

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** KPP

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Studijní obor:** Anglický jazyk – Občanská výchova  
(kombinace)

**KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY NA ZŠ A NA  
OSMILETÉM GYMNÁZIU  
THE CLASS CLIMATE AT LOWER  
SECONDARY AND GRAMMAR**

**Diplomová práce:** 08-FP-KPP-017

**Autor:**  
Linda VESELÍKOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**  
Nerudova 243  
549 57, Teplice nad Metují

**Vedoucí práce:** Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Konzultant:** .

**Počet**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
84	11	4	4	27	3

V Liberci dne: 10. 7. 2010

# TU V LIBERCI, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2      Tel.: 485 352 515 Fax: 485 352 332

Katedra: Pedagogiky a psychologie

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

**pro (diplomant)**                      **Linda Veselíková**  
**adresa:**                                Nerudova 243, 549 57 Teplice nad Metují  
**obor (kombinace):**                    Anglický jazyk – Občanská výchova

**Název DP:**                              Klima školní třídy na ZŠ a na osmiletém gymnáziu  
**Název DP v angličtině:**            **The Class Climate at Lower Secondary and Grammar School**

**Vedoucí práce:**                      **Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.**

**Konzultant:**

**Termín odevzdání:**

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne 15. březen 2008**

.....  
**děkan**

.....  
**vedoucí katedry**

**Převzal (diplomant):** .....

**Datum:** .....

**Podpis:** .....

**Název DP:** Klima školní třídy na ZŠ a na osmiletém gymnáziu

**Vedoucí práce:** Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Osnova:**

Cíle práce a metodika šetření

Analýza pojmu klima v kontextu odlišných edukačních prostředí

Šetření klimatu (MCI) v 6. ročníku ZŠ a na gymnáziu

Výsledky šetření, diskuse

Závěry

**Cíl:** Zjistit rozdíly v oblasti soutěživosti mezi žáky ZŠ a studenty osmiletého gymnázia

**Požadavky:**

1. Orientace v problematice (literární prameny, výzkumné nálezy, metodologie)
2. Změřit sociální klima ve dvou školních třídách
3. Vybrat vhodný metodický přístup šetření školního klimatu, připravit výzkumný nástroj
4. Provést terénní šetření klimatu školní třídy v kontextu k cílům práce
5. Vyhodnotit zjištěné výsledky, provést diskusi, závěry

**Literatura:**

- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2001.
- Chráška, M., Tomanová, D., Holoušová, D. Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj 2003.
- Ježek, S. Psychosociální klima školy. Brno: MU 2003.
- Lašek, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus 2001.
- Mareš, J. Sociální klima školní třídy. Přehledová studie. Praha: AŠP 1998
- Pelikán, J. Základy empirického výzkumu. Brno: Paido 2000.

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) 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(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za odborné vedení a cenné rady, které mi během zpracování mé diplomové práce poskytl. Dále bych ráda poděkovala celé mé rodině, obzvláště potom mé mamince, a přátelům za trpělivost a velkou podporu během mého studia.

## ***ANOTACE***

Diplomová práce pojednává o problematice klimatu třídy na základní škole a gymnáziu s bližším zaměřením na soutěživost mezi žáky. V teoretické části vymezuje základní terminologii, která se vztahuje přímo k danému tématu, a empirická část obsahuje rozbor výsledků šetření provedeného pomocí standardizovaného dotazníku na základní škole a na gymnáziu.

**Klíčová slova:** klima třídy, soutěživost, gymnázium, MCI dotazník

## **ANNOTATION**

The diploma thesis deals with questions of class climate at lower secondary school and grammar school with a detail focus on rivalry among the pupils. The basic terminology is determined in the theoretical part, which is directly related to the class climate topic and the empirical part contains an analysis of the research which was taken by means of standardized questionnaire in the elementary and grammar school.

**Key words:** class climate, rivalry, grammar school, MCI questionnaire

## **ANNOTATION**

Die Diplomarbeit behandelt Problematik des Grundschul- und Gymnasialklassenklimas mit Betonung des Wettifers unter Schülern. In dem theoretischen Teil definiert sie die Grundterminologie, die sich direkt auf das gegebene Thema bezieht und der empirische Teil enthält eine Analyse der Umfrageergebnisse, die mithilfe von einem standardisierten Fragebogen in Grundschulen und an Gymnasien durchgeführt wurde.

**Schlüsselwörter:** Klassenklima, Wettifer, Gymnasium, MCI-Fragebogen

# **OBSAH**

## **TEORETICKÁ ČÁST**

<b>I. Úvod.....</b>	<b>9</b>
<b>II. Klima třídy.....</b>	<b>12</b>
2.1. Sociální klima, prostředí a sociální atmosféra .....	12
2.2. Klima třídy – vysvětlení pojmu .....	14
2.3. Školní třída jako sociální skupina .....	15
2.3.1. Typy sociálních skupin .....	15
2.3.2. Znaký sociálních skupin.....	16
2.4. Výzkum klimatu odborníky.....	17
<b>III. Dynamika sociálních skupin – soutěživost a spolupráce.....</b>	<b>18</b>
<b>IV. Diferenciace žáků v základním vzdělávání.....</b>	<b>22</b>
4.1. Gymnazijní třída jako neformální skupina .....	25
4.2. Pohledy na vnější diferenciaci .....	25
<b>V. Tvorba klimatu třídy .....</b>	<b>29</b>
5.1. Determinanty klimatu třídy .....	29
5.2. Činitelé ovlivňující školní výkon .....	32
5.3. Školní třída jako neformální skupina a vliv individualit na klima třídy .....	33
5.4. Vliv vrstevnické skupiny na školní výkon a chování žáka .....	35
5.5. Učitel jako významný spolutvůrce klimatu.....	36
5.6. Možnosti ovlivnění klimatu třídy .....	40
<b>VI. Výzkum třídního klimatu .....</b>	<b>41</b>
6.1. Diagnostické metody zkoumání.....	42
6.1.1. Kvantitativní diagnostické metody .....	43
6.1.2. Kvalitativní diagnostické metody .....	44
6.2. Přístupy ke zkoumání klimatu .....	46

6.2.1. Sociálně-psychologický a environmentální přístup .....	46
6.2.2. Interakční přístup .....	47
6.2.3. Organizačně-sociologický přístup .....	47
6.2.4. Školně-etnografický přístup .....	47
6.2.5. Sociometrický přístup .....	47
6.2.6. Vývojově psychologický přístup .....	48
<b><u>EMPIRICKÁ ČÁST</u></b>	
<b>VII. Metodika .....</b>	<b>50</b>
7.1. Dotazník MCI .....	50
7.2. Cíle výzkumu, formulace očekávání .....	52
7.3. Zkoumaný vzorek.....	53
<b>VIII. Analýza výsledků šetření a diskuze .....</b>	<b>56</b>
8.1. Porovnání jednotlivců a variabilita odpovědí .....	57
8.1.1. Variabilita – směrodatná odchylka .....	57
8.1.2. Základní škola.....	58
8.1.3. Gymnázium .....	61
8.1.4. Porovnání základní školy a gymnázia.....	63
8.2. Porovnávání aktuálního a preferovaného stavu v rámci jedné třídy .....	65
8.3. Porovnání klimatu třídy na ZŠ a gymnáziu .....	68
8.4. Porovnání vnímání třídy učitelem a jeho třídy .....	71
8.4.1. Základní škola.....	71
8.4.2. Gymnázium .....	73
<b>IX. Závěr.....</b>	<b>76</b>
<b>X. Použitá literatura .....</b>	<b>78</b>
<b>XI. Seznam Příloh.....</b>	<b>81</b>



# I. ÚVOD

Ve své práci se zabývám otázkou třídního klimatu. Toto téma je aktuální v každé době a zajímá jak didaktické teoretiky, tak pedagogy a ředitele škol. Znalost třídního klimatu je ale nejdůležitější pro třídní učitele konkrétních tříd, kteří mají také nejlepší možnosti pro jeho samostatné prozkoumání a ovlivnění. Cílem mé diplomové práce je poskytnout čtenáři všechny potřebné informace o klimatu třídy, soutěživosti a diferenciaci včetně aplikovaného průzkumu zkoumající toto témata.

V následujících oddílech se nejprve zaměřuji na teoretickou část, jelikož považuji za velmi důležité nejprve si uvědomit, co to třídní klima je, které všechny aspekty s ním souvisí a ovlivňují ho. Proto i zde zařazuji významného činitele tvorby klimatu, učitele a jeho styl řízení, stejně tak jako věk žáků, velikost třídy apod.

Na začátku své diplomové práce se zabývám obecnějšími termíny jako např. sociální skupina, které je potřeba definovat na začátku, abychom mohli správně pochopit specifika školní třídy. Některá vymezení pojmů mohou být vágní z důvodů mnohočetnosti synonym a nejednotného definování různými autory zabývajícími se touto problematikou, proto se snažím o vysvětlení všech relevantních pojmů týkajících se mé práce.

Způsob, jakým se utváří třídní klima, včetně činitelů, jež je formují, je další oblastí, kterou podrobněji definuji v teoretické části své práce. Dále ve své práci rozpoznávám různé způsoby zkoumání klimatu třídy a to včetně diagnostických metod zkoumání. Nedílnou složkou je vymezení pojmu soutěživost v rámci dynamiky skupiny a charakteristika vnější vertikální diference.

V empirické části popisuji nejprve metodiku, kterou jsem použila včetně podrobného popisu zkoumaného vzorku, a následuje významná část rozbor výsledků šetření. Zde podrobně analyzuji svůj průzkum založený na dotazníku MCI, jež jsem zadala na

základní škole a gymnáziu v Broumově. Tato část obsahuje podrobné grafy a tabulky, které dále rozebírám a na které reaguje diskuze a závěr.

# TEORETICKÁ ČÁST

## II. KLIMA TŘÍDY

Otázka po klimatu třídy se stává pro české reformující se školy čím dál tím zajímavější a stále více dotazovaná. Podle Langové (2007, s. 21) myšlenka, že účinnost vyučování a výchovy učitelů závisí na kontextu, v němž se realizují, se u nás prosazuje již od poloviny osmdesátých let.

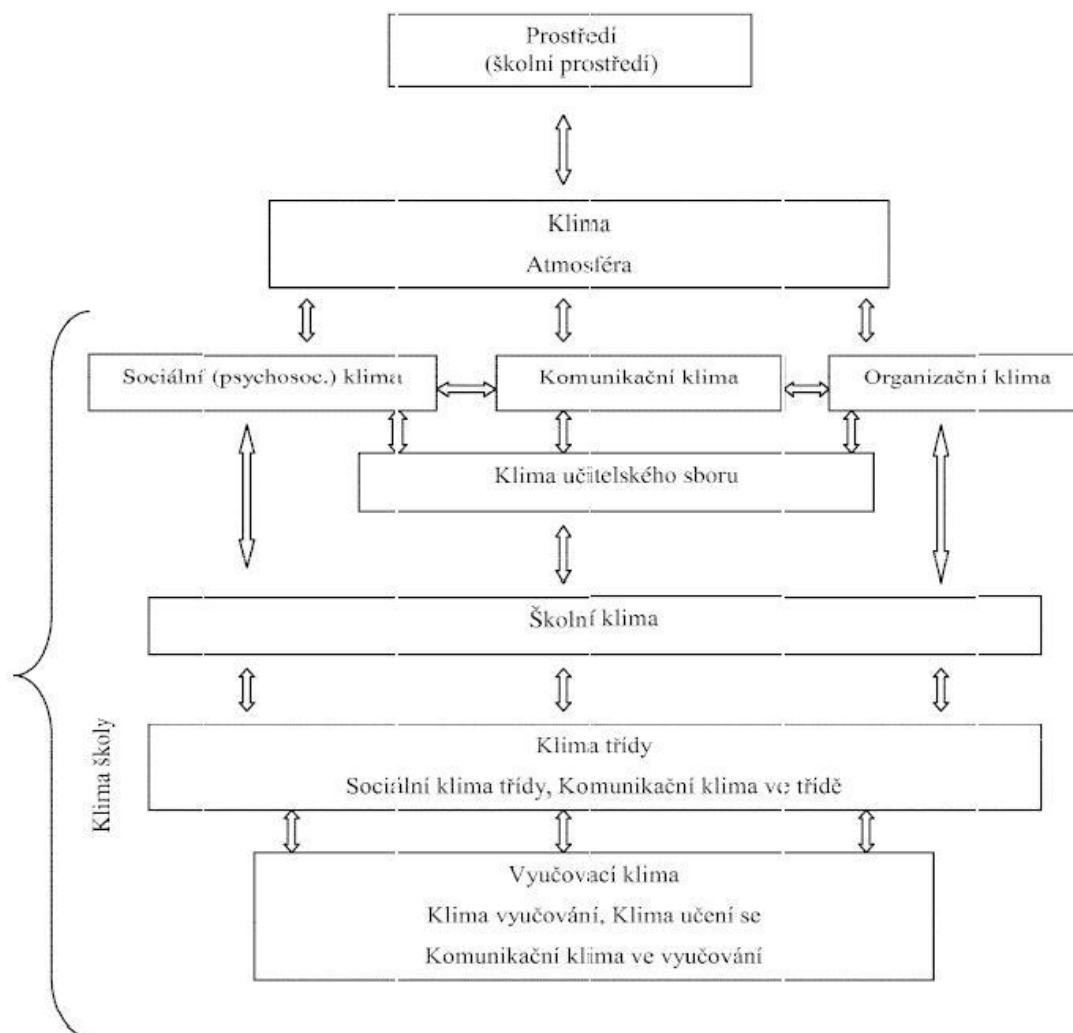
Mezi odborníky panuje neshoda ve způsobu pojmání nebo definování tohoto pojmu a důvodem je mimo jiné i široké vymezení tohoto pojmu a zahrnutí do něj téměř všeho, co se děje ve škole. Tímto tématem se zabývají pedagogové, psychologové, sociologové a všichni ostatní, kteří mají zájem na chodu školy. Klima třídy se stalo i pro mě a pro můj výzkum předmětem zájmu, a proto považuji za velmi důležité jej důsledně popsat.

### 2.1. Sociální klima, prostředí a sociální atmosféra

Termín **atmosféra** se podle Řezáče (1998, s. 169) používá pro označení spíše krátkodobé situační nebo emoční naladění skupiny, zatímco klima je něco, co má trvalejší ráz, je poměrně stabilní a stává se typickým rysem dané skupiny. Čáp a Mareš (2001) považují atmosféru za jev, který se mění během dne nebo během hodiny. Může to být například atmosféra během zkoušení, před maturitním plesem, o přestávce atd. Hlavní determinanty atmosféry jsou a) zvláštnosti konkrétní školy; b) zvláštnosti skladby a způsobu výuky jednotlivých předmětů; c) zvláštnosti osobnosti učitelů a vztahů v učitelských kolektivech; d) specifika školních tříd; e) individuální zvláštnosti osobnosti žáků, čímž se shoduje s pojmem klima.

Lašek (2007, s. 40-43) hovoří o termínu **prostředí**, jenž považuje za nejširší pojem a zahrnuje do něj i například region, ve kterém se škola nachází, architektonické, hygienické a ergonomické hledisko, nebo třeba i stupeň školy (základní, střední odborné apod.). Grecmanová (2003, s. 17) důrazně vyžaduje rozlišování mezi školním prostředím a klimatem, které podle ní B. J. Fraser podceňuje. Školní prostředí podle

Grecmanové obsahuje široké dimenze jako je například dimenze ekologická, společenská, sociální (obsahující komunikaci a kooperaci osob patřících do stejné skupiny) anebo kulturní. Dále tvrdí, že atmosféra třídy jako jev krátkodobý a situační je závislá na prostředí.



Obr. 1 Schéma podle Grecmanové – vysvětlení pojmu klima třídy<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Grecmanová, Helena. Klima současné školy. In: Mareš, Jiří. Sociální klima školní třídy: Přehledová studie. Hradec Králové: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, s. 16.

**Sociálním klimatem** se zabývá Mareš (1998, s. 3), který tvrdí, že je to jev dlouhodobý, typický pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let. Tvůrci sociálního klimatu jsou žáci celé třídy, skupinky v konkrétní třídě, jednotliví žáci, všichni učitelé, kteří vyučují v této třídě, a učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je dále ovlivňováno širšími sociálními jevy, jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru.

## **2.2. Klima třídy – vysvětlení pojmu**

Klima třídy utvářejí tzv. aktéři klimatu, za které považujeme žáky ve třídě, skupiny vytvořené v této třídě, žáky stojící mimo tyto skupiny, individuální jedince a učitele, kteří nějakým způsobem zasahují do této třídy. Klima třídy je považováno za stav dlouhodobý a poměrně stálý, který je možno určitým způsobem změnit. Proces proměny klimatu třídy je záležitostí měsíců. (Mareš, Čáp, 2001) Právě tato možnost proměny klimatu vede učitele ke snaze o zjištění aktuálního klimatu pomocí různých druhů diagnostik, kterými se budu zabývat později v sekci 6.1. - Diagnostické metody zkoumání. Po diagnostickém vyšetření následuje jistá reakce, která by měla přinést zlepšení aktuálního stavu (snaha o přiblížení se ke stavu preferovanému). Klima třídy má významný vliv na efektivitu žákova učení, učitelova vyučování a celkového rozvoje individualit a celé skupiny.

Klima třídy je záležitostí subjektivní, nikoliv objektivní, a proto záleží na postoji každého aktéra, každého subjektu, který se podílí na vytváření klimatu a na jeho názoru na aktuální stav. Podle Grecmanové je „klima odrazem objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“ (2003, s. 17)

Hlavními aktéry podílejícími se na kvalitě klimatu třídy jsou žáci a učitelé, a podle Klusáka (1993, s. 62-67) si jsou učitelé vědomi svého vlivu na úroveň klimatu ve třídě a úsilí o klima vzájemné důvěry, vstřícnosti a „férovosti“ považují za svou pedagogickou povinnost. Klima třídy ale není pouhým souhrnem rozdílných typů vyučovacích klimat, ale vytváří se i o přestávkách, na školních výletech a dalších akcích pořádaných školou.

## 2.3. Školní třída jako sociální skupina

Při nástupu žáka do školy dochází k mnoha změnám v jeho životě. Dítě přechází od rodičů, se kterými má intimní a povzbuzující vztah, do školy, kde je hodnoceno na základě schopnosti se přizpůsobit kolektivu a kooperovat s ostatními. Školní výkon se stává prestižní záležitostí a nároky na sociální učení se neustále zvyšují. To vede ke změně v sebehodnocení, které je odrazem hodnocení od ostatních členů školy (Řezáč, 1998, s. 205). Dítě je tedy bez možnosti volby nuceno přejít do jiného sociálního prostředí a trávit polovinu dne s lidmi, které si ono samo nevybralo. Je po něm vyžadována adaptace na zcela nové prostředí, na vstup do zcela nové sociální skupiny.

Hrabal (1989, s. 194) chápe školní třídu jako: „1. Soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. Sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztahu s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“

### 2.3.1. Typy sociálních skupin

Rozlišujeme tři typy sociálních skupin, malé, střední a velké. Tyto skupiny můžeme rozlišovat na primární sociální skupiny, ve které jsou jedinci v přímém, intimním a osobním vztahu (např. rodina), sekundární sociální skupiny, kde jsou pouze náhodné vztahy a jsou tvořené v důsledku určitého zájmu nebo úlohy (např. školní třída). Dále se skupiny rozlišují na formální, které vznikají na základě nějakého pracovního cíle, a neformální, vznikající na základě osobních vztahů a blízkostí.

V této práci se budu zabývat malou sociální skupinou, což je od dvou do dvaceti členů, avšak školní třídu i s více žáky můžeme považovat za malou skupinu. Podmínkou je, že se všichni jedinci musí znát, mají mezi sebou osobní vztahy a komunikují spolu tváří v tvář. V této skupině musíme nalézt charakteristické znaky jako: interakce, identifikace (strukturované vztahy), společné cíle, normativní očekávání (nepsané zákony, které jsou všem jasné, tabu). (Kollárik, 2004, s. 263-264)

Školní třída je též skupinou primární (rozdělení na skupiny primární a sekundární zavedl Charles Horton Cooley), pro kterou je charakteristický intimní kontakt tváří v tvář a také kooperace (Řezáč, 1998, s. 186), kterou se budu zabývat později.

