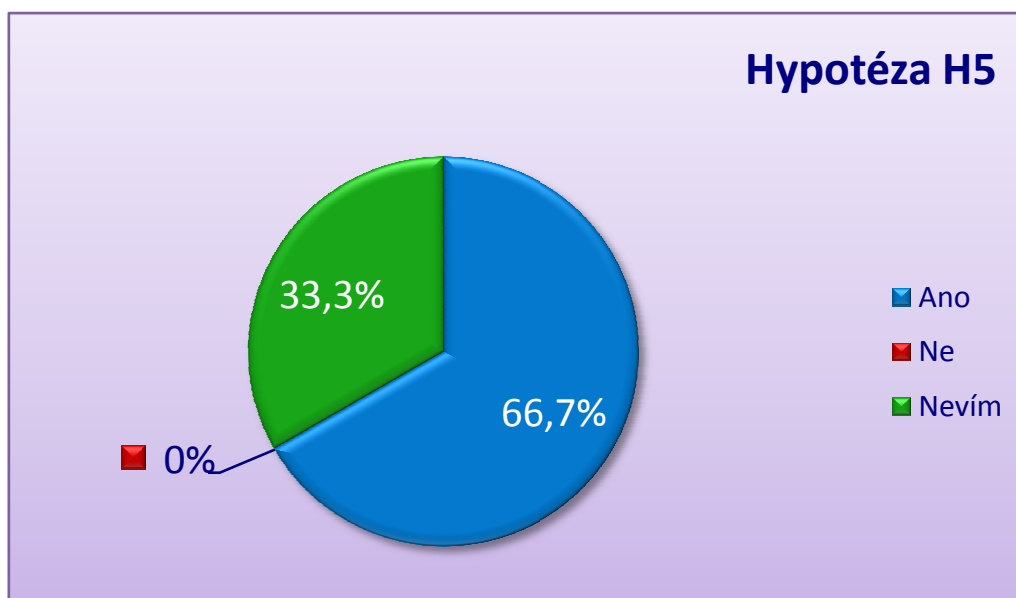
Legenda: H = chlapci, D = dívky, R = respondenti

$$\text{ANO} = \sum \frac{R}{4} = 66,7 \%$$

$$\text{NE} = \sum \frac{R}{-} = 0 \%$$

$$\text{NEVÍM} = \sum \frac{R}{2} = 33,3 \%$$

Graf č. 5a: Dobrý učitel na škole (6 respondentů)



Tabulka č. 5b: Dobrý učitel a kvalitní klima (4 respondenti)

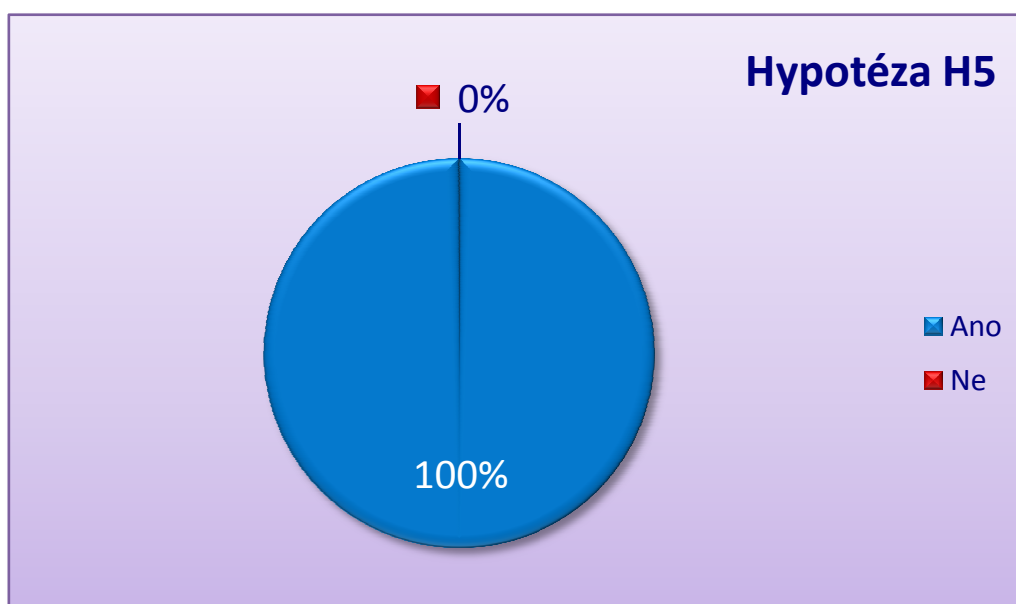
Dobrý učitel a Kvalitní klima	respondenti R		
	počet odpovědí		% z celkového počtu
ANO	3 H 1 D	4	100 %
NE	–	–	0 %

