

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Studijní program: UČITELSTVÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY
Studijní obor: UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

SOCIÁLNÍ KLIMA NA PLNĚ ORGANIZOVANÝCH A MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

**THE SOCIAL CLIMATE IN PRIMARY
SCHOOLS AND IN SMALL PRIMARY
SCHOOLS**

**SOZIALES KLIMA AN VOLLORGANISIERTEN
UND KLEINEN GRUNDSCHULEN**

Autor:

Dana Trdlová

Podpis:

Adresa:

Turistická 65

468 45, Velké Hamry

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

Počet:

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
74	15 859	0	15	24	4

V Liberci dne: 15. 4. 2007

Prohlášení

Byla jsem seznámena 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 vědoma 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 vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne: 15. 4. 2007

Dana Trdlová

.....

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za odborné vedení, podnětné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování této diplomové práce. Rovněž děkuji všem ředitelům, kteří mi umožnili provést výzkumná šetření na svých školách. Velký dík patří i třídním učitelkám za jejich čas, ochotu a vstřícnost.

SOCIÁLNÍ KLIMA NA PLNĚ ORGANIZOVANÝCH A MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

TRDLOVÁ Dana

DP – 2007

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

Resumé:

Diplomová práce se zabývá problematikou sociálního klimatu školní třídy. Zjišťuje, popisuje a porovnává sociální klima tříd na plně organizovaných a málotřídních školách 1. stupně ZŠ na Jablonecku. Zabývá se teorií daného problému, obsahuje popis metody zkoumání sociálního klimatu třídy včetně způsobu vyhodnocení zjištěných dat. Data analyzuje a porovnává mezi plně organizovanými a málotřídními školami z pohledu jednotlivých hledisek sociálního klimatu, všímá si rozdílů ve vnímání klimatu mezi pohlavími i mezi jednotlivými ročníky 1. stupně. Vše je doplněno o analýzu a srovnání sociálního klimatu třídy dle názorů žáků a jejich učitele mezi oběma typy škol. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách a grafech s příslušným komentářem.

Klíčová slova:

plně organizovaná škola, málotřídní škola, sociální klima školy, sociální klima třídy, školní třída, evaluace klimatu třídy, dotazník MCI, žák, učitel

THE SOCIAL CLIMATE IN PRIMARY SCHOOLS AND IN SMALL PRIMARY SCHOOLS

TRDLOVÁ Dana

DT – 2007

Tutor: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Summary:

This thesis deals with a social climate in a school class. It investigates, describes and compares social climate in primary schools and small primary schools in Jablonec nad Nisou region. The thesis is concerned with a theory of the topic, methods of investigation and ways of evaluation of surveyed data. The data from primary schools and small primary schools are analysed and compared from different points of view e.g. differences between sex groups, differences between school forms. The thesis is completed with the analysis and comparison of social climate from the pupil's and teacher's points of view

at both types of schools. The results are presented in charts and graphs with a commentary.

Key words:

primary school, small primary school, social school climate, social class climate, school class, evaluation of the class climate, questionnaire MCI, pupil, teacher

SOZIALES KLIMA AN VOLLORGANISIERTEN UND KLEINEN GRUNDSCHULEN

TRDLOVÁ Dana

DA – 2007

Betreuer: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Zusammenfassung:

Diese Diplomarbeit befasst sich mit sozialem Klima in einer Schulklasse. Sie stellt fest, beschreibt und vergleicht soziales Klima an vollorganisierten und kleinen Grundschulen im Gebiet Jablonec nad Nisou. Die Diplomarbeit wird auf die theoretische Problematik orientiert, beinhaltet die Beschreibung der Untersuchungsmethoden des Klassenklimas, einschließlich der Auswertungsweise von festgestellten Daten. Die Daten werden analysiert und zwischen vollorganisierten und kleinen Grundschulen verglichen—in Sicht der einzelnen Gesichtspunkte des sozialen Klimas. Die Arbeit gibt auf die Unterschiede der Wahrnehmung des Klimas zwischen beiden Geschlechtern und einzelnen Grundschule Klassen acht. Die Arbeit enthält die Analyse und den Vergleich des sozialen Klimas nach den Schülern—und Lehreransichten an beiden Schultypen. Die Ergebnisse werden in Tabellen und grafischen Darstellungen (auch mit Kommentar) präsentiert.