### **2.3.2. Znamky sociálních skupin**

Jedinci vstupují do sociálních skupin nikoli proto, aby se zařadili do houfu, ale proto, že by sami nemohli dosáhnout svých sociálních cílů, a proto, aby se mohli lépe seberealizovat. Ve skutečnosti si ale zřídka vyběrá svou sociální skupinu jedinec sám. Většina lidí do skupinového života vrůstá spontánně a bez výběru. Členství v sociální skupině uspokojuje dvě naše psychické sociální potřeby: potřebu pozitivního přijetí (emocionální uspokojení někam patřit) a potřebu sociální prestiže (dosáhnout uznání, seberealizace). Tyto potřeby nám jsou vrozené a jsou natolik silné, že žít mimo sociální skupinu je pro nás téměř nemožné. Lewin říká, že „podstatou skupiny není podobnost či nepodobnost mezi jejími členy, ale jejich vzájemná závislost, vztažnost („interdependence“).“ (Řezáč, 1998, s. 159)

Řezáč (1998, s. 159) píše, že ve skupině dochází k interakci, během které, podle M. E. Shawa, každá osoba ovlivňuje a je ovlivňována. Členové skupiny tvoří hierarchicky uspořádanou strukturu pozic a rolí, ve které jsou jedinci navzájem závislí jeden na druhém. Ve skupině si každý člen uspokojuje důležité sociální potřeby:

- být s lidmi (sounáležitost)
- být akceptován
- získat uznání
- seberealizovat se



## 2.4. Výzkum klimatu odborníky

V České republice se otázkou klimatu třídy nebo školy začali zabývat autoři jako Pelikán, Lašek, Mareš, Průcha, Klusák, Miezgová (zabývající se klimatem třídy na gymnáziu), Grecmanová, Helus nebo Langová převážně až po roce 1990. V současné době je o toto téma stále větší zájem a vznikají stále nové studie. Za přelom můžeme považovat překlad standardizovaného dotazníku MCI a CES, který podle dotazníku E. J. Tricketta (Yale University), R. H. Moose (Stanford University) a J. B. Frasera (Western Australian Institute of Technology) přeložil Jan Lašek (Pedagogická fakulta VŠP Hradec Králové), Jiří Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) a Hana Skalská (Fakulta řízení a informační technologie VŠP Hradec Králové). Zahraniční tradice zabývající se touto problematikou je mnohem rozsáhlejší. V Austrálii a USA se tomuto tématu věnují téměř 40 let a z toho posledních 20 let velmi intenzivně. Za významné postavy můžeme považovat Frasera, Moose, Rosenschina, Cháveze, Richardsona, Flanderse, Andersona, Walberga a mnoho dalších.

### **III. DYNAMIKA SOCIÁLNÍCH SKUPIN – SOUTĚŽIVOST A SPOLUPRÁCE**

Podle Hewstona a Stroeba (2006, s. 389-416), kteří se problematikou sociální interakce (kooperace a kompetice) ve své knize podrobněji zabývají, je konflikt mezi vlastním a skupinovým zájmem každodenní záležitostí a je tak naléhavý, že patří k nejtíživějším problémům. Už v 16. století se Thomas Hobbes ptal po tom, jak mají různá společenství fungovat, když se každý stará pouze o své zájmy. Podle HadjMousové (2002, s. 34-35) se v každé sociální skupině projevují tyto dvě tendence a převaha jedné z těchto tendencí v sociální skupině (ve třídě) může významně ovlivnit skupinovou práci.

#### **Spolupráce (kooperace)**

= chování maximalizující výsledky (či prospěch) skupiny

Spolupráce přináší uspokojení ze společné činnosti a přijetí ostatními (potřeba přijetí je tedy zdrojem kooperace). Při kooperativních činnostech si žáci navzájem pomáhají a dělí se o pomůcky. Během tohoto druhu činnosti je vyžadován vysoký stupeň sociální interakce a členové skupin, kteří mají sklon ke kooperativnímu chování, bývají ve skupině oblíbenými.

#### **Soutěživost (konkurence, kompetice)**

= chování maximalizující relativní výhody jedince nad druhými

Soutěživost vychází z potřeby dosažení sociálního uznání a prestiže. Třída zaměřená na kompetitivní chování má zálibu v boji a soutěžích, při kterých vítězí jedni na úkor druhých. Tak může dojít k neuspokojení základních potřeb některých jedinců či skupin a může se tak narušovat pozitivní klima ve třídě. Dosažení lepšího výkonu je pro jedince důležitější než udržování pozitivních vztahů. Soutěživí jedinci nebývají tolik oblíbení ve skupině, avšak mohou být ceněni za své kompetence.

Míra soutěživosti ve školní třídě je ovlivněna školou, učitelem a rodiči (viz 8.3. - Porovnání klimatu třídy na ZŠ a gymnáziu) a v soutěži si děti porovnávají své výkony s výkony ostatních spolužáků. Podle Rogerse, Smitha a Colemana (Lašek, 2007, s. 62-

63) „je pro úroveň sebekoncepcce žáka důležitější porovnání jeho výkonů s výkony spolužáků, než porovnání jeho vlastních výkonů v čase“. Vzájemné porovnávání se, vysoká soutěživost a snaha o sebeprosazení velmi ovlivňuje žákovo sebehodnocení.

Tendence ke kooperaci a k sebeprosazení jsou ve škole nedílnou složkou většiny aktivit. Například i organizovaná spolupráce obsahuje prvky hierarchizace týmu, v níž může probíhat boj o prestiž. Nebo v záměrně kompetentních aktivitách, jako jsou sportovní soutěže, může docházet ke spolupráci, kdy členové mohou vyhrát, pouze když budou úspěšní i jejich spoluhráči (např. při míčových hrách, cyklistických závodech). Příkladem nevyhlášené školní soutěže může být školní klasifikace. Žáci mezi sebou soupeří o dobré známky, což může být motivující pro úspěšnější žáky, ovšem frustrující pro žáky se slabšími výkony, kteří zůstávají bez šance. (Hrabal, 2002, s. 18-19) Rodiče (obzvláště ti rozvedení) kladou na své děti, co se týče školní úspěšnosti, vysoké nároky, protože školní úspěšnost bývá velmi často vnímána jako hlavní ukazatel úspěšnosti v budoucím životě. Proto bývají nároky na úspěchy ve škole i zdrojem velkého emočního nátlaku jak na děti, tak i na rodiče. (Lašek, 2007, s. 6-7) Potom se potřeba prosadit se ve třídě stává nutností.

Kelley a Thibaut (Hewstoene, Stroebe, 2006, s. 392) pracují s pojmem *teorie vzájemné podmíněnosti*, která je koncepčním rámcem pro analyzování základních psychologických jevů souvisejících s kooperací a kompeticí. Tato teorie klade velký důraz na systém vzájemné podmíněnosti, neboli na situace, v nichž je dosažení cílů jednotlivců podmíněno jednáním dalších lidí. Jestliže dojde během interakce ke *konfliktu cílů*, aktéři se musí rozhodnout, jestli zvolí jednání kooperativní, kompetitivní nebo vymyslí určitý kompromis. Příkladem může být například dilema žáka, který během matematické soutěže zjistí, že jeho spolužák pracuje na špatném cvičení. Nejčastěji dochází ke konfliktu cílů, když jsou v rozporu osobní a skupinové zájmy, který nazýváme *sociálním dilematem*, při kterém se vlastní a skupinové zájmy neslučují.

V mnohých případech jsou jednotlivci na sobě v určité míře závislí a v jejich interakci může dojít k mnoha situacím. *Patová situace* nastává ve chvíli, kdy výhoda jednoho

znamená ztrátu druhého v témže rozsahu a tak dochází k velkému střetu zájmů. Když ale spolužáci potřebují k dosažení maximálního výkonu spolupráci druhého, jsou oba motivováni k dobrému výkonu, jsou na sobě závislí a oba buď uspějí anebo prohrají. V takovýchto případech jsou na sobě jedinci stále závislí, ale nedochází ke konfliktu zájmů, ty jsou spíše podobné a oba se v nich navzájem podporují. Takové situace bývají v současné době preferovány a bývají považovány za prospěšnější způsob interakce.

Podle Hewstoene a Stroebe (2006, s. 398-400) lidé zpravidla jednají tak, aby si zajistili do budoucna kvalitní výsledky, a v současné pozici zvažujeme dlouhodobé důsledky a stejně tak přemýšlíme i nad výsledky jedinců, se kterými nás poutá vzájemná závislost. To je spojené s orientací na sociální hodnoty, kterých je podle McClintocka, 1972 (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 399) sedm - altruismus, kooperace, individualismus, kompetice, nihilismus, masochismus a inferiorita. „Kooperace je definována jako tendence zdůrazňovat pozitivní výsledky pro vlastní osobu i pro druhé („ve dvou se to lépe táhne“), naopak kompetice je vymezena jako tendence zdůrazňovat relativní výhody nad ostatními („jsem lepší než oni“), tudíž jsou pozitivní výsledky přisuzované jedinci a negativní důsledky jsou na vrub druhých. Zdá se, že jedinci usilující o společné výsledky dosažené kooperací při řešení problémů se silně zajímají o rovnost výsledků. Oproti tomu kompetitivní a individualističtí jedinci obvykle na rovnosti výsledků zájem nemají. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 399)

Vlastní chování jedince je silně ovlivněno chováním druhých. Jestliže se tedy někdo chová nekooperativně, aktivuje tak v druhých lidech závislých na tomto jedinci též nekooperativní chování. Jestliže se ale očekává, že druhý zvolí spolupráci, podnítl to i v několik ostatních kooperativních chování (ale ne u všech). Příkladem může být výrok „Rozhodl jsem se jednat nekooperativně, protože si myslím, že nikdo nebude chtít spolupracovat“. Znamená to tedy, že očekávání, která máme od ostatních lidí, determinují naše vlastní chování. Tak může žák, který při určení členství v nějaké dočasné skupině vytvořené učitelem, vyjádřit silnou neochotu působit v takovéto skupině právě proto očekává, že skupina pravděpodobně hodlá jeho členství přijmout negativně („oni mě nebudou chtít, tak já k nim také nechci“). Podle *teorie očekávání*

*cílů* je velmi pravděpodobné že jedinec bude uplatňovat spolupráci, jestliže 1) prosazuje kooperativní cíle, 2) očekává spolupráci od vzájemně závislého partnera. Pokud ale jedinci, kteří zastávají kooperativní cíle, očekávají, že ostatní spolupracovat nebudou, mohou se též chovat nekooperativně. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 403-406)

Hrabal (2002, s. 18) vidí protiklad konkurence a kooperace jako vztah mezi jednotlivcem a skupinou. Hewstone a Stroebe (2006, s. 410) také říkají, že během interakce mezi skupinou a jednotlivcem dochází k nižší míře spolupráce, než mezi jedinci a stejně tak vyjednávání mezi skupinami je často laděno kompetitivněji úměrně zvyšujícím se počtu členů obou skupin. Skupina je zásadně souhrn individuí, která mají své vlastní, soukromé cíle, které nemusí odpovídat cílům skupiny. Skupina se proti tlakům soukromých ambicí brání normami a sankcemi. Kdyby ovšem nedocházelo k naplnění soukromých a společenských cílů, docházelo by k napětí, konfliktům a soutěživosti mezi skupinou a jednotlivci, a proto se musí individuální cíle integrovat s cíli skupinovými. Funkčnost skupiny spočívá zaprvé v existenci takových cílů, kterých by jedinec nebyl schopen dosáhnout, kdyby nebyl členem této skupiny (tedy je možno jich dosáhnout pouze kooperací s ostatními) a za druhé v potřebě jedince být v kontaktu s lidmi a být jimi přijat, identifikovat se s nimi. Tyto důvody vedou jednotlivce ke kooperaci s ostatními a k rovnocenné spolupráci.

Hrabal (2002, s. 19-20) se domnívá, že i styl vedení skupiny ovlivňuje jak její strukturu, tak její dynamiku. Úkolem učitele je snaha o dosahování cílů a pomoc při vytváření a udržování skupin koordinací a potřeba usměrňovat protikladné tendence jednotlivců. Liberální styl vedení je podle něj po výkonnostní stránce neefektivní a demokratický styl vedení vyvolává v žácích samostatnost, tvořivost, pozitivně ovlivňuje interpersonální vztahy i předpoklady pro kooperaci. Moos a Moos (1978) provedli výzkum zaměřený na středoškolské třídy a zjistili, že větší míra soutěživosti je v těch třídách, kde mají žáci více absencí. Tam jsou totiž žáci intenzivně kontrolováni třídním učitelem a jsou více orientováni na úkoly, což vede ke zvýšenému napětí mezi žáky a k větší soutěživosti.

## **IV. DIFERENCIACE ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Vnější horizontální diference se na našem území projevuje ve formě gymnaziálního vzdělávání, jež poskytuje žákům všeobecné vzdělávání a její hlavní funkcí je připravit své absolventy na další studium na vyšších a vysokých školách. Legislativně je gymnázium vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb. jako škola poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou – ve vzdělávacích programech 4letého, 6letého a 8letého gymnázia. Všechny typy gymnázií jsou „výběrové školy“ a žáci jsou do nich přijímáni na základně přijímacích zkoušek. 75% gymnázií jsou školy veřejné, jejichž zřizovatelem je kraj nebo obec; 25% gymnázií jsou školy neveřejné, jež zřizuje soukromý subjekt nebo církev. Zhruba 12% žáků gymnázií tvoří žáci ze soukromých škol. (Průcha, 2009, s. 79)

Víceletá gymnázia začala na našem území vznikat od roku 1990 a žáci s nadáním získali možnost plnění povinné školní docházky i jiným způsobem. Tyto školy navázaly na dlouholetou tradici reálných gymnázií, která zde existovala před druhou světovou válkou. Hlavním úkolem těchto typů škol je poskytnout žákům náročnější typ výuky a připravit je ke studiu na vysoké škole. V roce 1995 byla stanovena celková délka studia na víceletých gymnáziích na 6 a 8 let. Žáci tak mají možnost přejít ze základní školy v 5. nebo 7. třídě. (Výroční zpráva MŠMT, 2002, s. 48)

Zájem o gymnaziální vzdělání každým rokem stoupá a to zejména ve větších městech. Aby nedocházelo ke zvyšování nárůstu počtu uchazečů o přestup, vydalo MŠMT v roce 1990 nařízení, že na víceleté gymnázium může být přijato maximálně 10% populačního ročníku v daném okrese a později toto číslo ještě zmenšilo na 9%. (Priority pro českou vzdělávací politiku, 2009, s. 29) Důvodem pro tento čin byl tak vysoký zájem o gymnaziální vzdělávání, že byli přijímáni i žáci s horším prospěchem a škola tak přestala plnit svou funkci, tedy zabezpečit náročnější vzdělávání nadaným a talentovaným dětem.

Proces selekce je obvykle prováděn pomocí standardizovaných zkoušek zkonstruovaných učiteli gymnázia. Testována je inteligenční úroveň mateřského jazyka a matematiky. Rozhodnutí o přijetí náleží řediteli gymnázia; názor učitelů primárního vzdělávání a ohled na přání rodičů nemá dostatečnou váhu.

Podle statistik je v průměru 3-10% populace nadaných. Nadání se může projevovat v několika formách<sup>2</sup>, jejichž rozbor, který není předmětem této práce, by zabral mnoho stránek. Autoři zabývající se touto problematikou jsou například Hříbková (2005), Laznibatová (2001), Mönks a Ypenburg (2002). Tento způsob plnění povinné školní docházky vychází z široce sdíleného přesvědčení, že nadprůměrné nadání je geneticky omezeno a že intelektuální elita by měla dostat segregované a náročnější vzdělání v co nejranějším období. Sociální soudržnost není považována za nezbytný princip české vzdělávací politiky a tak je současná segregace podporována jak rodiči s vysokoškolským vzděláním, tak řediteli a učiteli gymnázií a univerzitami, které v takovémto vzdělávání vidí záruku kvalitní přípravy na vysokoškolské studium. Oproti tomu ředitelé a učitelé základních škol se k tomuto staví kriticky a upozorňují na skutečnost, že odchod dětí po pátém ročníku snižuje nejenom náročnost výuky, ale také narušuje sociálně integrativní cíle školního vzdělávání. (Priority pro českou vzdělávací politiku, 2009, s. 29)

Na ministerstvu školství došla celá situace tak daleko, že se hovořilo i o zrušení víceletých gymnázií. Tento návrh se stal častým tématem diskuzí a objevovaly se argumenty pro i proti. Zastánci pro zrušení uváděli jako hlavní důvod tehdejší snahu o rovné vzdělávání a rekonstrukci základní školy. Značný odchod nadaných žáků ze základních škol totiž znamenal i snížení úrovně vzdělávání na těchto školách a ve

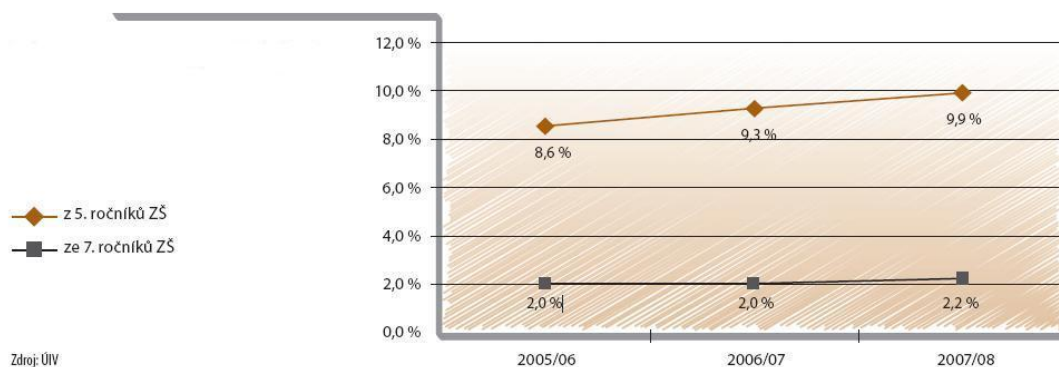
---

<sup>2</sup> Khetena ve své knize (Khatena, J. (1982). Educational psychology of the gifted. New York: Wiley) uvádí, že nadání je velmi komplexní a může se projevovat v několika oblastech:

1. intelektová schopnost
2. schopnost tvořivého myšlení
3. vědecká schopnost
4. schopnost sociálního vůdcovství
5. mechanické schopnosti
6. talent ve výtvarném umění

vyšších ročnících zůstávali převážně žáci s horším prospěchem. V diskuzích však stále převládal názor, že zrušení gymnázií by byl krok zpět, ke školské struktuře totalitního období a tak bylo zrušení odmítáno. (Výroční zpráva MŠMT, 2002, s. 48) Tímto problémem se budu zabírat hlouběji v kapitole 4.2. - Pohledy na vnější diferenciaci.

I když je zájem o studium na víceletých gymnáziích tak vysoký, gymnázia jsou schopna uspokojit 47% uchazečů. V roce 2002/03 odešlo studovat na víceletá gymnázia 9% žáků a v nižších ročnících osmiletých gymnázií studovalo celkem 42 tis. žáků. Podle výroční zprávy MŠMT z roku 2007 (s. 31) odešlo ze základní školy na víceleté gymnázium po 5. třídě ve školním roce 2005/06 8,6%, v roce 2006/07 9,3 % a v roce 2007/8 9,9% žáků. Vývojové tendence popularity přechodu na víceletá gymnázia tedy stoupají, na úkor úbytku zájmu o čtyřletá gymnázia. Podle Výroční zprávy MŠMT (2002, s. 48) „Podíl žáků v nižším stupni víceletých gymnázií (vzhledem k počtu žáků ve vzdělávání odpovídajícímu 2. stupni základní školy) byl v roce 2002/03 v průměru 8,5% a pohyboval se v jednotlivých krajích v rozmezí od 6,1% ve Zlínském, 6,4% v Moravskoslezském kraji do 9,9% v Jihomoravském kraji a 13,9% v Praze.“



Obr. 2 Základní školy – podíl žáků odcházejících z 5. a 7. ročníků základních škol do 6 a 8letých gymnázií a 8letých konzervatoří v letech 2005/06-2007/08<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Na startu školské reformy: vzdělávání v roce 2007 v datech; výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007. Praha: 2008, MŠMT, s. 31.



#### 4.1. Gymnazijní třída jako neformální skupina

Jak již bylo zmíněno dříve, školní třída je zpočátku formovaná jako formální skupina a postupem času se z ní stává skupina neformální. Když přemýšlíme o vývoji školní třídy, většinou máme na mysli obyčejnou devítiletou základní školu, ale pokud začneme diferencovat základní vzdělávání v Čechách, setkáme se s „specifickým psychologickým i pedagogickým problémem“ (Lašek, 2007, s. 8) jakým jsou specializované třídy nebo školy, které navštěvují žáci nikoliv z výše uvedených formálních důvodů (např. místo bydliště), ale kam jsou zařazeni na základě určitých výběrových kritérií (např. jazykové třídy, školy zaměřené na rozvoj pohybu, gymnázia). „Zde může již vědomí výběru působit na dítě jistou výlučností; sociální i intelektuální složení třídy nebývá vzorkem celé populace a **klima v těchto třídách může být rozdílné** jak co do vytváření, tak prožívání a dopadu na psychiku dítěte.“ (Lašek, 2007, s. 8; zvýraznila autorka)

Hrabal (1989, s. 143) uvádí, že vývoj tříd složených z žáků vybraných podle schopností je odlišný od toho u tříd nevýběrových. Hrabal píše, že **zde často vzniká nadměrně soutěživá atmosféra**. Také podle provedených výzkumů v anglických „proudech“ při vnější diferenciaci v rámci téže školy (podle Heluse, Hrabal, 1989, s. 143) byly v takovýchto třídách zjištěny tendence k elitářství, zvláště ve vztahu k „horším“ třídám. V našich školách a třídách pro nadané žáky není situace podle praktických zkušeností jiná, i když u nás v tomto směru chybí výzkumné údaje.