Legenda: H = chlapci, D = dívky, R = respondenti

$$\text{ANO} = \sum \frac{R}{4} = 100 \%$$

$$\text{NE} = \sum \frac{R}{-} = 0 \%$$

Graf č. 5b: Dobrý učitel a kvalitní klima (4 respondenti)



Diskuse: Do grafu č. 5a jsou umístěny odpovědi šestice žáků na otázku „Existuje u vás na škole dobrý učitel?“, ve čtyřech případech jsem zaznamenal odpověď „ano“. Nezjišťoval jsem už, zda všichni měli na mysli stejné pedagogy. Žákům, kteří reagovali kladně, jsem položil doplňující otázku: „Je během jeho hodin ve třídě kvalitní klima?“. Dotaz jsem ale formuloval do více otázek, ve kterých jsem popsal, co považuji za „kvalitní klima“ – jestli při hodinách žáci spolupracují, mají možnost rozhodování a sdělení vlastních názorů, snaží se a baví je pracovat, zda panuje pohoda bez napětí, žáci se na hodinu těší a rozumí učitelovu výkladu. Všichni souhlasili, že takové klima při vyučování dokáže dobrý učitel navodit.

Závěr: Platnost hypotézy H5 se **potvrdila**.

IV. Závěr

Cílem diplomové práce bylo vyhodnotit vztahy a posoudit sociální klima ve školních třídách. Informace pro výzkum jsem získával na Základní škole Barvířská v Liberci, která je zároveň školou fakultní. Na jiné městské či nefakultní škole se mohou srovnatelné výsledky lišit od údajů, ke kterým jsme dospěli my. Hodnoty by se lišily i podle dalších faktorů – jiná města, vesnice, ročníky nebo kapacita školy. Pokud se budu touto problematikou v budoucnu zabývat, rád bych výzkumnou oblast rozšířil například o příměstské školy a posuzoval výsledky více objektů.

Školu jsem zvolil na základě setkání s dětmi v době, kdy jsem ve škole vyučoval. Rozdílné chování tříd jsem nejprve s obdivem sledoval a později se i rozhodl více prozkoumat.

Na výzkumném úkolu mne nejvíce zaujala častější orientace žáků na výkon než na přátelství. Žáci spolu kamarádili, ale s chutí využili každé výzvy a příležitosti předčit ostatní.

Práce byla pro mne významnou zkušeností. Při praktickém výzkumu jsem mohl ověřit platnost řady prostudovaných teorií. Některé jsem mohl zcela potvrdit, jiné se ukázaly jako značně variabilní s ohledem na různorodost prostředí a žáků. Výsledky, kterých jsem se dopátral, bych si dovolil považovat za základ budoucího zaměření na zvolenou problematiku.

Klima třídy bylo a vždy bude závislé na situačních podmínkách. Kopíruje celkové klima dané subkultury a vychází z ní. Jsem přesvědčen, že jej ovlivňuje rozsáhlé množství faktorů a kritérií, z nichž některé jsem nemohl nebo jsem si netroufl relevantně posuzovat.