Schlüsselwörter:

Vollorganisierte Grundschule, kleine Grundschule, soziales Schulklima, soziales Klassenklima, Schulklasse, Evaluation des Schulklimas, MCI Fragebogen, Schüler, Lehrer

Obsah

1. ÚVOD	1
2. CÍL PRÁCE	2
3. SYNTÉZA POZNATKŮ	3
3.1. ROZDÍLNOST MÁLOTŘÍDNÍCH A PLNĚ ORGANIZOVANÝCH ŠKOL	3
3.1.1. Málotřídní škola.....	3
3.1.2. Málotřídní školy v zahraničí.....	5
3.1.3. Hlavní odlišnosti málotřídních a plně organizovaných škol – pojetí práce se žáky.....	5
3.1.4. Učitel na málotřídní škole.....	7
3.2. ŠKOLNÍ TŘÍDA	9
3.2.1. Obecný popis školní třídy.....	9
3.2.2. Školní třída jako sociální skupina.....	9
3.3. ŠKOLNÍ KLIMA	11
3.3.1. Pojem škola	11
3.3.2. Definice klimatu školy	12
3.4. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	15
3.4.1. Vymezení pojmu	15
3.4.2. Typologie klimatu	16
3.4.3. Determinanty klimatu	18
3.4.4. Mechanismy klimatu	18
3.4.5. Co klima ovlivňuje	19
3.4.6. Přístupy ke zkoumání klimatu	20
3.4.7. Vybrané dosavadní domácí výzkumy.....	23
3.4.8. Možnosti učitele směřující k pozitivnímu ovlivňování klimatu	25
4. PROBLÉMOVÉ OTÁZKY	28
5. METODIKA	30
5.1. METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY	30
5.1.1. Metody zkoumající třídní klima	30
5.1.2. Výběr metody	34
5.1.3. Popis dotazníku	34
5.1.4. Způsob jeho zadání.....	35
5.1.5. Zapojení třídních učitelů.....	36
5.1.6. Zpracování dotazníků	37
5.1.7. Vyhodnocování dotazníků.....	37
5.1.8. Interpretace výsledků.....	38
5.1.9. Další zpracování údajů	38
5.1.10. Dotazník pro učitele	39
5.1.11. Využití dotazníků	40
5.2. ŠETŘENÝ SOUBOR.....	42
5.2.1. Vymezení a velikost souboru	42
5.2.2. Charakteristika souboru málotřídních škol.....	42
5.2.3. Charakteristika souboru plně organizovaných škol	43
6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	44
6.1. CELKOVÉ VÝSLEDKY	44
6.2. VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH HLEDISEK	44
6.2.1. Spokojenost žáků ve třídě.....	44
6.2.2. Soudržnost třídy.....	46
6.2.3. Třenice mezi žáky.....	49
6.2.4. Soutěživost ve třídě	52
6.2.5. Obtížnost učení.....	54
6.3. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ S PODOBNÝMI VYBRANNÝMI VÝZKUMY	58
6.4. POROVNÁNÍ TŘÍD	59
6.5. POROVNÁNÍ VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ A UČITELŮ O KLIMATU	60
6.6. DISKUZE.....	63
7. ZÁVĚR	66
8. SEZNAM PRAMENŮ	68
9. PŘÍLOHY	71
9.1. DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA.....	71
9.2. SEZNAM ŠKOL.....	72
9.3. SEZNAM TABULEK.....	73
9.4. SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT	74

1. ÚVOD

V současnosti se velice často diskutuje mezi odborníky i širokou veřejností na téma školství, škola a její poměry. V této instituci dochází nejen ke vzdělávání a výchovnému působení, ale i k vzájemnému prolínání mezilidských vztahů.