#### 4.2. Pohledy na vnější diferenciaci

Jak již bylo zmíněno výše, názory na to, zda pokračovat v selektivním modelu školství, nebo se navrátit k jednotné (komprehensivní) základní škole nejsou jednotné. I přesto, že selektivní model stále přetrvává, objevuje stále více odpůrců takového systému a mezi jejich názory můžeme objevit následující námitky:

## **Diferenciace jako politický problém**

Z politického hlediska se může diferenciace zdát nevyřešeným problémem. Otázka, kterou si někteří z nás kladou, zní: „zda selekce v žákovské populaci, v raném či pozdějším věku, je slučitelná s demokratickými principy spravedlivého přístupu ke vzdělání pro všechny.“ Štech (1997, s. 4-6) Opakem diferenciace je rovnostářský přístup, který by měl být podle pravidel demokracie zajištěn každému, a tak stejný přístup všech ke standardnímu základnímu vzdělávání je pojmán jako nutnost. Vzrosteli nabídka diferencovaného vzdělání na úrovni povinné školní docházky a je-li doprovázeno ekonomickou participací rodičů, rovný přístup ve vzdělání již přestává platit. Dále se odpůrci vnější diferenciace obávají ohrožení kultury a jednoty národa. Kladou důraz na jednotnost jádra poznatků a kulturních referencí, které by se mohly při segregaci lišit a mohlo by tak dojít k diskriminaci distribuce zdrojů. Zastánci diferenciace vidí výše zmíněný problém pouze jako teoretický a argumentují příklady z praxe, ve kterých tento systém funguje.

## **Sociální vývoj jedinců**

Dalším problémem se zdá obava o zdravý sociální vývoj segregovaných jedinců. Odpůrci navrhuji zvážení toho, co raná diferenciace provede se socializací těch, kteří jsou vzdělávání a vychovávání pouze ve vyselektované společnosti, tedy ve skupině, která není zastoupena všemi vrstvami. Diferencované vzdělávání se stává hierarchizovaným a rozlišuje děti zasvěcené do kultury „vyšší“ a ty, které jsou uváděny do kultury „druhořadé“. Problémem se zde stává jak zajistit, aby žák nezůstal uzavřen pouze v komunitě, ze které vzešel, ale aby měl možnost získání rozšířeného vzdělávání a zbavit se své „nálepky“.

## **Důsledky pro základní školy**

Jako další námitky proti rané diferenciaci jsou negativní důsledky pro skladbu populace na základních školách. Na osmiletá gymnázia přejdou ti nejlepší studenti a základní

školy se rázem stávají vhodnými jen pro žáky s průměrným a nízkým prospěchem. Toto má psychologické důsledky a stává se brzdicím faktorem vztahu k učení i ke škole. Jestliže společnost předem očekává, že na něco nemáme, a skutečnost, že někomu bylo umožněno něco, co mně ne a to na základě materiálních, tedy mimovýkoných, kritérií, má negativní dopad na dětskou psychiku. Optimálním řešením byly výběrové školy na ZŠ, které se specializovaly podle nadání žáků a na které přecházely pouze nejlepší děti v oboru a neohrožovaly tak koncept základního vzdělávání. Velké množství gymnázií, včetně soukromých, tvoří z dnešních základních škol školy „odpadové“, kde zůstaly zbytky dětí, které nepřešly na žádný nižší stupeň střední školy.

Reakcí na výtku ztráty motivace a absenci „lepších“ žáků ve třídě je otázka, zda je toto opravdu problémem pro žáky nebo spíše pro učitele. Je pro slabého žáka opravdu pozitivní motivací, když ti stále stejní spolužáci jsou v práci úspěšnější a nevede ho to k tomu, aby zaostávání a nepochopení látky tajil?

### **Počet „nadaných žáků“**

Odpůrci vnější diferenciaci často proklamují nesmyslnost extenze osmiletých gymnázií. Důvodem je stále narůstající počet žáků gymnázií a názor, že tímto způsobem již nedochází k vyzdvižení elity, ale k vyselektování těch nejhorších. Učitelé základních škol si potom stěžují, že jejich působiště se rázem stala zbytkovými školami, v nichž zbyl pouze tu a tam nějaký zapomenutý „tahoun“.

Hrabal (2002, s. 39-41) ve své knize uvádí výsledky propracovaného sociálně-psychologického výzkumu provedeného v USA Beckmanem a Secordem. Podle jejich závěrů se diferenciaci žáků a jejich začleňování do tříd neděje pouze podle schopností, ale i podle sociálního původu dětí. Výzkumy neprokazují, že by diferenciaci přinášela zřetelné výhody pro žáky. Vynikající žáci mají v diferencovaných školách podobné výkony jako v jednotlivých školách a experimentální diferenciaci v USA nepřinesla podle autorů očekávané zisky ve výkonech žáků. Navíc došli k závěru, že v diferencovaných výkonnostně segregovaných školách roste rozdíl mezi třídami. Co se

týče učitelů, mívají v těchto školách rigidnější, méně pružný pohled na rozdíl mezi žáky a učitelé slabších tříd se sami cítí jako „oddiferencování“. Poslední a pro mou práci nejvýznamnějším zjištěním je závěr, že v diferencovaných školách se zvyšuje nezdravá soutěživost a sebeobraz průměrných a pomalých žáků, převážně děvčat, trpí. V takovýchto školách byla zjištěna menší kooperativnost a častější sociometrická izolovanost žáků.

Podle Průchy (2009, s. 79) je česká vzdělávací politika kritizována z důvodu nízkého podílu žáků vzdělávajících se ve všeobecném proudu vyššího sekundárního vzdělávání oproti ostatním zemím. V České republice navštěvuje vyšší gymnázia přibližně 20% žáků (SOU 38%, SOŠ 37%), což je podle některých názorů nízké procento. Tato otázka optimální proporce všeobecného a odborného vzdělávání v úrovni vyššího sekundárního vzdělávání je v jednotlivých zemích řešena odlišně. Česká, slovenská, švýcarská, německá atd. vzdělávací politika si udržuje tendenci vyššího počtu žáků věnujících se odbornému spíše než všeobecnému vzdělávání a zatím nebylo prokázáno, že by toto uspořádání těmto zemím neprospívalo.

Průcha (2009, s. 80) vidí základní školství jako nejdůležitější součást školského systému a za největší problém považuje jeho zavedenou selektivnost, která proběhla po roce 1989 po odstranění principu jednotného školství. Jako následek vidí vstup fenoménu vzdělanostních nerovností v základním vzdělávání a kritizuje neschopnost škol naplňovat oprávněný požadavek spravedlivého přístupu k vzdělávacím příležitostem podle schopností mladých lidí.

Otázka, zda školní diferenciaci na úrovni základního vzdělávání je pro děti prospěšná či nikoliv, ovšem není tématem této diplomové práce a rozhodně bych se nesnažila zde obhajovat jeden či druhý názor. Výše zmíněné výroky mají spíše nastínit současnou situaci a probíhající diskuze.

## V. TVORBA KLIMATU TŘÍDY

Klima třídy není jev, který vzniká náhodně a bez podnětů, ale jeho tvorba je ovlivněna spousty faktorů (determinantů), které mohou působit na toto klima negativně nebo pozitivně.

### 5.1. Determinanty klimatu třídy

Za determinanty klimatu považuje Lašek (2007, s. 44-46) ty činitele ve třídě, které se přímo či nepřímo podílejí na utváření specifické atmosféry dané třídy. Tyto determinanty díky vzájemnému působení formují unikátní klima, které je neopakovatelné. Mezi hlavní determinanty patří zvláštnosti školy (typ školy, její zaměření, pravidla školního života); zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací; zvláštnosti učitelů (osobnost učitele, učitelovo pojetí výuky); zvláštnosti školních tříd (učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě); zvláštnosti žáků (žák jako člen třídy, žák jako individuální osobnost).

Činiteli ovlivňujícími klima třídy se dále zabýval převážně Hrabal (2002, s. 33-54). Již samo **prostorové uspořádání třídy** a zasedací pořádek považuje Hrabal (1989, s. 145) za faktor ovlivňující třídní klima, jelikož ovlivňuje frekvenci vzájemného kontaktu jednotlivců. Tak vznikají podmínky pro interakci a kooperaci dvojic nebo skupin a roste možnost vzniku hlubších interpersonálních vztahů a sympatií. Pomocí sociometrických měření bylo zjištěno, že nejlepší vztahy mezi sebou mají žáci, kteří sedí ve stejné lavici nebo poblíž, za podmínek pevného zasedacího pořádku. Platí totiž, že nejlepší vztahy si žáci vytvářejí s těmi, které „mají na očích“ neboli s těmi, kteří sedí před nimi. Proto se doporučuje rozmístění lavic do U-tvaru, aby byl možný oční kontakt se všemi.

**Sociální složení třídy a úroveň školní úspěšnosti** je důležitým činitelem působícím na klima třídy. Skupina je totiž ovlivňována sociálním složením svých členů, což má za následek i rozdílnou úroveň školní úspěšnosti. Často zde dochází k tomu, že sociálně

slabí žáci jsou zavržováni a podceňováni (viz Tomáš Katrňák, Odsouzení k manuální práci, 2004). Homogenní třídy podle těchto faktorů bývají často soudržnější a méně konfliktní. Toto ovšem neplatí, jestliže si více žáků činí nárok na vůdcovství (to můžeme vidět např. při přestupech žáků na specializované školy – např. přestup na 4leté gymnázium). Toto soutěžení „hvězd“ může trvat celý první rok a být zdrojem velkého stresu.

Vědomí učitele o stavu neformální hierarchie ve třídě je zásadní pro pochopení třídního klimatu a také pro vzetí nutných opatření, dojde-li k vnitřnímu konfliktu, ale i při každodenní výuce (učitel by měl vědět, zda například neustálé chválení izolovaného žáka nepovede k jeho ještě větší odtažitosti ke zbytku třídy).

**Počet žáků ve třídě** je dalším faktorem, který ovlivňuje klima třídy po mnoha stánkách. Ve velkých třídách, jak píše HadjMousová (2001, s. 38-39), se často tvoří podskupinky tří až pěti členů s bližšími vztahy. Okrajoví členové uzavírají vztahy mezi sebou a tvoří „**koalici zavržených**“. „Velmi malé třídy do 15-16 žáků vytvářejí nesporně lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem.“ (Hrabal, 2002, s. 34) Malé třídy jsou považovány za vhodnější obzvláště v případech, kde je vyžadována vyšší intenzita působení učitele a všude tam, kde je nutný bezprostřední individuální kontakt učitele se žáky (výuka cizích jazyků, praktika atd.) Malé skupiny mají ovšem nevýhodu v rozvoji sociálních kompetencí a snižují možný formativní vliv třídy. Molak (1965) naopak považuje za optimální třídu takovou, kde je od 25 do 40 žáků. Větší třídy podle něj reagují davově, menší poskytují menší možnost organizování kolektivní práce a sociální život již není podnětným. (Hrabal, 1989, s. 142) Podle Hewstona a Stroeba (2006, s. 410) platí to, že čím je skupina početnější, tím je jedinec pesimističtější v pohledu na efektivitu svých vlastních snah podporovat skupinu jako celek a jedinci se cítí méně odpovědní za kvalitní výsledek skupiny.

Tato skutečnost se také může odrazit v rozdílu klimatu na základní škole a gymnáziu, ve kterých se liší počet žáků. Jelikož gymnázium bývá velmi častou volbou způsobu plnění

povinné školní docházky, stává se tak, že žáci z jednoho kraje opouští své základní školy a přechází na gymnázium. V menších krajích to může mít za následek rapidní pokles počtu žáků na základních školách. Tento jev jsem vyzorovala i během svého výzkumu. Na gymnázium se nabírá tradičně kolem třiceti žáků, a proto také můj zkoumaný vzorek obsahuje třicet dotazovaných z gymnázia a pouhých sedmáct ze základní školy. Toto zjištění ukazuje současný paradox výběrových škol, protože mnoho žáků přechází na gymnázia právě proto, že se domnívají, že tam dostanou lepší, individuální péči a přitom jsou na této konkrétní základní škole dvě třetiny z celkového počtu žáků třídy gymnázia.

**Počet dívek a chlapců** ve třídě je další determinantou, která ovlivňuje klima školní třídy. Na základních školách bývá poměr dívek a chlapců vyrovnán (stejně tak jako v mých zkoumaných třídách v poměru na základní škole devět chlapců a osm dívek, a na gymnázium 15 chlapců s 15ti dívkami). Vztahy ve skupině bývají u chlapců intenzivnější než u dívek, ty tvoří obvykle dyády a triády. Chlapecké skupiny mají vyšší průměrný index vlivu a tyto skupiny bývají pevnější a integrovanější než ty dívčí. Děvčata bývají oproti tomu vyspělejší a konformnější ve vztahu s učiteli a z hlediska dodržování školních norem. Koedukace dívek a chlapců vychází z předpokladu, že společná výchova povede k posílení obou lidských charakteristik u obou pohlaví. Většinou ale až do puberty fungují dívčí a chlapecké skupiny spíše vedle sebe a ve skupině s meziskupinovým napětím bývají terčem agrese dívky s domnělými nebo skutečnými kosmetickými vadami. (Hrabal, 1989, s. 144)

**Rodinné prostředí** žáků je další determinantou ovlivňující třídní klima, jelikož shody a rozepře mezi skupinou, ve které žák vyrostl, a ve skupině, v níž se mnoho hodin učí a žije, jsou velmi důležité. Klima ve třídě ovlivňuje sociální charakteristika žáků navštěvujících konkrétní školu. Jestliže je počet žáků z rodin se středoškolským a vysokoškolským vzděláním a ekonomicky dobře zabezpečených větší než počet žáků s nízkým socioekonomickým statusem, nebezpečí konfliktu formálních a neformálních norem se snižuje a třídní prestiž snáze získávají žáci s pozitivním vztahem k učení. Prokazatelný je vliv počtu sourozenců a postavení v sourozenecké řadě na postavení

žáka ve třídě. Jedináčci si často přinesou z rodiny menší predispozice k tomu, stát se „sociometrickou hvězdou“ a často nadhodnocují své postavení ve třídě.

V odlišných **věkových obdobích** mají jedinci různé názory na význam vrstevníků. Změny bývají poměrně náhlé a učitel je překvapen tak radikální změnou chování žáků. Děti v předškolním věku nejsou schopny vytvořit trvalou skupinu, ale tvoří spíše přechodná seskupení. Často reagují emotivně, hromadně a pod vlivem okolí napodobují pláč, smích, hluk, agresivitu. V mladším školním věku závisí struktura skupiny na učiteli jako na spontánně přijímané autoritě a společně se spolužáky je představitelem norem. Vznikají tedy základní struktury skupiny jako normy, pravidla a předpisy. Časté je hromadné chování jako hlášení se i těch, kteří otázku nepochopili. V tomto období se skupina může chovat velmi tvrdě k jedincům, kteří jsou odlišní od „normy“ např. zjevem nebo projevem, obzvláště pokud je za nežádoucí označí učitel. V období puberty, když žáci přechází na druhý stupeň základní školy, dochází k silné potřebě rovnocenného partnerství s vrstevníky a projevu úcty od dospělých. Žalování je považováno za přihrávání autoritě a porušení vztahu s vrstevníky. Nežalovat je tak pevnou normou, která se na druhém stupni vyskytuje pouze ojediněle. Dochází ke snížení závislosti na autoritě dospělých, což se promítá do kritického hodnocení učitele. Podle HadyMousovové (2001, s. 38-39) starší studenti, kteří již opustili základní školu, častěji patří i do jiných neformálních skupin mimo školu. Nejsou tedy tolik závislí na spolužácích, a proto již zde není vliv třídního kolektivu tak zásadní.

## **5.2. Činitelé ovlivňující školní výkon**

Hrabal (1989, s. 151) udává, že školní výkon bývá ovlivněn klimatem třídy a to jak pozitivně, tak i negativně. Ve třídě můžeme sledovat rozdílnost nebo shodu mezi reálnými a ideálními hodnotami i podle toho, nakolik se třída snaží učit. Pokud se ve třídě žáci snaží učit, znamená to, že normy třídy učební úsilí podporují, nebo mu alespoň nebrání.



Na víceletá gymnázia přestupují nadaní žáci, kteří mají zájem o hlubší studium a jejichž školní výkon je vynikající. Jestliže ovšem přestup znamená změnu sociálního prostředí a nástup do nové třídy, ve které se celý proces utváření skupiny, spojený s utvářením se o sociální role, teprve odehraje, může vzniknout klima třídy, které nebude pro studenty z hlediska školního výkonu podpůrné. Pro studenty víceletých gymnázií je tedy důležitý formální i neformální charakter třídy. (Hrabal, 1989, s. 151)

### **5. 3. Školní třída jako neformální skupina a vliv individualit na klima třídy**

Po svém vzniku začíná žít třída specifickým životem. Je formována výchovnými požadavky a vlivy vycházejícími od školy a učitelů. Školní třída je tedy původně založena jako formální skupina, protože byla vytvořena za určitým účelem, a to vzděláváním a výchovou jejich členů. Ve třídě se ale v průběhu školního roku objevují nové vztahy, které mají obvykle složitou hierarchii, vznikají společné hodnoty a chování je řízeno vlastními sociálními normami. Skupina žije vlastním životem bez formálních pravidel a s neformálními autoritami, které se objevují nejvýrazněji na druhém stupni ZŠ. (HadjMousová, 2001, s. 37) Žáci vstupují do referenčních skupin, snaží se o získání přátel a zároveň si tvoří své nepřátele a prostřednictvím života ve třídě si uspokojují své sociální potřeby. Počáteční období školní docházky je velmi důležité zvláště proto, že právě v tomto období se rozhoduje, kdo jaké role bude zaujímat a kdo bude „udávat rytmus“. V tomto období bývá vztah třídy ke školním normám pozitivní a je význačný vyšším učebním úsilím. Toto období nese znaky konformity právě proto, že pevnost školních norem zatím nebyla prověřena konfrontací se vznikajícími neformálními normami třídy. Jakmile se síť vztahu a struktura skupiny upevní, začnou působit jako stabilní a nezávislý činitel na život třídy. (Hrabal, 1989, s. 146)

Na druhém stupni mají žáci tendenci uzavírat se do sebe a dospělé nevpustit do sociálního dění uvnitř třídy. Pro žáky je v tomto období nejdůležitější vliv sociální skupiny vrstevníků, nikoliv učitele nebo rodičů. Rozdíly mezi formálními a neformálními normami se diferencují a chování žáků se stává pro dospělého

nesrozumitelné. Vazby v této sociální skupině jsou o to významnější, že člen z této skupiny nemůže prakticky vystoupit. (HadjMousová, 2001, s. 38) Lašek (2007, s. 10) shrnuje názory různých výzkumných proudů, které tvrdí, že „vytváření skupin ve třídě je velmi důležité z hlediska školní úspěšnosti jejich členů.“ Nejdůležitější pro skupinu je, jaký typ vůdce se dostane na svou pozici a jaký má vztah s ostatními vedoucími členy a s ostatními skupinami. „Jestliže se dostanou do čela třídy jedinci, kteří projevují dospělost a vyspělost bez rysů individualismu a egocentrismu, a to jak v jednání, tak v postojích projevovaných před třídou, vyvíjí se zpravidla celá třída pozitivně“ (Hrabal, 1989, s. 147) Ve školách, které jsou studijně méně náročné, je podstatné, jaký mají vůdčí členové vztah ke vzdělání a ve třídách, které jsou teoreticky náročnější, je velmi důležitá hodnota, kterou vůdčí žáci připisují studijnímu úsilí, jež se tu nezřídka podceňuje s porovnáním s nadáním a tvořivostí. Jestliže dojde ke konfliktu mezi vedoucími členy třídy, vede to obvykle k nízké kohezi celé třídy.

Pokud ve třídě dochází ke spontánnímu a nekontrolovanému vzniku podskupin, sdružují se nejčastěji členové s blízkou pozicí ve třídě. Takové jednání se nazývá homofilie. Díky skutečnosti, že se podskupiny vytváří na základě podobnosti, zlepšuje se situace odmítaných a neúspěšných, kteří již nejsou izolovaní. Hrozí tak ovšem i nebezpečí elitářství výše postavených členů a vznik nezdravého a negativního klimatu třídy. (Hrabal, 1989, s. 149)

Koheze, integrovanost a školní úspěšnost jsou tři základní obecné charakteristiky třídy, které by podle Hrabala (1989, s. 151) měla mít každá třída rozvinuta na optimální úrovni. Podle průzkumů provedených v Pedagogické laboratoři při střední ekonomické škole, je dostatečný rozvoj minimálně prvních dvou jevů velmi žádoucí. Čím pozitivnější obě charakteristiky jsou, tím vhodnější prostor pro současný život žáka a sociální učení třída nabízí. Tyto hodnoty by ovšem neměly být zcela optimální, jelikož pro zdravý rozvoj jedince je i důležité naučit se řešit konflikt a snášet určitou míru napětí.