V. Seznam pramenů

- 1) CANGELOSI, James S.: *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 2. vyd. Praha : Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
- 2) ČÁP, Jan – MAREŠ Jiří: *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 3) FONTANA, David: *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- 4) GRECMANOVÁ, Helena: Vliv prostředí školy na její klima. In: *Metodický portál – Vliv prostředí školy na její klima* [online]. 11. 11. 2004 [cit. 27. 9.2007], Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/68/124>>. ISSN 1802-4785.
- 5) GRECMANOVÁ, Helena: Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto: *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 233-242, ISBN 80-7178-253-X.
- 6) GRECMANOVÁ, Helena: Typy školské klímy a její vplyvy. *Pedagogická revue*, roč. 49, 1997, č. 5-6, s. 258-266. ISSN 1335-1982.
- 7) HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- 8) HORÁK, Josef – KRATOCHVÍL, Milan – PAŘÍZEK, Vlastimil: *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2001. 86 s. ISBN 80-7083-534-6.
- 9) KYRIACOU, Chris: *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- 10) LOKŠOVÁ Irena – LOKŠA Jozef – DOBAL Jakub: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- 11) MAREŠ, Jiří – KŘIVOHLAVÝ, Jaro: *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno : MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- 12) MAREŠ, Jiří – LAŠEK, Jan: Známe sociální klima ve výuce?. *Výchova a vzdělání*, roč. 1, 1990/1991, č. 8, s. 173–176.
- 13) MAREŠ, Jiří: Sociální klima školy. *Pedagogická revue*, roč. 52, 2000, č. 3, s. 241-254. ISSN 1335-1982.
- 14) MAREŠ, Jiří: *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- 15) PELIKÁN, Jiří: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- 16) PETTY, Geoffrey: *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- 17) POSPÍŠIL, Radek: Šikana a školní klima – dílčí výsledky výzkumu. In: *Sborník z konference ČAPV Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. 1. vyd. Plzeň : ČAPV, Kped FPE ZČU, 2006. 32 s. ISBN 80-7043-483-X.
- 18) PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří: *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. vyd. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 19) PRŮCHA, Jan: Jaké jsou české alternativní školy? In: *Česká škola* [online]. 21. 12. 2001 [cit. 12. 10. 2007], Dostupné z <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=3131&CAI=2124>>. ISSN 1213-6018.
- 20) PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

VI. Přílohy

1. Dotazník Naše třída (My Class Inventory)

Pohlaví: Muž / Žena

Třída:

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

2. Dotazník pro třídní učitelky

Věk:

Délka praxe:

Aprobace:

1. Jak se vám pracuje s klimatem třídy, ve které jste třídní?

2. Vyučujete se Vám ve Vaší třídě lépe než v ostatních třídách? **ano** – **ne**
Proč? _____
3. Domníváte se, že mezi Vámi a žáky panuje přátelské klima? **ano** – **ne**
4. Umožňujete žákům vybrat si, s kým chtějí v lavicích sedět?
Proč? _____
5. Setkala jste se ve Vaší třídě někdy s agresivitou? **ano** – **ne**
Pokud ano, jak často? **občas – často – téměř neustále**
6. Domníváte se, že žáci jsou ve Vaší třídě spokojeni
(výzdoba učebny, technické pomůcky a jejich využití apod.)? **ano** – **ne**
7. Víte, zda se scházejí spolužáci pravidelně i mimo školu?
ano, scházejí – **ne**, nescházejí – **nevím**
8. Jak vidíte vzájemné vztahy mezi žáky Vaší třídy?
častěji **spolupracují** – častěji **soupeří**
9. Jste spokojena, jak si spolužáci rozumí během školních výletů? **ano** – **ne**
10. Domníváte se, že příjemné klima ve třídě závisí více
na **předmětu** – na **vyučujícím**?
11. Považujete Vaši práci více
za **poslání** – za **profesi** – za pravidelný zdroj **příjmu**?