„Při interakci v jakékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ (PRŮCHA, 2002, s. 333)

Odborníci na celém světě se již řadu let snaží tento výše uvedený pojem analyzovat, diagnostikovat, popsat, změřit, odhalovat jeho příčiny, v případě potřeby naučit se ho promyšleně ovlivňovat apod.

Tyto otázky zaujaly i mě. Protože učím již sedmým rokem na málotřídní škole, rozhodla jsem se problematiku klimatu ve škole resp. ve třídách spojit právě s tímto typem škol. Málotřídní školy představují jedinečný prvek našeho vzdělávacího systému. Jejich velkou výhodou je rodinná atmosféra, ve které se nedaří nežádoucím sociálním jevům, jakými je například šikana. Práce dětí ve věkově smíšených kolektivech umožňuje, aby se děti od sebe učily vzájemně a vede děti k samostatnosti. Málotřídní škola podporuje tvořivou výuku, neboť vytváří větší potřebu dětí zaměstnat smysluplnými činnostmi. Menší počet žáků dává také větší příležitost k tomu, aby se podíleli na činnosti školy a o řadě věcí rozhodovali sami.

Český pedagogický výzkum málotřídním školám a jejich aktérům věnuje velmi malou pozornost (TRNKOVÁ, 2003, s. 1). Věříme, že i my touto prací přispějeme k širšímu pohledu na problematiku málotřídních škol.

2. CÍL PRÁCE

Na základě výběru tématu jsme si stanovili tyto cíle:

- C1: a) vybrat vhodný metodický přístup k šetření sociálního klimatu na 1. stupni vybraných typů škol (málotřídních a plně organizovaných);
b) provést terénní šetření klimatu tříd;
- C2: zjistit, popsat a porovnat stav sociálního klimatu tříd na 1. stupni málotřídních škol a plně organizovaných škol;**
a) popsat a porovnat hlediska sociálního klimatu v jednotlivých ročnících 1. stupně málotřídních a plně organizovaných škol;
b) zjistit, popsat a porovnat rozdíly ve vnímání sociálního klimatu mezi dívkami a chlapci;
- C3: zjistit, popsat a porovnat pohledy třídních učitelů na své třídy z hlediska sociálního klimatu;
- C4: provést porovnání s vybranými podobnými výzkumy u nás.

3. SYNTÉZA POZNATKŮ

3.1. ROZDÍLNOST MÁLOTŘÍDNÍCH A PLNĚ ORGANIZOVANÝCH ŠKOL

3.1.1. Málotřídní škola

Málotřídní škola je škola, v níž jsou žáci 1. stupně základní školy vyučováni ve spojených třídách, zpravidla ve venkovských lokalitách. Tak zní definice málotřídní školy podle Pedagogického slovníku (PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ, 1998, s. 123).

Vývoj málotřídních škol u nás popisuje (VOMÁČKA, 1995). Málotřídní školy jsou historicky spojeny především s venkovem a jeho agrární kulturou, která se jen pomalu sekularizovala. Od 12. stol. vznikaly školy tzv. dětinské, malé, nízké či české, které sloužily jako přípravy pro školy městské, a ve kterých učitelé žili v područí církve. Postupně učitelé žádali postátnění škol, zlepšení materiálního vybavení škol, zajištění docházky a pevný plat. Radikální změna přišla za vlády Marie Terezie (1773 byl zrušen jezuitský řád, 1774 byla zavedena povinná školní docházka). V osvícenském duchu se začaly zřizovat ve městečkách, vesnicích a osadách jedno nebo dvojtřídní školy triviální pro děti od 6 do 12 let. Po vzniku ČSR vznikla řada nových škol, a to i v odlehlejších územních oblastech. Po nenaplněných navrhovaných konsolidačních opatřeních ve 30. letech se v ČSR ustálilo organizační členění škol, vyjádřené schématem č. 1.