Hrabal (1989, s. 143) píše, že pro vývoj třídy jako skupiny jsou významné nejenom výkonové a motivační, ale i sociální a morální dispozice žáků, podmíněné buď geneticky, nebo výchovou v rodině.

#### **5.4. Vliv vrstevnické skupiny na školní výkon a chování žáka**

Školní výkon jednotlivce závisí i na tom, jestli se neformální normy shodují s normami formálními. Jestliže je tedy neformální normou třídy to, že kdo má dobré známky, je „šprt“, může se stát, že aby byl žák ve skupině uznáván, bude nucen zhoršit si školní prospěch. Jestliže je to ale naopak a prestiž se zvedá s výkonem, potom izolovaný a neoblíbený žák není skupinou stimulován k získání lepšího sociálního postavení a není ani motivován k lepším výkonům. (HadjMousová, 2001, s. 40)

To, na jaké úrovni je učební činnost žáků při vyučování, je částečně přímo ovlivněno školou a učitelem. Třída jako skupina má spíše podpůrnou, nebo brzdící funkci. Naproti tomu nesoustředěnost většiny strhává k nepozornosti i jinak soustředěné jedince. Z četných pedagogicko-psychologických vyšetření je známo, že mnoho studijně nadaných dospívajících nebo dospělých jedinců se staví ke škole odmítavě právě proto, že byli v období svých studií pod vlivem kamarádů a spolužáků a nyní dodatečně hledají cesty jak si doplnit své vzdělání. (Hrabal, 1989, s. 149)

Podobně působí skupina i na chování a jednání žáka. Žák, který je konformní ke své skupině, od ní převezme i normy, které mu nebyly do té doby vlastní. Potom se mohou učitelé a rodiče divit, proč se žák chová podle norem, které mu nebyly nikdy v rodině ani ve škole vštěpovány. To bývá často způsobeno tím, že normy skupiny bývají „protiškolsky“ zaměřeny, proti formálním normám chování. Záleží tedy na vůdci, které normy nastaví pro ostatní. Čím je skupina soudržnější, tím silnější je členova konformita. Žák, aby nebyl terčem útoků a alespoň určitým způsobem „přežil“ v této skupině, ze které není úniku, musí alespoň částečně dodržovat její normy (často to bývá „nežalovat“, a proto i šikanovaný žák raději zvolí útěk nebo v extrémní situaci sebevraždu raději, než aby „žaloval“). Normy skupiny mohou ovlivnit i jedince, kteří do

skupiny nepatří, například „outsidera“, který se snaží do skupiny dostat. To může nastat, když je například normou ve skupině značkové oblečení. Neuznaný jedinec je mimo skupinu, protože pochází ze sociálně slabších poměrů a nemůže si tuto normu dovolit. Jako jediné východisko z toho patového stavu, které potom může dotyčný vidět, je krádež. Takto nutí touha po prestiži páchat patologické činy. (HadjMousová, 2001, s. 40-41)

## 5.5. Učitel jako významný spolutvůrce klimatu

*„Učitelé určují bezprostřední chování a kontakt žáků ve třídě při vyučování, tedy většinu doby, kterou žák ve škole stráví. Jsou vedoucími třídy jako formální skupiny, určují její cíle, stanoví hierarchii hodnot i normy chování, provádějí kontrolu a hodnocení, oceňují a trestají. Zdálo by se, že učitel je všemocný, že vývoj třídy a žáka je zcela v jeho rukou.“* (Hrabal, 1989, s. 148)

Učitel hraje významnou roli při utváření třídního klimatu, jelikož tráví s žáky většinu učebního času a svými výroky, postoji a hodnotami nutně ovlivňuje dění ve třídě. Jedním ze základních úkolů učitele je snaha o vytvoření optimálního prostředí, aby se žáci mohli co nejlépe vzdělávat. Lašek (2007, s. 11) píše, že učitel má největší vliv na třídní klima hlavně na počátku školní docházky, kdy je struktura skupiny ještě formální.

Učitel má podle Hrabala (1989, s. 148) rozhodující vliv na aktuální, pozorovatelné, kontrolovatelné chování žáků a třídy. Všechny vyučovací hodiny téhož učitele v různých třídách se navzájem podobají více než vyučovací hodiny různých učitelů v téže třídě.

Lašek (2007, s. 36-37) považuje styl vyučování vedený učitelem za dalšího velice významného činitele tvořícího třídní klima. Existují různé způsoby, kterými učitelé pracují s třídami, a rozdíly mezi těmito způsoby výchovy se významně odrážejí na klimatu školní třídy. Autoři K. Lewin, R. Lipptt a D. Thomasová zkoumali, jaký má vliv styl řízení na školní prostředí a rozdělili dva základní typy: chování sociálně integrativní a chování dominantní. Došli k závěru, že chování sociálně integrativní bývá

efektivnější. Rychter a Tjosvold (1980) rozlišují tři základní typy vedení výuky, a to typ autokratický, demokratický a typ liberální. Jejich vymezením se zabývá i Čáp (1997, s. 332-343), Hrabal (1989, s. 148) a Čáp, Mareš (2002, s. 304-305).

- **Autokratický (autoritativní, dominantní) styl**

Vychovatel používá hrozeb, trestů a rozkazů, přičemž zanedbává potřeby žáků a jejich přáním nepřisuzuje žádný význam. Učitel sám mluví příliš mnoho, nedává prostor k vyjádření svým žákům a středem jeho zájmu jsou pouze dosažené výsledky. Kázeň se stává pro autoritativního učitel cíl, nikoliv prostředek výuky. Samostatnost, individualita a kreativita jsou nežádoucími vlastnostmi a nebývají podporovány. Ideálním žákem je potom submisivní osoba, která nezpochybňuje zadané příkazy. Autoritativní učitel jednající neindividualizovaně pohlíží na žáky jako na nediferencovanou masu, kteří často vědomě či nevědomě toto jeho chování napodobují. Autoritativní vedení má ovšem pozitivní vliv na dosažení školních výsledků. Žáci pod takovýmto vedením mají výrazně lepší školní hodnocení.

- **Liberální styl**

Tento styl výchovy se vyznačuje žádným nebo nízkým řízením, a kdybychom pohlíželi na styly výchovy dvojpólově, nacházel by se tento způsob na opačném konci než autokratický. Vychovatel neklade přímé požadavky, a pokud nějaké vysloví, nekontroluje a nevyžaduje jeho plnění. Učitelovo chování k žákům a k plnění úkolu může být popsáno jako lhostejné se slabým emočním vztahem. Ve skupině panuje chaos a nejistota, která vede k velkým časovým ztrátám a nízké pracovní efektivitě. Můžeme jej najít ve dvou podobách, jako laskavý liberální styl, ve kterém má učitel pochopení pro potřeby žáků, projevuje jim sympatie a chová se spíše jako ochraňující matka, nebo v podobě nezájmu o dítě. Jestliže někdo praktikuje liberální styl výchovy, může to být buď z důvodu nezájmu a lhostejnosti k dítěti, nebo to je z důvodu přesvědčení (názoru, že dítě

se nejlépe vychovává samo). Žáci pracující pod tímto vedením dosahují nízkých školních výsledků.

- **Demokratický (integrační, sociálně-integračním, kooperativní)**

Vychovatel podporuje iniciativu i kreativitu žáků a dává jim přehled o celkové činnosti skupiny, o jejich cílech. Příkazy jsou udíleny méně často a učitel působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Jako prostředek výuky je hojně využívána diskuze a společná práce při spontánním vzniku skupin. Návrh je důležitým výchovným prostředkem a učitel dává žákům na výběr mezi několika možnostmi řešení problému. Součástí takové výchovy jsou i rozhovory, které se přímo netýkají výuky a podporují emocionální a sociální vztah mezi vychovatelem a jeho žákem. Učitel působí osobním příkladem, s žáky komunikuje a respektuje jejich osobnost. Vytváří zde atmosféru emocionální blízkosti a ovlivňuje pozitivně vztahy mezi žáky. Přiměřené požadavky jsou kladeny postupně a kontrolovány laskavou formou bez urážek a ponižování.

Na základě provedených výzkumů bylo zjištěno, že naprostá většina učitelů používá současně sociálně-integrační a dominantní styl vedení, ovšem v různém poměru podle osobního založení a podle situace.

Richter a Tjosvold (1980) provedli výzkum na 14 základních školách ve snaze zjistit, jaký má učitel vliv na charakter třídy a zjistili, že „ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, jsou zde četnější interpersonální kontakty, žáci pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitelem“. (Lašek, 2007, s. 12-13) Autoři dále uvádí, že když mají žáci možnost podílet se na vedení třídy, podněcuje je to ke kooperaci jak s ostatními žáky, tak i s učitelem.

Jelikož je učitel významným aktérem a tvůrcem třídního klimatu, bývá mu při zkoumání třídního klimatu za použití dotazníku MCI nebo CES předkládán stejný dotazník jako

jeho žákům. Úkolem učitele ale není vyplnit dotazník podle toho, jak se ve skupině cítí (což je úkolem žáků), ale snaží se předvídat odpovědi žáků na zadané otázky. Potom se odpovědi žáků a učitele porovnají. Některé aspekty je schopen vidět lépe učitel, jiné naopak není schopen reálně ohodnotit. Výsledkem je informace pro učitele, zda dokáže skutečně nahlédnout do aktuálního klimatu třídy, nebo zda má o ději ve třídě mylný obraz. Tímto se ale budeme zabývat blíže v kapitole 8.4. - Porovnání vnímání klimatu třídním učitelem a žáky.

Grecmanová (2003, s. 23) píše, že v závěrech výzkumných šetření sociálního klimatu často učitelé a ředitelé mají tendenci situaci ve škole nadhodnocovat. Snaží se, aby škola vypadala podle výzkumů lépe. Důvodem může být obava ze sankcí při zjištění nepříjemné reality nebo snaha o vyzvednutí své práce. Toto ovšem neplatí pro učitelky na 1. stupni ZŠ, které hodnotí klima ve třídě obvykle pesimističtěji než jejich žáci.

Lašek (2007, s. 36-37) píše, že čeští myslitelé poukázali na to, že při zkoumání klimatu nestačí pohlížet pouze na učitelův styl řízení a jak učitel ovlivňuje žáky, ale i na působení žáka na učitele. Tito čeští autoři došli k závěru, že při vytváření klimatu jsou důležití všichni aktéři klimatu, kteří jsou spolu ve vzájemné interakci. Mladší proudy padesátých let se zaměřily převážně na interakci učitel - žáci a interakci žák - žáci. Domnívali se, že o tomto prostředí mohou vypovídat nejlépe pouze sami aktéři a nikdo jiný a aby získali jejich přímé výpovědi, začali používat nepřímé metody, převážně dotazníky a škály. Mezi těmito výzkumníky byli i Trickett a Moose (1973) a především B. J. Fraser.

### **Atributy stylu řízení**

Řezáč (1998, s. 170-192) tvrdí, že klima skupiny je primárně ovlivňováno stylem vedení a udává atributy stylu řízení, jež pozitivně ovlivňují skupinové klima. Za důležité považuje klidné a náročné vedení podporující samostatnost jedince (jasně deklarované normy spolupráce a soužití ve skupině, možnost členů skupiny svobodně se vyjadřovat k normám); čitelnost a stabilita kritérií hodnocení; hodnocení chápané

hodnotitelem a přijímané hodnoceným jako zpětná vazba. Sociální klima působí na seberozvoj jedince facilitativně (podporuje, stimuluje, rozvíjí, posiluje, uspokojuje), anebo inhibičně (ztěžuje, tlumí, komplikuje, znesnadňuje).

## 5.6. Možnosti ovlivnění klimatu třídy

Zatím jsme vymezili, co je to klima třídy a jací jsou aktéři klimatu, a tak dalším krokem je uvědomit si, jakým způsobem mohou aktéři toto klima ovlivňovat. Přeměna klimatu je záležitostí dlouhodobou, řádově měsíců, a musí se jí účastnit všichni aktéři. Tato přeměna není možná ve všech složkách stejnou měrou, musí být promyšlená a adresná.

Čáp a Mareš (2001, s. 576) nabízejí řadu etap, pomocí nichž může učitel soustavně ovlivňovat klima třídy:

1. Zjistit přání žáků týkající se sociálního klimatu třídy – preferovaný stav
2. Zjistit aktuální stav klimatu (z pohledu žáka nebo učitelů)
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší stav aktuální od stavu preferovaného a právě v těchto oblastech by si žáci nejvíce přáli změnu (u učitele porovnat jeho přání s aktuálním stavem)
4. Porovnat výpovědi žáků a učitelů pro zjištění možných nedorozumění
5. Vytypovat si oblasti, jež je třeba změnit, a ty, jejichž stav je třeba udržet
6. Promyslet pedagogické postupy (např. *stimulovat pozitivní vztahy ve třídě* v rámci mimo školních aktivit, *zařazovat spíše kooperativních než kompetitivní aktivity*, používat skupinové a párové vyučování, cíleně eliminovat agresi a šikanu; *stimulovat zájem žáků o výuku* ukázkou praktického využití učiva, *přizpůsobit učivo zájmům žáků*, podpora rozvoje kompetencí; *zajistit žákům klid a pořádek* při vyučování, aby se mohli soustředit na práci)
7. Cíleně zasahovat do klimatu třídy, a to včetně intervence v učitelském sboru
8. Intervence musí být adresná, citlivá, systematická a dlouhodobá
9. Zkontrolovat účinnost zásahů pomocí některého dotazníku nebo rozhovoru
10. Zjistit úspěšnost a pevnost provedených změn a podporovat její dlouhodobý charakter



## VI. VÝZKUM TŘÍDNÍHO KLIMATU

Existují různé typologické přístupy ke zkoumání sociálního klimatu. Můžeme na ně pohlížet z hlediska stupně škol, podle koncepce výuky, podle zvláštnosti učitelů atd. Já jsem si ve své práci vybrala hledisko typu školy, což zahrnuje například střední školy, střední odborná učiliště, státní a nestátní školy, základní školy, gymnázia apod. Mým výzkumným vzorkem pro diagnostiku klimatu se staly dva typy škol - druhý stupeň základní školy a gymnázium.

Podle Langové, (2007, s. 22) je „předpokladem porozumění sociálnímu chování a učení žáků porozumění školnímu prostředí, jež toto chování významně ovlivňuje. Proto mezi zodpovědnosti učitelů patří i zodpovědnost za vytvoření vhodného prostředí pro očekávané činnosti a sociální interakci ve třídě.“ Aby byli učitelé schopni toto prostředí vytvořit, je nutné, aby nejdříve zjistili jeho aktuální stav.

Klima ve skupině lze do určité míry měřit (např. pomocí standardizovaných dotazníků MCI, CES) a my tak se tak můžeme tázat na určitý počet proměnných v závislosti na způsobu šetření a cíli výzkumu. Můžeme mluvit o klimatu důvěry, pohody, spolupráce, soutěživosti a rivality apod. Tímto také můžeme zjistit, jaké má skupina normy a jak je hierarchizovaná. Tímto tématem se ale budu zabývat později v kapitole 7. - Metodika.

Zkoumání třídního klimatu je důležitou a velmi užitečnou součástí práce všech činitelů výchovně vzdělávacího procesu zainteresovaných na optimálním chodu školy. Při jeho zkoumání ovšem narážíme na problém, který byl zmíněn již dříve, a to subjektivita poznání konkrétního klimatu. Ani vnější pozorovatel není schopen objektivně zachytit klima dané třídy, protože do ní vstupuje jako cizinec, který narušuje současný chod, a proto může zachytit pouze klima momentální, to, které se odehrává v dané chvíli. Snaha o zachycení „reálného klimatu“ je tedy zbytečná a téměř nemožná. I přesto všechno se ale badatelé snaží zjistit stavy tříd a provádí bezpočet různých druhů šetření.

Během analýzy výsledků výzkumu si musíme dát pozor na generalizaci, která může být zavádějící, protože výsledky klimatu v jednom regionu již nemusí platit pro region vedlejší. Vzniká tedy otázka, proč vůbec provádíme měření klimatu třídy a školy, když je lze jen těžko zgeneralizovat? Podle Grecmanové (2003, s. 24) „Výzkum klimatu školy odkrývá život ve škole, její činnost, působení a význam. Vede k evaluaci jejich funkcí.“

### **6.1. Diagnostické metody zkoumání**

V České republice oproti jiným státům není zatím vyvinuta systematická metoda zkoumání třídního klimatu. Touto otázkou se za posledních dvacet let zabýval Fraser, Chavéz nebo Rosesnshin, kteří dělí výzkumné metody na dvě základní skupiny. První jsou metody založené na přímém pozorování jednoduchých jevů, neboli metody observační, během kterých pozorovatel získá měřitelná a relativně objektivní data (např. počet žáků ve třídě, množství otázek daných učitelem či učiteli apod.). Tyto metody jsou považovány za užitečné převážně na počátku studia klimatu třídy, jelikož přináší objektivní a srovnatelné údaje. Druhým typem jsou metody přinášející „vyšší úroveň informací“, které se zaměřují na události odehrávající se ve třídě a středem zájmu se stávají vazby mezi žáky, žáky a učitelem, jejich přátelskost apod. Při těchto metodách se využívá dotazníků a posuzovacích škál, které bývají zadávány žákovi. (Lašek, 2007, s. 47-48)

Jestliže se někdo rozhodne zkoumat sociální klima, má na výběr buď kvantitativní, nebo kvalitativní diagnostické metody. Kvantitativní přístup bývá oblíbenější a podle mého názoru je to způsobeno menší časovou náročností a díky možnosti větší objektivity není tak obtížné zajistit validitu a reliabilitu dotazníku. Kvalitativní přístup používá metody jako standardizované a nestandardizované pozorování, rozhovor, analýza výroku. Tento typ zkoumání může sloužit jako zdroj informací pro hospitace a inspekce školy. Kvantitativní přístup používá posuzovací škály a dotazníky nebo se také mohou využívat sociometrické metody. Tento způsob bývá často doplněn o kvalitativní způsoby výzkumu jako je rozhovor, interview nebo diskuse, což zvyšuje objektivizaci.

### 6.1.1. Kvantitativní diagnostické metody

*„Kvantitativní výzkum (angl. quantitative research) označuje metodologie výzkumu v pedagogice a sociálních vědách, která je založena na filozofii pozitivismu (též novopozitivistický výzkum). Zdrojem poznání je proto pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako např. v přírodních vědách. Cílem výzkumu je objasnění jevu na základě vědecké teorie a ověřování hypotéz.“* (Urbánek, 2004, s. 33)

Za dominantní způsob diagnostiky třídního klimatu můžeme považovat kvantitativní metody, o jejichž vyvinutí se snažili badatelé již od sedmdesátých let. Kvantitativní metodou diagnostiky určitého jevu jsou dotazníky nebo posuzovací škály, které mohou být podle Ježka (2003, s. 51) konstruovány třemi způsoby: deduktivně (proměnné se odvozují od teorií), induktivně (na základě rozhovoru a pozorování se vytvoří soubor proměnných) a nebo elekticky (z hotových dotazníků se vybraly některé proměnné a tak vznikl nový dotazník).

Ke zkoumání sociálního klimatu školy bylo vyvinuto několik dotazníků a posuzovacích škál. Tyto metody jsou použitelné pro jednorázovou diagnostiku určitých dimenzí, složek klimatu. Tímto tématem se podrobně zabývá třeba Ježek (2003, s. 51-55), ale jelikož téma klimatu školy není tématem této diplomové práce, nebudu jej dále rozvádět.

**Dotazník** je podle Pelikána (1998, s. 104-114) jednou z nejpoužívanějších pedagogickou výzkumnou technikou. Podstata dotazníku tkví v získání dat a informací o respondentovi, stejně tak jako zjištění jeho názoru a postojů k problému. Na rozdíl od jiných diagnostických metod se zde využívá forma psaných odpovědí, které jsou zaznamenány do dotazníkového archu. Největší výhodou dotazníku je snadnost jeho administrace a možnost dotazníkem oslovit velké množství respondentů. Získané výsledky je možno dále kvantifikovat a počítačově zpracovat. Jako nevýhoda se může zdát nutnost přesné formulace otázky a variant odpovědí. Nesmí se tak stát, že v nabídce se objeví varianty, z nichž by dotazovaný nevybral ani jednu. Další nevýhodou může být schopnost respondenta vytušit záměr výzkumu a nebezpečí, že by

odpovídal tak, jak je od něho očekáváno. Jestliže je dotazník příliš dlouhý, hrozí nebezpečí únavy a následné bezmyšlenkovité zaškrtnání odpovědi.

Otázky dotazníku mohou být otevřené, polouzavřené nebo uzavřené v závislosti na míře jejich volnosti. *Uzavřené* otázky nabízejí všechny varianty odpovědi a respondent musí vybrat jednu z nabízených variant bez možnosti své vlastní volby. Tyto otázky sice omezují volnost odpovědi, ale jejich předností je možnost snadného statistického zpracování. Při tvoření variant je nutné být si vědom dvou typů uzavřených otázek: parametrické (varianty odpovědi tvoří kontinuum od jednoho pólu odpovědi k pólu opačnému, např. velmi často-někdy-nikdy) a neparametrické (tyto varianty postrádají kontinuum a odpovědi spíše třídí podle určité kategorie stejné úrovně, např. otázka: Ve kterém městě jsi navštěvoval gymnázium? Odpověď: Náchod-Broumov-Jaroměř) *Polouzavřené* (nebo polootevřené) otázky nabízejí baterii variant odpovědi a současně nechávají respondentovi možnost volby vlastních variant nebo občas možnost vysvětlit svou volbu dané varianty. *Otevřené* otázky nenabízejí žádnou variantu odpovědi a respondent má volnost pro samostatné zodpovězení. Tento druh otázek respondenta neomezuje a nechávají mu možnost vlastního vyjádření. Nevýhodou je obtížné zpracování dat, které navíc ještě velmi těžké kvantifikovat.

### 6.1.2. Kvalitativní diagnostické metody

*„Kvalitativní výzkum (angl. qualitative research) aplikuje jiné metodologické principy, je založen na fenomenologické filozofii (též postpozitivistický nebo naturalistický výzkum). Zdrojem dat jsou přirozená prostředí (např. školní třída), důraz je kladen na výklad zkoumaných jevů očima samotných aktérů, produktem je detailní popis často jednotlivých případů.“ (Urbánek, 2004, s. 33)*

Jelikož ne všechny aspekty klimatu třídy se dají vyjádřit na posuzovací škále nebo procenty, výzkumníci často používají další způsoby zkoumání zvané kvalitativní metody. Jednou z metod, která je pro dotazovaného tou nejpřirozenější, ale pro tazatele nejobtížnější je **rozhovor**. Tato metoda je velmi časově náročná pro obě strany a zpracování je poměrně složité. Často se využívá polostandardizovaných dotazníků, ve kterých je část otázek pevně dána a zbytek je záležitost improvizace. Já jsem tuto

metodu ve svém výzkumu též použila, ovšem pouze jako doplňující způsob získání informací. Následující kvalitativní metody je také možno za určitých podmínek použít ke zkoumání klimatu třídy, ale ty již se nestaly nástrojem mého výzkumu.

Další možností je **pozorování**, které je velmi často standardizované a pozorovatel má záznamový arch s předem připravenými položkami, kterých si má během vyučovací hodiny všimnout. Předepsané jsou i časové intervaly, během nichž se má pozorovat a výsledkem je záznamový pozorovací arch, se kterým se následně pracuje. Pozorovatel není aktérem klimatu a přichází zvenku. Ježek (2003, s. 57) udává některé příklady druhů pozorování. Může jím být například *etnografické pozorování*, při němž výzkumník navštěvuje školu tak často, že se po nějaké době stane domácím prvkem školy nebo třídy a již není žáky posuzován jako cizí prvek. Další možností pozorování jsou *žakovské deníky*, které si píšou aktéři sami a bývají zdrojem velmi cenných osobních interpretací. Jiné formy pozorování ještě mohou být *metoda nedokončených vět* anebo *žakovské výroky*.

Diagnostika **žakovských kreseb** může být dalším způsobem průzkumu, obzvláště v případech, kdy dotazníky a rozhovory žákům nevyhovují. To bývá nejčastěji u mladších žáků, kteří mají problémy s verbalizací svých pocitů. Tato metoda je vhodná i pro žáky na druhém stupni základní školy zejména proto, že žáci většinou neodhalí, co zadavatele zajímá. Velmi oblíbeným tématem bývá kresba lidské postavy nebo rodiny. Zadavatel respondenta sleduje i během kreslení, vše si zaznamenává a následně analyzuje. (Pelikán, 1998, s. 191-192)

**Obsahová analýza** osobní, školské a školní dokumentace a školních ukazatelů, je jak uvádí Pelikán (1998, s. 150-153), další z možných metod diagnostiky. Osobní dokumentace může mít podobu evidenční karty nebo dotazníku vyplněných rodiči a je nutné ji aktualizovat. Tyto dokumenty mohou obsahovat např. pochvaly nebo důtky a jsou cennými zdroji informací zejména u žáků středních škol, kteří přecházejí z jiných škol a zadávají si různé počty přihlášek na školy. Součástí školské dokumentace jsou dokumenty, které určují pojetí výuky na všech školách v republice a mají platnost

překračující rámec školy. Školní dokumentace se potom týká chodu konkrétní školy. Zde bychom zařadili projekty školy, plán školy, zápisy z porad učitelského sboru, závěrečné roční zprávy apod. Analýza školních ukazatelů nejčastěji zahrnuje dvě proměnné, a to prospěch a absence. Tyto proměnné můžeme pozorovat v longitudinálních výzkumech, ve kterých se porovnává např. pokles prospěchu nebo absence žáků.

Nezanedbatelným zdrojem informací pedagogického výzkumu je i analýza **fotografií pořízených žáky**. To nám může umožnit lépe chápat zejména mladší děti. Žáci mají za úkol rozdělit si role, připravit si plán, rozdělit si úkoly a za dohledu učitele fotografovat to, co je zaujalo. Další variací můžeme být videozáznam dění ve škole.

## **6.2. Přístupy ke zkoumání klimatu**

V současné době existuje mnoho přístupů ke zkoumání klimatu třídy a školy, i když v důsledku rychlého vývoje vědy dochází k objevování stále nových způsobů. Všechny tyto přístupy jsou zpracovány v odborné literatuře do přehledů autory jako např. Mareš 1998, Čáp a Mareš 2001.

### **6.2.1. Sociálně-psychologický a environmentální přístup**

Tento přístup uvádím jako první, protože je v současné době nejrozšířenější a já sama jsem si jej zvolila pro své šetření. Objektem zájmu je zde prostředí školní třídy (anglicky environment), žáci a učitel. Cílem výzkumníka je zjistit kvalitu klimatu, a to nejenom takovou, která ve třídě panuje (aktuální), ale také takovou, kterou by si žáci přáli (preferovanou). Aktéři tedy sami vyplňují dvě podoby dotazníku (aktuální a preferovanou) a to s určitým časovým rozmezím. Diagnostická metoda má podobu posuzovací škály, ve které je zachycen subjektivní pohled a očekávání.

### **6.2.2. Interakční přístup**

Středem zájmu badatele se zde nachází školní třída a učitel. Výzkumník se zajímá o interakci mezi žáky a učitelem v průběhu vyučovací hodiny a jako nezávislá proměnná zde bývá přímé a nepřímé působení učitele. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později potom počítačové metody a audiovizuální nahrávky interakce. Představitelem tohoto přístupu v zahraničí je N. A. Flanders (1970) a jeho následovníci, u nás výzkumníci J. Pelikán a J. Lukeš (1973) a M. Samuhelová (1993).

### **6.2.3. Organizačně-sociologický přístup**

Objektem zájmu badatele je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumník studuje, jak se rozvíjí v hodině týmová práce a redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Badatel využívá standardizovaného pozorování jako svou diagnostickou metodu. Představitelkou tohoto přístupu je E. G. Cohenová se svými spolupracovníky (1989).

### **6.2.4. Školně-etnografický přístup**

Objektem studia jsou učitelé, celá školní třída a přirozený život školy. Pomocí zúčastněného pozorování se badatelé snaží zjistit, jak klima funguje, jak jej svými slovy popisují, vnímají a hodnotí jeho aktéři. Středem jeho zájmu je sociokulturní konstruování klimatu. Badatel stráví s dotazovanými několik měsíců či let, během nichž s nimi vede rozhovory, nahrává si jejich formulace, které přepisuje do protokolů a následně analyzuje. Etnograf nevstupuje do výzkumu s předem určeným souborem proměnných, vše vzniká postupně. Jeho závěry ovšem bývají často velmi zajímavé a inspirující.

### **6.2.5. Sociometrický přístup**

Objektem studia tohoto přístupu je pouze třída jako sociální skupina, nikoliv učitel. Cílem zájmu výzkumníka je strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních

vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Badatelé používají metody jako je např. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávislou proměnnou může být koheze třídy, její integrovanost, sympatie mezi žáky ve třídě nebo vliv žáků ve třídě. Závislá proměnná bývá školní úspěšnost žáků, chování žáků a chování celé třídy, školní výkonnost jednotlivců nebo vliv žáků ve třídě. Představitelem toho přístupu je V. Hrabal (1989).

### **6.2.6. Vývojově psychologický přístup**

Předmětem studia tohoto přístupu je jak žák jako osobnost, tak školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá žáky v období 5. -8. ročníku, tedy o ontogenezi jejich období prepuberty a puberty. Použité diagnostické metody mohou být velmi různorodé. Nezávislou proměnnou může být učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, vzájemné vztahy učitel-žáci, individuální přístup k žákům, prostor pro žákovu autoregulaci, morální a konvenční autorita dospělých, učitelův způsob hodnocení žáků, žákova potřeba autonomie a seberozvíjení. Závislou proměnnou bývá nezájem žáků o školu, školní neúspěšnost, negativní vnitřní motivace.



# EMPIRICKÁ ČÁST

## VII. METODIKA

Pro výzkum klimatu třídy mohou být použity různé metody, jak již bylo zmíněno dříve, ale já jsem si vybrala standardizovaný dotazník MCI (My Class Inventory), který je přeložený do češtiny, další variantou tohoto dotazníku je CES (Classroom Environmental Scale). Dotazník CES<sup>4</sup> je ovšem určen pro starší žáky, a jelikož jsem jej ve svém výzkumu nevyužila, nebudu se o něm ve své práci dále zmiňovat.

### 7.1. Dotazník MCI

Pro tento výzkum jsme využili standardizovaného dotazníku MCI, který byl vytvořen B. J. Fraserem a D. L. Fischerem roku 1986 a byl přeložený do češtiny J. Laškem roku 2001. Pomocí tohoto dotazníku můžeme zkoumat reálné (aktuální) nebo ideální (preferované) klima. Tento dotazník je určen pro žáky od 3. do 6. třídy základní školy (ve věku 8 – 12 let) a je česky nazván Naše třída. Dotazník MCI je mezi učiteli oblíben a bývá často využíván, protože pomáhá proniknout do mnoha oblastí života třídy a jeho vyhodnocování je poměrně jednoduché.

Dotazník obsahuje pět proměnných klimatu při dvaceti-pěti otázkách, které jsou kladeny velmi jednoduše a pro žáky srozumitelně. Autoři sami hodnotí tento svůj dotazník jako velmi reliabilní a validní a publikovali ho v *Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment* v *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 1986, č. 5, s. 387-413. (Lašek, 2007, s. 53)

---

<sup>4</sup> Dotazník CES je určen pro žáky od 7. do 9. tříd základní školy a pro studenty středních škol, kteří odpovídají věkové kategorii. Můžeme jej najít ve formě aktuální a preferované. Pomocí dotazníku zjišťujeme šest proměnných klimatu třídy, jak jej vnímají členové třídy : 1. Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, 2. Vztahy mezi žáky ve třídě, 3. Učitelova pomoc a podpora žákům, 4. Orientace žáků na úkoly, 5. Pořádek a organizovanost, 6. Jasnost pravidel. (Langová, Heřmanová, 2007, s. 43)

## Proměnné:

### **1. Spokojenost ve třídě**

- Zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody
- Zkoumán otázkami č. 1, 6, 11, 16, 21

### **2. Třenice ve třídě**

- Zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování
- Zkoumáno otázkami č. 4, 9, 14, 19, 24

### **3. Soutěživost ve třídě**

- Zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
- Zkoumáno otázkami č. 3, 8, 13, 18, 23

### **4. Obtížnost učení**

- Zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé
- Zkoumáno otázkami č. 4, 9, 14, 19, 24

### **5. Soudržnost třídy**

- Zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy
- Zkoumáno otázkami č. 5, 10, 15, 20, 25

Zadání dotazníku probíhá tak, že každý žák obdrží dotazník a vyplňuje jej samostatně. Odpovědi jsou dichotomické Ano-Ne. Autoři doporučují zadání Preferované formy přibližně čtrnáct dní před zadáním formy Aktuální. (viz příloha 1 a 2)

Vyhodnocování vypadá tak, že každá odpověď ANO je ohodnocena 3 body a každá odpověď NE obdrží 1 bod. Jestliže je vedle řádku odpovědi písmeno R (u otázek 4, 9, 14, 19, 24), skórování je opačné a za ANO obdrží respondent 1 bod, a za NE obdrží 3 body. Pokud dotazovaný otázku nezodpoví, dostane tato otázka body 2. Minimální počet bodů dosažených respondentem za každou proměnnou je 5, maximálně potom 15

bodů. Průměrná doba pro vyplnění dotazníku i se zadáním učitelem či jiným výzkumníkem je 20 minut. (Lašek, 2007, s. 53-55)

Při zadávání dotazníku je třeba zvážit všechny možnosti jeho aplikace. Často bývá dotazník zadáván i třídnímu učiteli, jehož výpovědi jsou následně porovnány s názory žáků. Učitel dotazník vyplní na základě svých zkušeností s třídou a odpovídá tak jak si myslí, že budou odpovídat i žáci. Tímto si ověří, zda je jeho pohled na klima třídy stejný jako u žáků. (Vykopalová, 1992, s. 51) Viz kapitola 8.4. - Porovnání vnímání klimatu třídním učitelem a žáky

Vykopalová (1992, s. 52) dále uvádí, že pomocí dotazníku lze získat popisně srovnávací reálný stav třídy. Výzkumy provedené v této oblasti zkoumající rozdílný pohled dívek a chlapců zjistily významnější rozdíly pouze u dvou proměnných, a to u spokojenosti, kterou dívky uvádějí vyšší, a u třenice, na kterou jsou citlivější chlapci. Pomocí tohoto dotazníku je tedy možné zjistit reálnou podobu klimatu a zvážit činitele, které chceme změnit. Učitel se tedy může zaměřit pouze na některé proměnné, jako je soudržnost nebo soutěživost a systematickým, nenásilným a dlouhodobým působením se může snažit o posun určitým směrem. Výsledky takového úsilí si učitel může ověřit opětovným zadáním dotazníku.

## **7.2. Cíle výzkumu, formulace očekávání**

V empirické části své práci analyzuji problematiku klimatu ve třídě na základní škole a na gymnáziu. Hlavním cílem mého výzkumu je **zjistit rozdíly v oblasti soutěživosti mezi žáky základní školy a studenty osmiletého gymnázia.**

Dílčí cíle:

1. zjistit aktuální a preferovaný stav klimatu třídy na obou školách
2. porovnat aktuální a preferovaný stav klimatu v rámci jedné třídy
3. porovnat klima třídy na základní škole a gymnáziu
4. analyzovat výsledky dotazníkového šetření zadané třídním učitelům

### 7.3. Zkoumaný vzorek

Objektem mého šetření se stala Základní škola Hradební Broumov a Gymnázium Broumov, které nabízí svým studentům osmiletou nebo čtyřletou formu studia. Obě školy sídlí v jednom městě a v jedné budově (příloha č. 3), kde základní škola zabírá první patro budovy a gymnázium horní patra (gymnázium pronajímá jednu třetinu budovy základní škole). Tato historická budova z roku 1911 dříve sloužila jako německá chlapecká škola a je v majetku Královehradeckého kraje. Vstup do školy, šatny i učebny jsou ale oddělené a vedení školy i učitelé pracují pouze ve své škole. Tato skutečnost byla hlavním důvodem, proč jsem si ke svému šetření vybrala právě tuto školu. Z důvodu toho, že se obě školy nachází v jednom městě a dokonce v jedné budově, nevystupují zde určité determinanty klimatu, které by mohly mít významný vliv na stávající klima. Takovými determinanty by zde mohlo být složení obyvatelstva, velikost obce, část obce, kde se školy nacházejí, poloha obce, architektonické podmínky apod.

Základní škola Hradební je plně organizovaná škola městského typu, která slouží žákům pocházejícím z Broumova a jeho blízkého okolí. Tato škola má kapacitu 500 žáků a každoročně naplňuje dvě paralelní třídy. Ve městě se nachází ještě jedna základní škola se třemi paralelními třídami v každém ročníku.

Gymnázium Broumov navazuje na šedesátiletou tradici Státního reálného gymnázia v Broumově založeného roku 1945 a od roku 1990 zde mohou žáci studovat v osmiletém nebo čtyřletém cyklu. Škola každoročně naplňuje jednu třídu a běžná naplněnost školy je 350 žáků a 12 tříd.

Vedení obou škol bylo seznámeno s cíli mého průzkumu a s faktem, že odpovědi žáků jsou anonymní. Obě školy mi vyšly vstříc a poskytly mi podmínky vhodné pro zadání obou forem dotazníku a souhlasily se zveřejněním názvů škol v mé práci. Stejně tak spolupráce s třídními učiteli byla příjemná.

Pro naše šetření jsme si vybrali dvě rozdílné třídy, jejichž žáci jsou přibližně stejně staří, 12 let. Dotazník jsem zadala na začátku roku v sedmé třídě základní školy a potom ve třídě sekundy na osmiletém gymnáziu. Důvod, proč jsem tento dotazník zadala až v sedmé třídě a sekundě, nikoliv ve třídě šesté a primě, je takový, že žáci gymnázia, kteří na školu přestupují po páté třídě, ještě mezi sebou v primě nemají vybudované silné vazby a klima třídy tedy může být vágní. V sedmé třídě a v sekundě mají žáci mezi sebou již utvořeny stabilizované vztahy. Tento dotazník je doporučen pro žáky do 12 let, což byla na počátku sedmé třídy většina žáků. Na tuto základní školu přechází po páté třídě žáci z okolních vesnických škol, jež zřizují pouze první stupeň, a proto se obě třídy (základní školy a gymnázia) svou strukturou velmi podobají a jsou porovnatelné.

Žáci, stejně tak jako učitelé, obdrželi pro aktuální formu dotazníku následující zadání: „Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci**. Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“, nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit, a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.“

Pro preferovanou formu dotazníku znělo zadání takto:

„Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci**. Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. [...]“

Podle informace ředitele základní školy přechází na gymnázium asi jedna třetina žáků, což jsou většinou „jedničkáři“. Žáci již potom, co přejdou do jiné třídy, jen o patro výš, přestávají udržovat trvalejší kontakty se svými původními spolužáky.

V sedmé třídě základní školy je pouze 17 žáků, neboť jak jsem již zmiňovala, část z nich odchází po páté třídě na gymnázium. Poměr dívek a chlapců je 9 chlapců k 8 dívkám. Při rozhovoru mi žáci sdělili, že se ve třídě cítí nespokojeni. Důvodem je

pravděpodobně přítomnost jednoho žáka, kterého ostatní považují za narušitele pozitivního klimatu, který byl ovšem v průběhu rozhovoru nepřítomný.

V sekundě na gymnáziu je dohromady 30 žáků, z nichž 14 je chlapců a 16 dívek. Žáci tohoto ročníku nemuseli na školu absolvovat přijímací řízení, a tak mohl nastoupit každý, kdo podal žádost. Tento fakt může být důvodem, proč je tato třída považována za neukázněnou. Ani žáci této třídy se necítili ve skupině spokojeně a to z udaného důvodu nevhodného chování části třídy (skupiny hochů).

## VIII. ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A DISKUZE

V této části své práce se budu podrobně zabývat výsledky šetření, jejich analýzou a následně i diskuzí nad zjištěnými informacemi.

Tab. 1 Souhrnné výsledky MCI aktuální stav

Kritéria	základní škola	gymnázium	Učitel ZŠ	Učitel Gy	MCIa Lašek 2001
Spokojenost	11,00	9,10	13,00	9,10	12,20
Třenice	10,00	12,10	9,00	9,00	9,97
Soutěživost	11,88	12,79	13,00	15,00	12,24
Obtížnost	9,29	10,21	11,00	10,21	8,67
Soudružnost	10,59	6,97	13,00	7,00	9,63

Tab. 2 Souhrnné výsledky MCI preferovaný stav

Kritéria	základní škola	gymnázium	Učitel ZŠ	Učitel Gy	MCIa Lašek 2001
Spokojenost	12,24	13,34	12,24	15,00	13,24
Třenice	5,76	6,59	5,76	5,00	5,75
Soutěživost	7,76	8,55	5,00	11,00	10,74
Obtížnost	5,76	6,07	5,00	5,00	6,09
Soudružnost	11,94	13,21	11,94	11,00	13,02

V tabulkách 1 a 2 jsou zahrnuty všechny výsledky týkající se aktuálního a preferovaného stavu, a jsou navíc porovnané s šetřením provedené Laškem v roce 2001 (viz Lašek, 2007). V tuto chvíli nebudu konkrétní údaje komentovat, jelikož následující část mé práce se zabývá detailním rozбором všech zjištěných výsledků a proto tyto tabulky slouží spíše jako sumativní přehled.

Na základě svých průzkumů Lašek (2007, s. 62) zjistil, že mezi zjištěnými proměnnými jsou více či méně významné vztahy a úroveň jedné proměnné ovlivňuje úroveň dalších proměnných. Toto zjištění je velmi významné pro analýzu mého výzkumu na obou typech škol.



## 8.1. Porovnání jednotlivců a variabilita odpovědí

I když jsou celkové výsledky šetření zprůměrované odpovědi od všech žáků třídy, jednotlivci i přesto hrají významnou roli a celkové výsledky značně ovlivňují. Proto je důležité nepohlížet na třídu jenom jako na celek, ale také jako na soubor individualit, které jsou nakonec tím nejdůležitějším činitelem.

### 8.1.1. Variabilita – směrodatná odchylka

Míra **variability** je ukazatelem, který vypovídá o tom, jak moc se od sebe liší názory jedinců, jak se hodnoty vzdalují od průměru a jaký mají rozptyl, posuzujeme-li skupinu jako celek. Pomocí variability můžeme zjišťovat, jak jsou hodnoty statistického údaje rozptýleny kolem střední hodnoty a slouží nám k měření a porovnání variability statistických údajů. Medián, průměr nebo modus nejsou vždy vhodnými ukazateli, jelikož mohou být i při velmi rozdílném složení souborů totožné. Variační šíře může udávat zkreslující data pod vlivem extrémních „osamělých“ údajů a to jedním nebo druhým směrem od centrálního „shluku“ hodnot. (Hrabal, 2002, s. 172) Mnohem spolehlivějším ukazatelem je odchylka od průměru, která ukazuje, jak jsou hodnoty souboru vzdáleny od průměrného údaje. Symbolem pro průměrnou absolutní odchylku je  $\bar{d}$ . Její hodnotu zjistíme vypočítáním průměru všech jednotlivých odchýlení od průměrného údaje.

Já jsem si pro své výpočty vybrala **směrodatnou odchylku**, která je podle Hrabala (1989, s. 177-179) a (2002, 174-178) nejdůležitějším údajem o variabilitě a je základním výchozím údajem parametrické statistiky (tj. statistika souborů s normálním rozdělením četností). Pomocí směrodatné odchylky se vyjadřuje pozice jednotlivce v souboru. Směrodatnou odchylku zjistíme tak, že vypočítáme druhou odmocninu z rozptylu a značíme ji řeckým písmenem sigma  $\sigma$  nebo **s**.

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2}, \quad \sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

$\sigma^2$  = rozptyl

$x_i$  = i-tá hodnota statistického souboru

$n$  = celkový počet hodnot.

Směrodatná odchylka nám ukazuje pomocí jednoho čísla tvar frekvenční křivky u normálního rozdělení a ukazuje nám rozptyl údajů v souboru. Můžeme tedy pomocí ní při normálním rozdělení porovnávat navzájem jednotlivce (v našem případě žáky stejné třídy) a to díky tomu, že směrodatná odchylka „odřezává“ z celkového počtu členů souboru stejně procento, ať je vzhledem k průměru velká nebo malá.

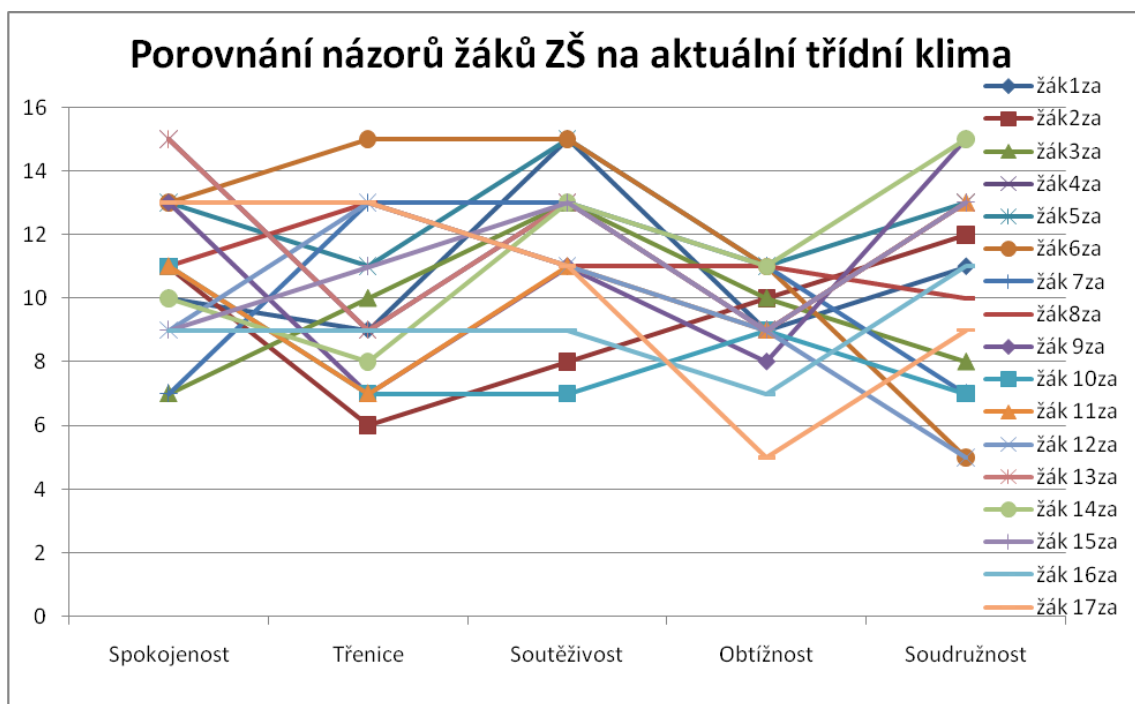
### 8.1.2. Základní škola

V tabulce 3 a též v grafu 1 je nejenom zachycen aktuální stav klimatu na základní škole, ale též variabilita žakovských odpovědí. Na grafech 1 a 2 jsou vyznačeny spojnicové čáry mezi body, avšak tyto čáry nevyjadřují žádné hodnoty, ale slouží pouze k lepší orientaci v grafu.

Tab. 3 Jednotlivé dosažené hodnoty aktuálního stavu žáků základní školy včetně variability

žáci	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudružnost
1za	10	9	15	9	11
2za	11	6	8	10	12
3za	7	10	13	10	8
4za	15	9	13	9	13
5za	13	11	15	11	13
6za	13	15	15	11	5
7za	7	13	13	11	7
8za	11	13	11	11	10
9za	13	7	11	8	15
10za	11	7	7	9	7
11za	11	7	11	9	13
12za	9	13	11	9	5
13za	15	9	13	9	13
14za	10	8	13	11	15
15za	9	11	13	9	13
16za	9	9	9	7	11
17za	13	13	11	5	9
$\sigma$	1,88	2,23	1,88	1,16	2,71

Graf 1



Z číselného vyjádření je dobře viditelné, že největší rozdíl v názorech žáků na klima třídy je v otázce *soudržnosti*. To znamená, že konsistence jejich odpovědí je poměrně nízká a že ne všichni žáci sdílí stejný pocit soudržnosti. Kdybychom pojali toto zjištění dvojpólově, mohli bychom porovnat žáka 6za a 14za, kteří mají naprosto odlišný názor na soudržnost třídy. Zatímco žák 14za má pocit ideálního stavu třídy s maximální hodnotou 15, žák 6za je pravým opakem a stav třídy hodnotí nejmenší možnou hodnotou 5. Z grafu tedy vyplývá, že žáci nejsou jednotní v názoru na jejich přátelské vztahy a zatímco se někteří domnívají, že mezi nimi panují absolutně přátelské vztahy, další cítí ve třídě spíše nepřátelství.

Podle závěrů šetření zjištěné Laškem (2007, s. 63) by rozdíl v názoru na soudržnost mohl zapříčinit rozdíl pohlaví respondentů. Podle Laška totiž chlapci i dívky vnímají stejnou spokojenost (žák 6za 13, žák 14za 10), ale dívky vnímají významně vyšší soudržnost třídy než chlapci (žák 6za 5, žák 14za 15). Významný rozdíl u žakovských odpovědí týkající se soudržnosti tedy může být zapříčiněn různým pohlavím žáků.

Naopak nejnižší je směrodatná odchylka v oblasti *obtížnosti*. Až na žáka 1za, pro kterého je výuka jednoznačně snadná, se žáci poměrně shodují v názoru na náročnost výuky. Většina žáků shledává nesnadnost výuky, v porovnání se závěry Laška, mírně nadprůměrnou, jak je patrné z Tab. 1.

V otázce *soutěživosti*, jež mě v této práci zajímá primárně, je rozptyl odpovědí v rámci této třídy průměrný a dosahuje dokonce totožných hodnot jako u spokojenosti. Kdybychom neměli konkrétní číselné údaje o jednotlivých žácích, mohlo by dojít k předpokladu, že ti stejní žáci udávali stejné rozptyly odpovědí u obou parametrů, ale z tabulky je viditelné, že pouze tři žáci hodnotí spokojenost a soutěživost stejnou hodnotou.

Sledováním jednotlivého vývoje každého žáka můžeme vyvodit spoustu dalších zajímavých závěrů. Například vývoj žáka 17za, který se cítí být ve třídě spokojený, přestože považuje třenicu za relativně vysokou, soutěživost průměrnou, ale obtížnost

učení za snadnou. Z toho bychom mohli vyvodit, že se jedná o žáka v učení velice úspěšného, jemuž vysoká třenice ve třídě nenarušuje, nebo třeba i napomáhá k pocitu spokojenosti. Dalším takovým výrazným prvkem je i žák 6za, jemuž vysoká soutěživost a třenice a naopak nízká soudržnost třídy nepřekáží v pocitu spokojenosti.

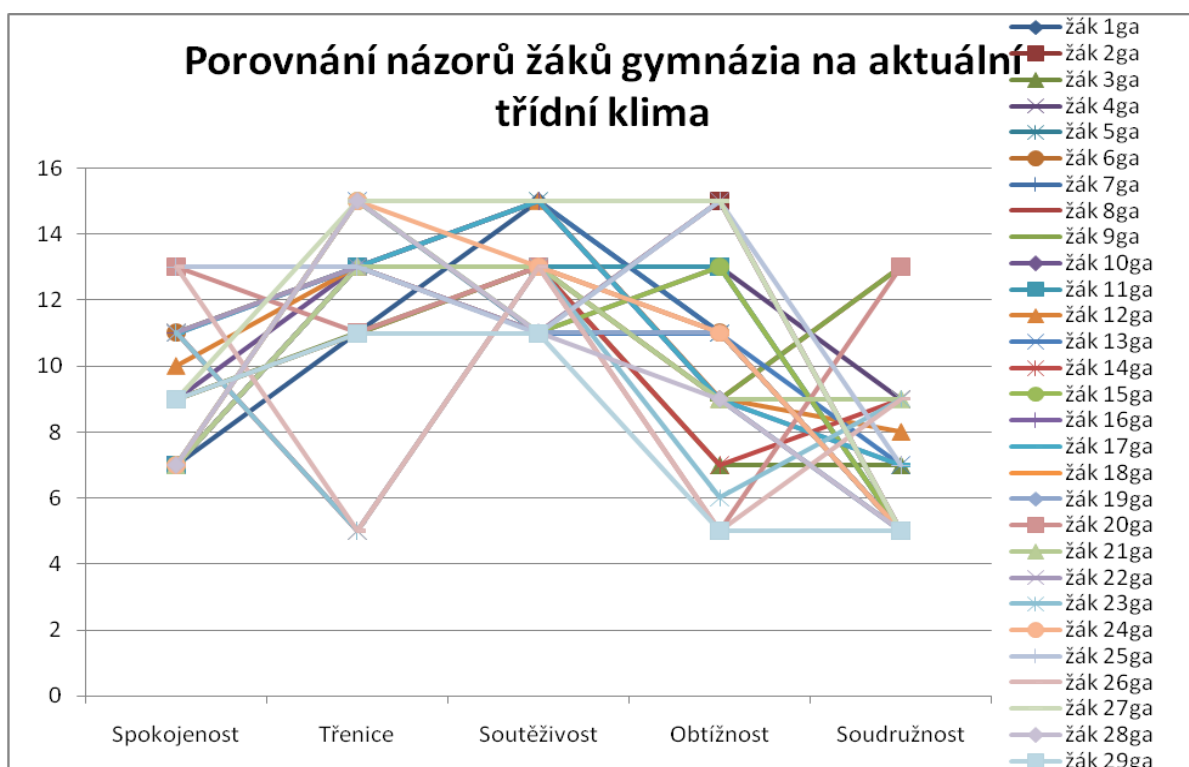
Lašek (2007, s. 62) vyvozuje ze svého průzkumu závěry, že v aktuálním klimatu třídy souvisí pozitivně výše spokojenosti s výší soudržnosti a s nižšími třenicemi a obtížností. V mém průzkumu jsou příkladem toho závěru žáci 4za, 9za a 13za, jenž přesně kopírují tento model.

### 8.1.3. Gymnázium

Tab. 4 Jednotlivé dosažené hodnoty aktuálního stavu žáků gymnázia včetně variability

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudružnost
1ga	7	11	15	9	5
2ga	7	13	11	15	5
3ga	9	11	13	7	7
4ga	7	13	13	13	9
5ga	11	13	15	11	5
6ga	11	13	13	11	5
7ga	7	13	15	11	5
8ga	9	11	13	9	13
9ga	9	11	13	9	13
10ga	9	13	11	13	5
11ga	7	13	13	13	5
12ga	10	13	15	9	8
13ga	7	15	11	11	7
14ga	11	5	13	7	9
15ga	7	15	11	13	5
16ga	11	13	15	9	7
17ga	11	13	15	9	7
18ga	7	13	11	11	5
19ga	7	13	11	11	5
20ga	13	11	13	5	13
21ga	7	13	13	9	9
22ga	11	13	11	15	5
23ga	11	5	13	6	9
24ga	7	15	13	11	5
25ga	13	13	11	15	7
26ga	13	5	13	5	9
27ga	9	15	15	15	5
28ga	7	15	11	9	5
29ga	9	11	11	5	5
$\sigma$	2,07	2,70	1,51	2,98	2,55

Graf 2



V Tab. 4 můžeme zjistit, že největší odchylky u odpovědí bylo dosaženo v oblasti obtížnosti a nejnižší naopak v oblasti *soutěživosti*. Toto je přehledně patrné i na grafu 2. Žáci gymnázia se bez významnějšího rozdílu názoru shodují na výši *soutěživosti*, která je podle Tab. 1 na úrovni 12,79. Panuje zde tedy konzistentní názor na stav úrovně konkurenčních vztahů a ani jeden žák z tohoto názoru nevyniká. To znamená, že všichni žáci mají stejný pocit týkající se výše *soutěživosti*, kterou budu dále komentovat v další kapitole této práce 8.3. - Porovnání klimatu třídy na ZŠ a gymnáziu.

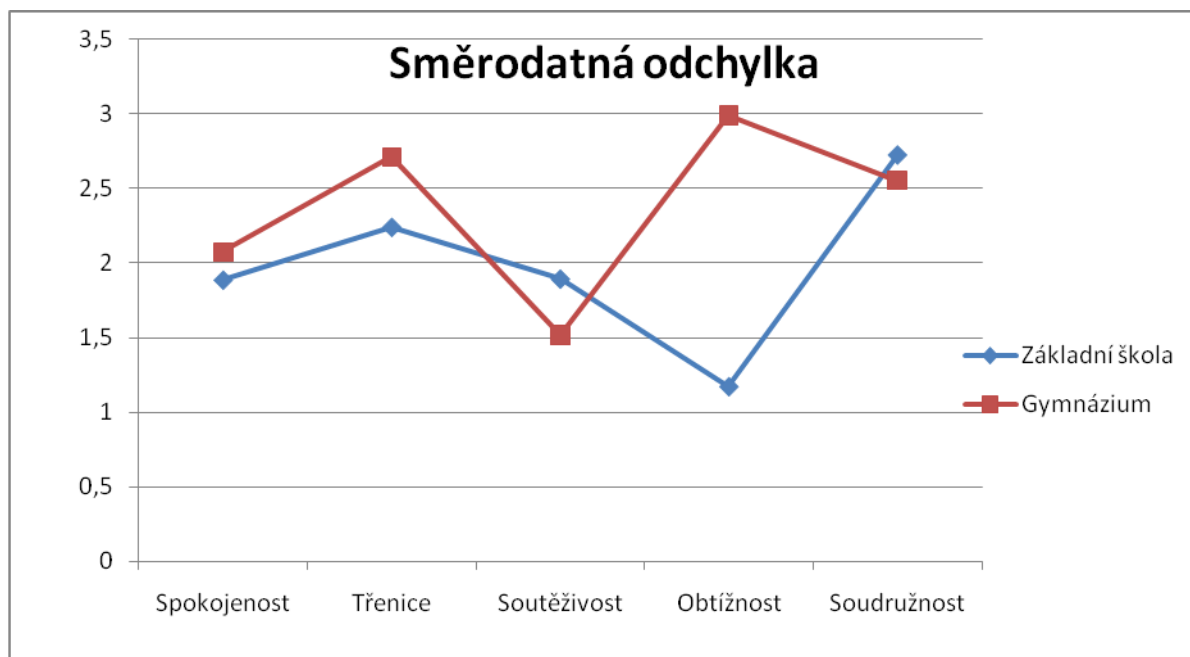
Zcela opačně je na tom vyjádření žáků týkající se *obtížnosti*. Zde je rozptýl odpovědí značný a čtyři žáci považují obtížnost výuky za nejvyšší možnou a naopak tři žáci ji považují za velice nízkou. Žáci této třídy tedy pohlíží zcela rozdílně na nároky této školy a namáhavost učení.

Při sledování jednotlivých žáků si určitě musíme všimnout extrémního výkyvu žáka 20ga, jemuž připadá úroveň *třenice* ve třídě nízká, ale míra *soutěživosti* naopak

poměrně vysoká. Pozoruhodné je i porovnání soutěživosti a obtížnosti u tohoto žáka, který přestože shledává učivo ve škole nenáročné, pociťuje vysokou míru konkurenčních vztahů.

#### 8.1.4. Porovnání základní školy a gymnázia

Graf 3



Na tomto grafu je znázorněn rozdílný vývoj směrodatné odchylky u základní školy a gymnázia. Na první pohled je patrná shoda rozptylu odpovědí v oblasti soudržnosti a spokojenosti. Rozptyl odpovědí v oblasti *soudržnosti* je poměrně vysoký jak u žáků základní školy, tak i u žáků gymnázia. Z toho vyplývá, že žáci na obou školách jsou poměrně nejednotní, co se názoru na soudržnost týče. Na obou školách a v obou třídách jsou žáci, kteří soudržnost vnímají na dobré úrovni, a tací, kteří soudržnost třídy naopak vidí jako velmi slabou. Podobně je tomu i u *spokojenosti*, i když zde není rozptyl odpovědí v rámci jedné třídy tak značný.

Rozdíl v rozptylu názoru na *soutěživost* zde dosahuje v poměru k ostatním hodnotám průměru. To znamená, že žáci základní školy jsou o něco více nejednotní v názoru na soutěživost ve třídě než žáci gymnázia, ale celkově tyto rozdíly nejsou nijak zásadní.

Velkého rozdílu si ale můžeme všimnout v oblasti *obtížnosti* učiva, jež je zvláštním parametrem tohoto dotazníku. Jako jediná proměnná totiž nesouvisí se sociálními vztahy mezi jedinci, ale ukazuje nám individuální názor žáků na učivo. Zatímco žáci základní školy jsou v zásadě jednotní v názoru na náročnost výuky, žáci gymnázia jsou na tom zcela opačně a jejich odpovědi byly velmi rozdílné. Hodnota odchylky žáků gymnázia je dokonce nejvyšší hodnotou a hodnota odchylky žáků základní školy nejnižší hodnotou celého grafu a míry odchylky.

Tento veliký rozdíl v konzistenci odpovědí u žáků gymnázia je zarážející, obzvláště pohlédneme-li k charakteru gymnaziálních tříd a k očekávání homogenity této skupiny. Na gymnázia odcházejí nadaní žáci, kteří věří v možnost lepšího rozvinutí svých dispozic, a kteří z důvodu charakteru školy očekávají větší obtížnost učiva. Mohlo by se potom očekávat, že takovíto žáci budou tvořit homogenní skupinu nadaných, jež sdílí stejný názor na celkovou náročnost učiva a mají mnoho společných zájmů. Žáci základní školy by potom mohli být považováni za velmi heterogenní třídu, v níž se nacházejí jedinci s odlišnými zájmy, vzdělávacími potřebami, možnými handicapy, s rozdílným IQ a množstvím speciálních poruch učení. Výsledky tohoto šetření ale naopak ukazují vysokou nekonzistentnost v odpovědích třídy, jež je obvykle považována za homogenní a naopak vysokou shodu v názorech u žáků, jež tvoří heterogenní skupinu.

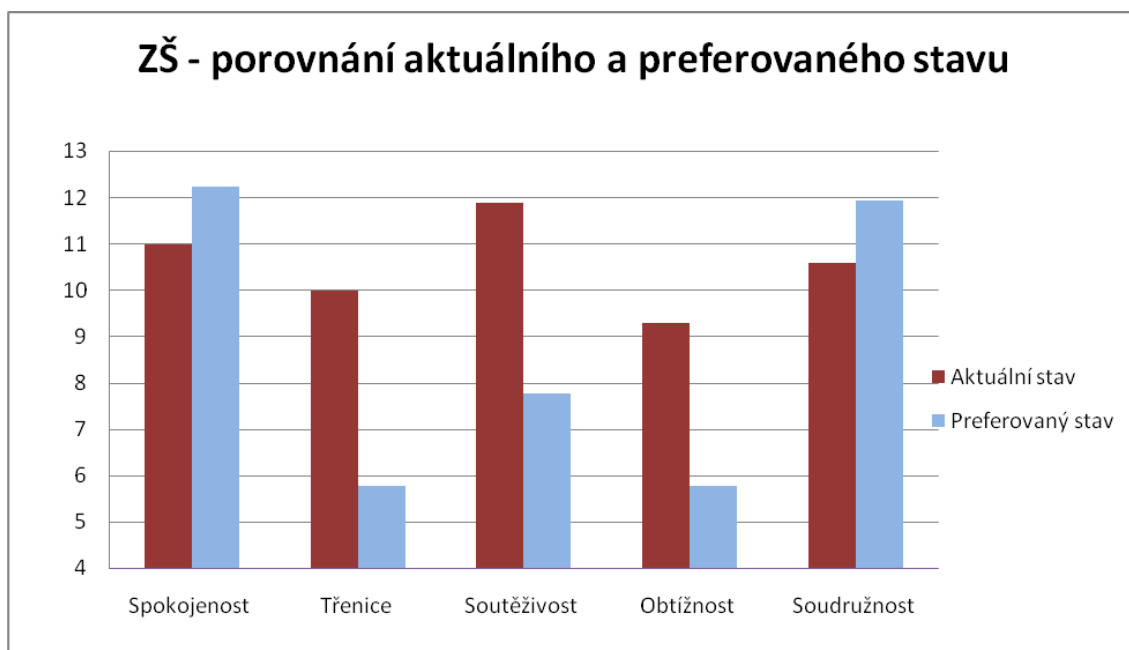
Pohlédneme-li na graf celkově, je na něm snadno vidět, že celkový rozdíl odchylky je nižší na základní škole a že jsou její žáci konzistentnější v odpovědích a ve vnímání aktuálního klimatu třídy.



## 8.2. Porovnávání aktuálního a preferovaného stavu v rámci jedné třídy

Tento graf porovnává aktuální, reálné klima třídy základní školy s tím preferovaným, ideálním a zabývá se dílčím cílem č. 2.

Graf 4



Ve své analýze začnu *soutěživostí*, která je pro můj průzkum hlavním bodem zájmu. Soutěživost je podle grafu rozvinuta na vysokých hodnotách. Její aktuální úroveň je téměř nejvyšší z celého grafu, včetně preferovaných stavů. Zdá se, že soutěživost ve třídě je dvakrát větší, než jakou by si ji žáci přáli.

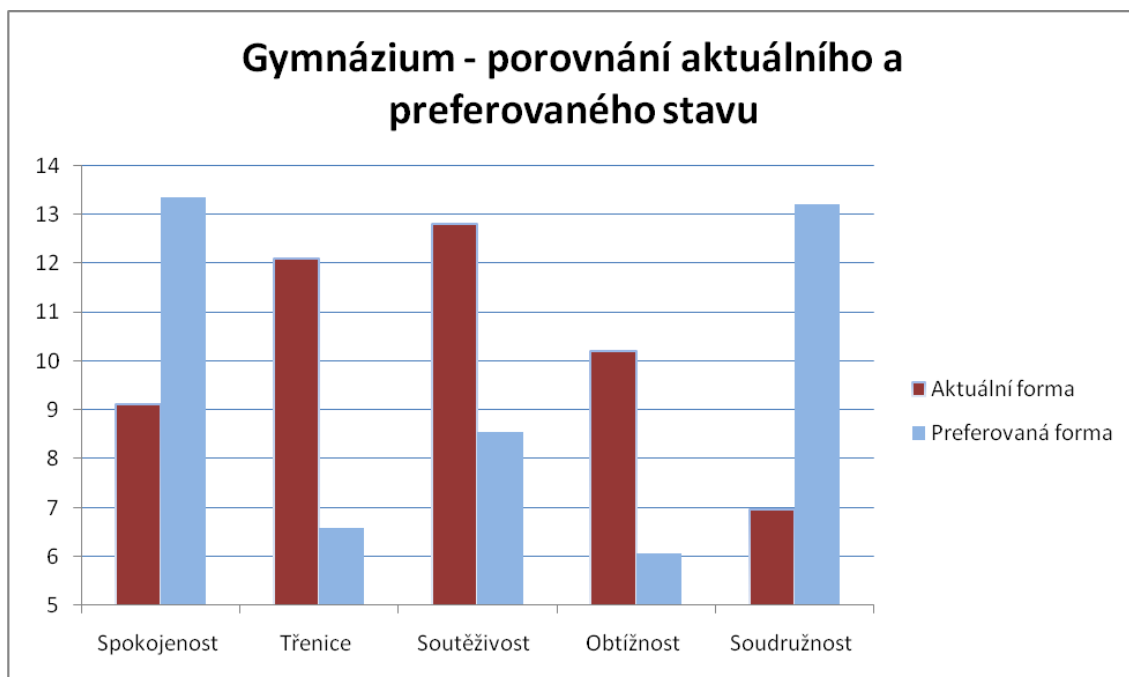
Skutečná *spokojenost* této třídy se ukazuje nižší, než jakou by si žáci přáli. Rozdíl je ovšem pouze jeden a půl bodu, což není nějak významné číslo. Tento rozdíl bychom mohli očekávat větší, když vezmeme v úvahu rozhovor, který jsem vedla s touto třídou, a jejich sdělení, že se ve třídě necítí nespokojeni. Jestliže dosažení jedenácti bodů pro ně znamená nespokojenost, potom se zdá, že nějak zvlášť netouží po změně, když ideální stav je pro ně pouze tak malé zlepšení.

*Třenice*, která se objevuje mezi těmito žáky, je výrazně větší, než jakou by si přáli. Z grafu vyplývá, že žáci touží po velmi nízké třenici, což může být způsobeno faktem, že se ve třídě nachází neoblíbený žák, se kterým je většina dětí ze třídy ve sporu. I proti poměrně vysoké spokojenosti, mají žáci pocit, že třenice by mohla být mnohem nižší.

Rozdíl mezi pocitem skutečné *obtížnosti* učiva a jeho ideálním stavem je též markantní. Je samozřejmé, že žáci by si přáli obtížnost učení nižší, aby tak byli schopni dosahovat lepších výsledků. Žáci této třídy by si přáli, aby obtížnost učení byla skoro třikrát tak menší, než jaká je v současné době.

Z grafu dále vyplývá, že žáci považují prostředí, ve kterém studují, za poměrně přátelské. Úroveň *soudržnosti* je velmi podobná úrovni spokojenosti, a to jak v aktuálním, tak v preferovaném stavu.

Graf 5



Na tomto grafu vidíme, jak se žáci cítí ve třídě, jaký mají názor na panující klima třídy a také, jaké klima by si přáli, aby panovalo.

Začneme-li se *soutěživostí*, vidíme, že míra aktuálního stavu je poměrně dost vysoká a že žáci touží po jejím snížení. Podle grafu je soutěživost jednou z nejsilnějších tendencí v této třídě. Žáci tak vysoko neohodnotili ani třenici nebo obtížnost, takže to vypadá, že ze tří obvykle negativně chápaných oblastí, je soutěživost ta nejvyšší.

Míra *spokojenosti* je pro žáky gymnázia na poměrně nízké úrovni, což odpovídá výpovědím, které jsem získala během rozhovoru. *Třenice* je oproti tomu proměnnou, kterou žáci vnímají jako též vysokou, obzvláště porovnáme-li ji s preferovaným stavem žáků. V ideálním stavu by pro žáky gymnázia třenice byla minimální, avšak v realitě je tato hodnota nadprůměrná.

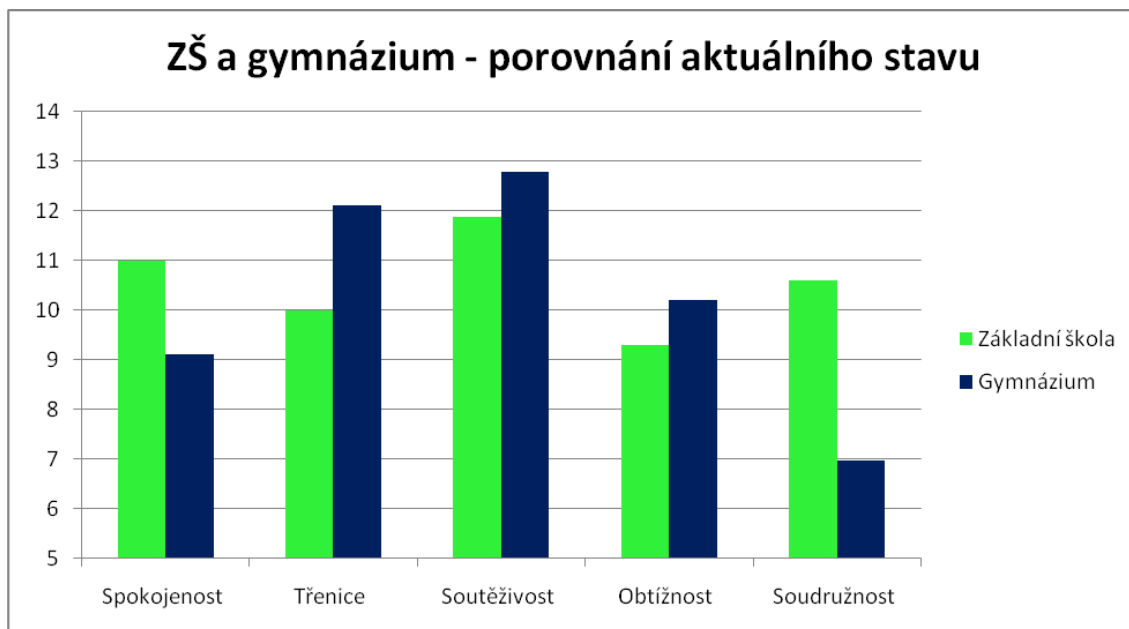
Podle výpovědí je vnímaná obtížnost učiva mnohem větší, než jakou by si žáci přáli. Zdá se, že žákům by lépe vyhovovalo, kdyby učivo pro ně nebylo tak náročné. Výrazným elementem tohoto grafu je rozdíl mezi skutečným pocitem soudržnosti a přáním dětí po úrovni této proměnné. Soudržnost této nadané třídy je velice nízká, za to ale touha po její rozvinutější úrovni je velice vysoká. Vypadá to tedy, že v této skupině žáků je soudružnost důležitou proměnnou, možná právě z důvodu toho, že je velmi málo rozvinuta.

Při celkovém pohledu na výsledky tohoto šetření se třída nijak přehnaně nevymyká ostatním třídám. Je zde touha po větší pospolitosti a celkovém pocitu pohody a zároveň děti vysílají požadavek nižší obtížnosti učiva, redukce roztržek se spolužáky a míry konkurenčního jednání.

### 8.3. Porovnání klimatu třídy na ZŠ a gymnáziu

Tato kapitola porovnává klima obou tříd mezi sebou a plní dílčí cíl č. 3.

Graf 6



Na tomto grafu je porovnáváno zjištěné reálné klima na základní škole a na gymnáziu. Zaměřím se nejprve na *soutěživost*, jako pro mě nejdůležitější údaj. Cílem mé diplomové práce je zjistit rozdíly v oblasti soutěživosti mezi žáky základní školy a gymnázia, což se nám nabízí právě na tomto grafu. Hodnoty u soutěživosti na základní škole dosahují necelých dvanáct a hodnoty na gymnáziu necelých třináct. To tedy znamená, že na základní škole skutečně vnímají žáci soutěživost jako menší než na gymnáziu, ale tento rozdíl dosahuje pouze jednoho stupně v číselné řadě do patnácti s minimální možnou hodnotou pět. Z toho vyplývá, že žáci na gymnáziu posuzují jejich konkurenční vztahy jako o desetinu vyšší, než žáci základní školy.

Jak píše Lašek (2007, s. 62-63), soutěživost je do určité míry ovlivňována učitelem, školou a rodiči. Škola je místo, kde žáci nejenom nabývají poznatků, ale též místo, kde se mezi sebou poměřují žáci a nároky učitele s výsledky žáka. Fakt, že škola je rodiči

chápana jako velice důležitá část života dítěte, která rozhodne o jeho budoucím životě, významně ovlivňuje i chápání školy žáky. Tak se stává soutěživost a snaha po vyniknutí, jako jev podnícený původně od školy a učitele a následně od rodiny interiorizována žáky samotnými. Soutěživost tak není ovlivněna ani pocitem obtížnosti školní práce nebo soudržnosti, ale je to výsledek porovnání se s ostatními žáky.

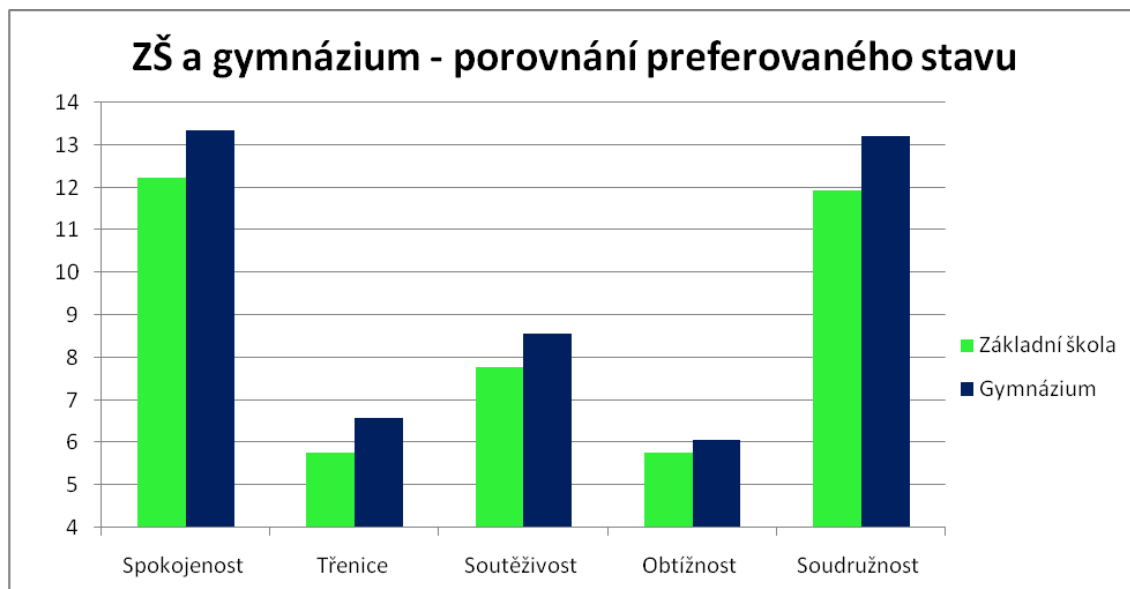
Tyto všechny výše zmíněné skutečnosti nás zavádí k otázce gymnaziálního vzdělávání. Na tento typ škol dochází žáci s vysokými učícími schopnostmi a též s vysokými ambicemi. Tyto ambice mohou mít počátek, jak již bylo zmíněno dříve, v názorech učitele a školy, i v názorech rodičů. U nadaných žáků dochází ještě k většímu pojmání školních úspěchů jako velmi důležitých a soutěživost žáků je o to víc formována. (viz kapitola 4.1. - Gymnazijní třída jako neformální skupina)

Lašek (2007, s. 63) dále píše, že soutěživost ve třídě vytváří na žáky tlak a je-li dítě ve škole úspěšné, je jeho sebeobraz pozitivní, což ovlivňuje míru spokojenosti žáků; je-li ale dítě neúspěšné, je jeho sebeobraz negativní a spokojenost žáků ve třídě klesá. Neúspěšní žáci raději méně soutěží, protože většinou neuspějí, a proto je pro ně soutěž zátěží a v dotazníku konstatují, že se ve třídě velmi soutěží. Když to porovnáme s výsledky zjištěnými v grafu 6, vidíme, že žáci gymnázia sice dosahují vysoké soutěživosti, ale jejich spokojenost je poměrně nízká. Z toho bychom mohli usuzovat, že žáci ve třídě nejsou příliš úspěšní nebo se aspoň tak nevidí. U žáků základní školy je úroveň soutěživosti a spokojenosti mnohem srovnatelnější, takže bychom z toho mohli vyvodit, že žáci se cítí být více úspěšní.

Co se týče kladných oblastí dotazníku jako je spokojenost a soudržnost, žáci základní školy jej vnímají jako vyvinutější, obzvláště u soudržnosti je rozdíl poměrně významný. Jejich pocitování soudržnosti je více jak dvojnásobné a evidentně přináší žákům větší pocit spokojenosti.

Třenice je naopak ve třídě základní školy nižší, což znamená, že žáci mezi sebou nemají tolik sporů a že míra napětí ve třídě je menší než na gymnáziu. Úroveň obtížnosti učiva je vyšší na gymnáziu, což je skutečnost, vzhledem k povaze gymnázií, předpokládaná.

Graf 7



Na tomto grafu vidíme porovnání ideálního klimatu pro žáky základní školy a gymnázia. Na první pohled je patrné, že hodnoty dosahují u všech oblastí podobných hodnot vždy s jedním stupněm rozdílu u základní školy.

U proměnných *spokojenost* a *soudržnost* z grafu vyplývá, že žákům základní školy by stačila soudržnost třídy a spokojenost žáků o trochu nižší než žákům gymnázia. Nemají tedy takové ambice na dosažení ideálního stavu jako žáci gymnázia. Tyto nižší ambice mohou znamenat buď nižší aspiraci cílů, nebo souvisí s vyšší spokojeností žáků, a proto tedy menší touhou po změně.

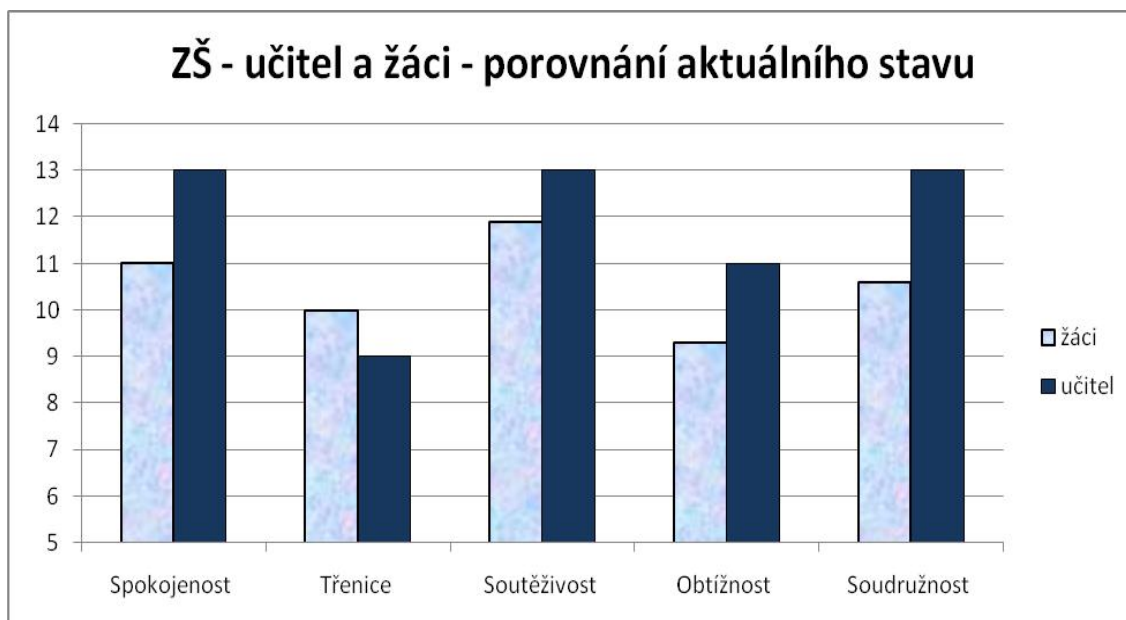
Žáci gymnázia, kteří mají o jeden stupeň vyšší hodnoty *soutěživosti*, by si ji opět přáli v ideálním stavu o jeden stupeň vyšší, takže i podle nich by v ideálním stavu byla soutěživost mezi nimi stále vyšší než u žáků základní školy. Znamená to tedy, že žáci gymnázia vyžadují mezi sebou, i když jenom o jeden stupeň, vyšší rivalitu.

## 8.4. Porovnání vnímání třídy učitelem a jeho tříd

Učitel jako nedílný účastník výchovně-vzdělávacího procesu působí na klima třídy nejenom svým chováním, ale též svým názorem na třídu a schopností tuto třídu správně analyzovat. Lašek (2007, s. 66) provedl výzkum se záměrem zjistit, zda existují významné rozdíly mezi hodnocení klimatu žáky a jejich třídními učiteli, a dochází k poznatku, že rozdíl ve vidění klimatu učitelem a žáky je značný. Proto jsme i my zadali stejný dotazník třídním učitelům daných tříd s úkolem odhadnout odpovědi žáků a ukázat schopnost analýzy třídy bez dotazníků, pouze odhadem založeným na dobrém znalosti jednotlivců a třídy jako skupiny. Tento úkol je velice složitý a při analýze výsledků je důležité mít na mysli, že odpovědi žáků byly zprůměrovány, takže jakýkoliv výkyv není nijak patrný na celkovém výsledku, kdežto odhad učitele je pouze názor jedné osoby na průměrné odpovědi. Následující rozbor výsledků šetření plní dílčí úkol č. 4.

### 8.4.1. Základní škola

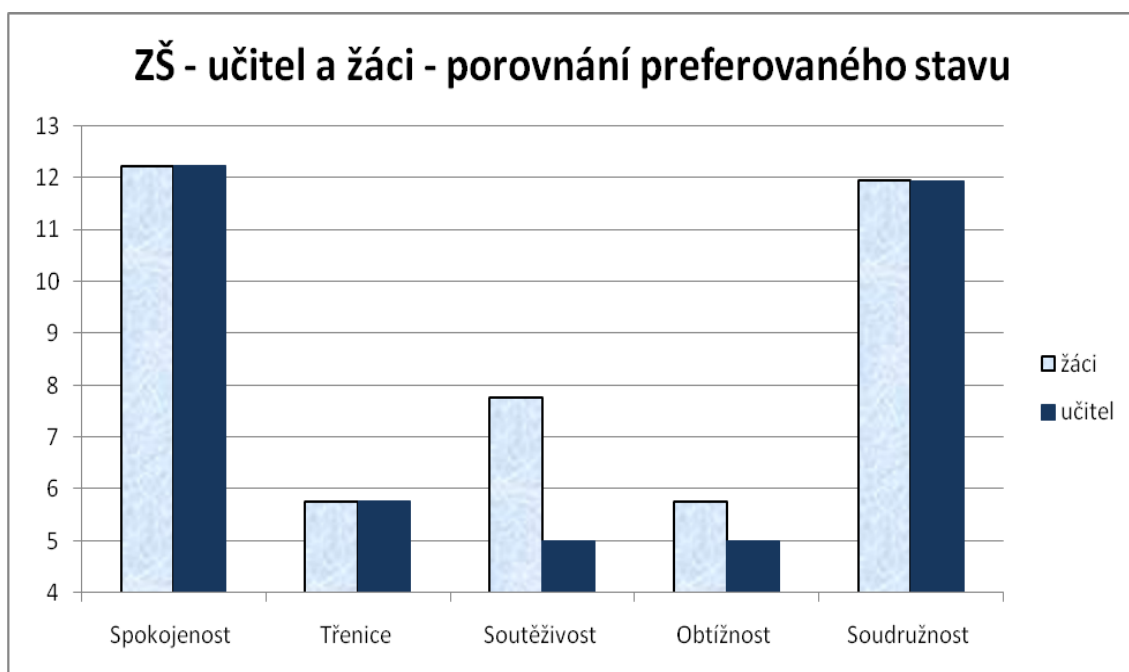
Graf 8



Tento graf znázorňuje názor třídního učitele na to, jak budou žáci na zadané otázky odpovídat. Není to tedy názor učitele na aktuální klima, ale pouze jeho snaha o odhadnutí názoru žáků. Celkově učitel mírně nadhodnocoval údaje u všech oblastí, ale tento rozdíl není nijak zásadní. Největší rozdíl je u názoru na soudržnost, kde se třídní učitel domníval, že žáci se cítí víc soudržní. Naopak u obtížnosti předpokládal, že žáci považují učivo za náročnější.

Podle Laška (2007, s. 66) vidí učitel svou třídu obvykle jako soutěživější než žáci sami, což bylo prokázáno i v tomto výzkumu, a to obvykle z důvodu velice aktivního chování žáků i v situacích, kdy neznají odpověď. Celkově potom třída může vypadat jako velice soutěživá, plná hlásících se žáků. Podle Laška většinou učitelé předpokládají nižší spokojenost a soudržnost a naopak vyšší třenicí než žáci, což se ovšem neprokázalo na námi zadaném průzkumu. Učitel této třídy vidí klima rozdílně, než prokázal Lašek ve svém šetření.

Graf 9





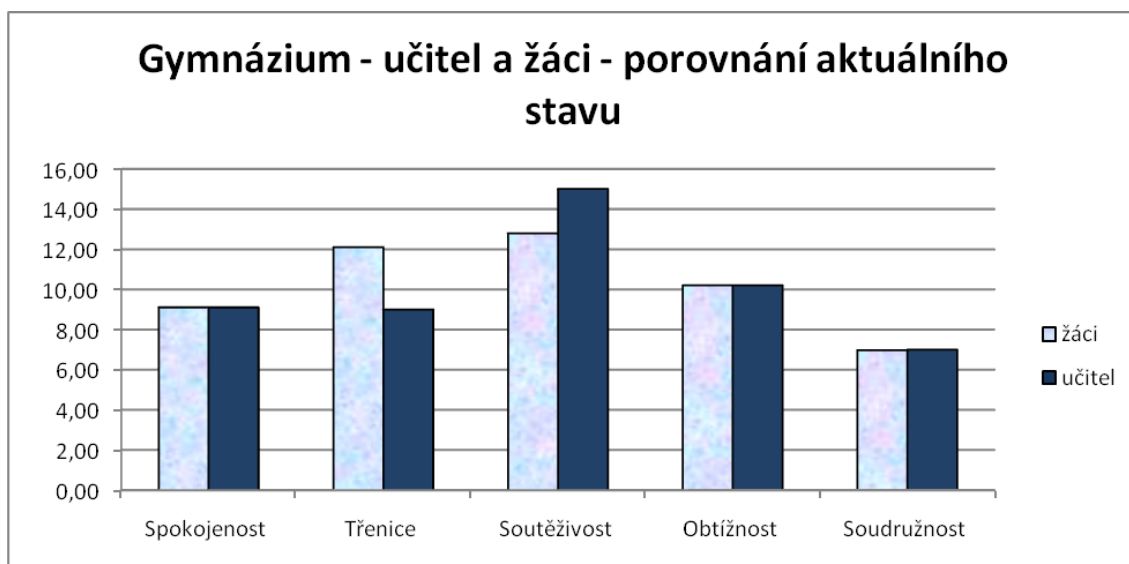
Na tomto grafu vidíme znázorněn učitelův odhad odpovědí týkající se preferovaného stavu. Celkově zde můžeme vidět dva jevy, a to absolutní shodu učitele a žáka v oblasti spokojenosti, třenice a soudržnosti a potom výrazný rozdíl názoru v oblasti soutěživosti.

Třídní učitel na základní škole tedy přesně odhadl pocity žáků týkající se ideálního stavu spokojenosti a soudržnosti, již jsou na poměrně vysoké úrovni. Úroveň třenice odhadl třídní učitel též velmi dobře a v názoru na obtížnost je pouze nepatrný rozdíl.

Největší rozdíl je v otázce soutěživosti, kde učitel předpokládal nulovou touhu po soutěživosti a jeho předpoklad byl zřejmě založen na domněnce, že žáci nemají mezi sebou rádi konkurenční vztahy. Zde se ovšem ukázalo, že soutěživost je něco, co žáci vyžadují, ale pouze do určité míry, protože je-li soutěživost vysoká, jedná se nežádoucí jev.

#### 8.4.2. Gymnázium

Graf 10

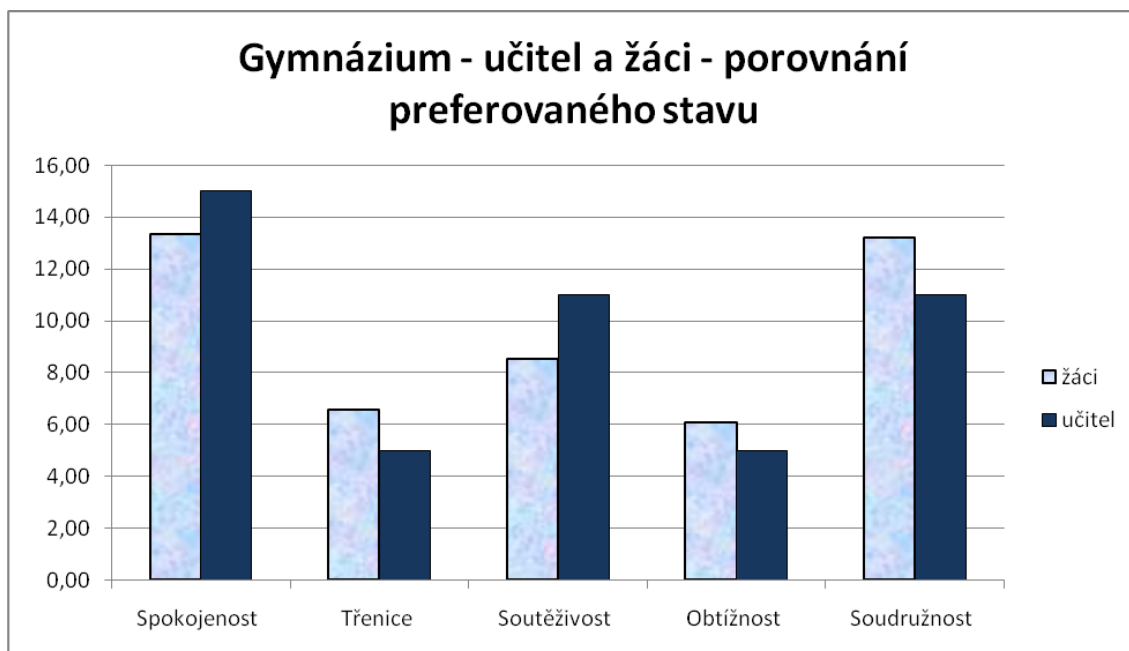


Tento graf, podobně jako grafy 8 a 9, znázorňuje odhad třídního učitele porovnaný s názorem žáků, v tomto případě ovšem na gymnáziu. Třídní učitel odhadl klima ve třídě velice dobře a pouze ve dvou oblastech se nepatrně liší s názorem žáků.

Třídní učitel tedy lehce podhodnotil aktuální stav třenice a její úroveň považoval za nepatrně nižší. Naopak v oblasti soutěživosti předpokládal stav soutěživosti na maximálních hodnotách. Tato domněnka mohla být částečně ovlivněna všeobecným předpokladem, že na gymnáziu je vysoký stupeň soutěživosti, jak je popsáno v sekci 4.1. - Gymnazijní třída jako neformální skupina.

Aplikujeme-li i zde Laškovy závěry (2007, s. 66), třídní učitel opravdu vidí úroveň soutěživosti jako vyšší, ale spokojenost a soudržnost odhaduje naprosto přesně a nikoliv nižší, jak bylo prokázáno v Laškově průzkumu. Ten také tvrdí, že učitelé vidí nízkou soudržnost z důvodu předpokladu vysokých třenic, ale jelikož tento třídní učitel nepředpokládá vysokou třenici, posuzuje i názor na soudržnost pozitivněji.

Graf 11



Na posledním grafu opět porovnávám názor učitele na preferované třídní klima na gymnáziu. Zde se již hodnoty nepatrně liší, ale jejich rozdíl není natolik velký, abych z toho mohla vyvozovat nějaké významné závěry.

Třídní učitel předpokládal vyšší touhu po spokojenosti a naopak nižší žádanou soudržnost žáků. Domníval se, že žáci by si přáli nižší třeňici a obtížnost učiva, ale na rozdíl od učitele na základní škole nejenom že předpokládal rozvinutou touhu po soutěživosti, ale navíc ji předpokládal vyšší, než by si žáci skutečně přáli.

## IX. ZÁVĚR

Zkoumání klimatu třídy se s reformou školství a povinností škol provádět autoevaluaci začíná stávat běžnou záležitostí mnoha pedagogů. Díky informacím získaných výzkumem může učitel pomoci vhodného pedagogického působení pomocí žákům, aby se ve škole cítili lépe. Děti stráví ve škole a ve své třídě podstatnou část dne a z povinné školní docházky pro ně není úniku, a proto bychom se měli, jako pedagogové, snažit, aby jejich dětství bylo nejenom podnětné, ale též spokojené.

Abychom tedy mohli pozitivně ovlivňovat klima třídy, je nutné nejprve zjistit její aktuální stav následně na něj určitým způsobem reagovat. Některá zjištění mohou být pro učitele překvapením a proto je i dobré, aby si učitel sám ověřil svůj pohled na třídu vyplněním stejného dotazníku jako žáci.

My jsme v této diplomové práci provedli nejprve průzkum pramenů zabývajících se touto tematikou, abychom potom mohli aplikovat informace z nich získané na náš výzkum. Cílem teoretické části bylo prostudovat materiály přímo se vztahující k tématu diplomové práce a objasnit relevantní terminologii, ze které bude vycházet empirická část. Cílem praktické části bylo provést průzkum ve dvou třídách dvou rozdílných škol, popsat zkoumaný vzorek, způsob šetření a následně provést rozbor výsledků šetření a diskuzi.

Nástrojem zkoumání třídy se stal standardizovaný dotazník Naše třída, který poukazuje na celkem pět proměnných ve třídě (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost), přičemž soutěživost byla hlavní proměnná, která nás zajímala. Cílem zkoumání bylo zjistit rozdíly v oblasti soutěživosti mezi žáky základní školy a gymnázia, což bylo provedeno v sekci 8.3. - Porovnání klimatu třídy na ZŠ a na gymnáziu. V této části jsme také došli k hlavním závěrům této práce a mohli jsme tak potvrdit tvrzení Hrabala (1989, s. 143), že **na gymnaziální třídě je opravdu vyšší soutěživost mezi žáky než na základní škole.**

Veškerá zjištění a závěry provedené v této práci jsou záležitostí výhradně se vztahující pouze na tyto dvě třídy. Cílem práce nebylo generalizování zjištěných výsledků na všechny školy, právě proto, že všechny výzkumy jsou částečně omezené výběrem zkoumaného vzorku. Zjištěné výsledky jsou ale cennými informacemi pro obě zkoumané školy. Jelikož jsou otázky diferenciací a klimatu třídy vždy aktuálním tématem, bylo by určitě přínosné, kdyby se podobným výzkumem zabírali i další diplomové práce.

Práce s vybraným dotazníkem MCI byla poměrně snadná díky tomu, že nám vedení obou škol, třídní učitelky i sami žáci vyšli vstříc a nemuseli jsme řešit nějaké závažnější problémy. Studium literatury, příprava výzkumu, sběr dat i jeho vyhodnocení se pro nás staly cennou zkušeností, již budeme moci využít při profesionálním růstu učitele.

## X. POUŽITÁ LITERATURA

1. Čáp, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.
2. Čáp, Jan - Mareš, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7, 80-7178-463-X.
3. Grecmanová, Helena. Klima současné školy. In Mareš, Jiří. *Sociální klima školní třídy: Přehledová studie* [online]. Hradec Králové: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, [cit. 23. února 2010]. Dostupné na Internetu: [http://klima.pedagogicka.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogicka.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
4. Grecmanová, Helena. Klima současné školy. In *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPds. Olomouc: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
5. HadjMousová, Zuzana. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-562-1.
6. Hewstone, Miles – Stroebe, Wolfgang. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.
7. Hrabal, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Vybraná témata. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
8. Hrabal, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
9. Hrubá, Hana. Vnější diferenciacie – pro a proti. *Učitel'ské noviny CZ*, 1993, roč. 96, č. 2, s. 6.

10. Chráška, Miroslav - Tomanová, Dana – Holoušová, Drahomíra (ed.). *Klima současné české školy - Sborník příspěvků z 11. konference ČPds*. Olomouc: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
11. Janoušek, Jaromír a kolektiv. *Metody sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
12. Ježek, Stanislav. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80866-33-13-6.
13. Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. New York: Wiley Kol. autorů. *Ke společnosti znalostí: výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2002*.
14. Kollárik, Teodor a kolektiv. *Sociálna psychológia*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1847-8.
15. Klusák, Miroslav. Vědět jak zacházet s klimatem ve tříd. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník příspěvků z I. Konference ČAPV. Praha: ČAPV a PdF UK, 1993, S. 75-80. ISSN 1211-4669.
16. Langová, Marta - Heřmanová, Vladislava. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-934-9.
17. Lašek, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
18. Mareš, Jiří – Krívohlavý, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

19. Mareš, Jiří. *Sociální klima školní třídy*: Přehledová studie [online]. Hradec Králové: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, [cit. 23. února 2010]. Dostupné na Internetu: [http://klima.pedagogicka.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogicka.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
20. *Na startu školské reformy: vzdělávání v roce 2007 v datech* (výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007). Praha: 2008, MŠMT. ISBN 978-80-211-0560-7.
21. Nakonečný, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
22. *Priority pro českou vzdělávací politiku*: mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26. – 27. dubna 1999. Praha: TAURIS, 1999. ISBN 80-211-0330-2.
23. Průcha, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
24. Řezáč, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
25. Štech, Stanislav. K otázkám diferenciací dětí na základní škole. In *Moderní vyučování CZ*, 1997, roč. 3, č. 8.
26. Urbánek, Petr. *Vzdělávací politika a pedagogický výzkum: uvedení do problematiky reálné interpretace pedagogických výzkumných nálezů*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-874-4.
27. Vykopalová, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.



## **XI. SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Dotazník Naše třída – aktuální forma

Příloha č. 2 Dotazník Naše třída – preferovaná forma

Příloha č. 3 Fotografie školy

## Příloha č. 1

### Dotazník „Naše 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 lepší.                         |     | ANO | NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  |     | ANO | NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  |     | ANO | NE |
| 6. Některé děti jsou v naší třídě šťastné.   | (R) | ANO | NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  |     | ANO | NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.                  |     | ANO | NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.                            |     |     |    |
|  | (R) | ANO | NE |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.  | (R) | ANO | NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.  |     | ANO | NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům 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 umějí dobře pracovat jen bystré děti.   |     | ANO | NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.   |     | ANO | NE |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.   | (R) | ANO | NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. |     | ANO | NE |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní.                      |     | ANO | NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá.  |     | ANO | NE |
| 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.   |     | ANO | NE |
| 21. V naší třídě je legrace.   |     | ANO | NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  |     | ANO | NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.   |     | ANO | NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.                                | (R) | ANO | NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.  |     | ANO | NE |

## Příloha č. 2

### Dotazník „Naše 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 lepší.                         |     | ANO | NE |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.  |     | ANO | NE |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.  |     | ANO | NE |
| 6. Některé děti jsou v naší třídě šťastné.   | (R) | ANO | NE |
| 7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.  |     | ANO | NE |
| 8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.                  |     | ANO | NE |
| 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.                            | (R) | ANO | NE |
| 10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.  | (R) | ANO | NE |
| 11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.  |     | ANO | NE |
| 12. Mnoho dětí z naší třídy dělá žákům 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 umějí dobře pracovat jen bystré děti.   |     | ANO | NE |
| 15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.   |     | ANO | NE |
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.   | (R) | ANO | NE |
| 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. |     | ANO | NE |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní.                      |     | ANO | NE |
| 19. Práce ve škole je namáhavá.  |     | ANO | NE |
| 20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.   |     | ANO | NE |
| 21. V naší třídě je legrace.   |     | ANO | NE |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.  |     | ANO | NE |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.   |     | ANO | NE |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.                                | (R) | ANO | NE |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.  |     | ANO | NE |

### Příloha č. 3

Pohled na budovu Gymnázia a Základní školy Broumov – hlavní vchod



Budova gymnázia a základní školy



Zdroj fotografií: [online] Internetový portál ZŠ Hradební Broumov. Dostupné na Internetu: <http://galerie.zshrbroumov.cz/skola/> [5. března 2010]