Schéma 1 Organizační členění obecné školy (podle VOMÁČKY, 1995, s. 52)

OBECNÁ ŠKOLA	neplně organizované	MÁLOTŘÍDNÍ	1. r., 2. r., 3. r., 4. r., 5 r.
			jednotřídní
		1. r., 2. r., 3. r., 4. r., 5 r.	
		dvojtřídní	
	MÉNĚTŘÍDNÍ	1. r., 2. r., 3. r., 4. r., 5 r.	
		trojtřídní	
		1. r., 2. r., 3. r., 4. r., 5 r.	
		čtyřtřídní	
plně organizované		1. r., 2. r., 3. r., 4. r., 5 r.	
		pětítřídní	

Opětné projevení snah omezovat síť málotřídních škol a jejich skutečné rušení přineslo období komunismu především pro ekonomické hledisko. Změna poměrů v r. 1989 přinesla úsilí mnoha obcí o obnovení málotřídních škol. Současná praxe financování škol podle počtu žáků, kdy každá škola dostává státní prostředky na základě normativů stanovených na jednoho žáka, není příznivá potřebám málotřídních škol. Zřizovatelem málotřídních škol bývají obce/města a je v podstatě na nich, zda nejen finančně podrží školu v obci či nikoliv.

V souvislosti s výše uvedenými fakty je třeba se zmínit o počtech žáků ve třídách. Dle Vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. má škola tvořená jednou třídou prvního stupně nejméně 10 žáků ve třídě dle §4, odst. (2), škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na jednu třídu dle §4, odst. (3), škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na jednu třídu dle §4, odst. (4), škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na jednu třídu podle §4, odst. (5). V ostatních školách mají nejméně 17 žáků v průměru na jednu třídu podle §4, odst. (1).

Dalším, velmi aktuálním „problémem“ je kurikulární reforma. Tvorbu školního vzdělávacího programu musí málotřídky zvládnout v maximálně čtyřech lidech. Jde o období, kdy na ceně nabývá předávání zkušeností, týmová spolupráce a další formy sociálního kontaktu učitelů a ředitelů. Právě sehraný tým učitelů, jejich úzká spolupráce – to jsou další pozitiva málotřídních škol.

Málotřídní škola plní v současné měnící se vesnici významné poslání společenské, kulturní, mravní, integrační i osobnostně rozvíjející. Stává se centrem, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce. Současně svou otevřeností a silicím důrazem na multikulturní výchovu překračuje regionální rámec vesnice. (VOMÁČKA, 2005, s. 54)

Na závěr této kapitoly několik statistických údajů převzatých od TRNKOVÉ (2003, s. 1). Podle databáze ÚIV činil ve školním roce 2002/03 podíl málotřídních škol na celkovém počtu škol se žáky na 1. stupni ZŠ

35,6 %. Třídy těchto škol navštěvovalo ve stejném školním roce 50 304 žáků, tedy 9,2 % všech žáků I. stupňů základních škol (*Vývojová ročenka...*, 2006). Počty žáků navštěvující tyto školy od školního roku 1989/90 postupně rostou, rozdíl v absolutních počtech žáků těchto škol mezi školními roky 1989/90 a 2002/03 je 8517 žáků.

3.1.2. Málotřídní školy v zahraničí

Jak již bylo uvedeno, málotřídní školy existují v obcích, v nichž malý počet žáků neumožňuje zřizovat samostatné třídy pro každý z pěti ročníků 1. stupně. HOLÁ (2005) poukazuje na to, že v zahraničních vzdělávacích systémech jsou málotřídní školy chápány obdobně, a příslušné termíny vyjadřují, že jde o „malou školu“ – anglický termín je „*small school*“ nebo „*one room school*“, německý „*kleine Grundschule*“, francouzský „*petit école primaire*“.

V zahraničí je počet málotřídních škol a jejich podíl na vzdělávání poměrně velký. Ve Švýcarsku se v málotřídních školách vzdělává zhruba 20% žáků 1. stupně základní školy, ve Francii 11%, ve Finsku 21%, v Norsku 45% žáků.

A právě toto vyučování s věkově smíšenými žáky je dnes v západoevropské pedagogice považováno za typ alternativy či inovace vzdělání. (HOLÁ, 2005)

V řadě zemí západní Evropy jsou málotřídní školy velmi aktuální problematikou jak mezi pedagogy, tak mezi pracovníky sociální politiky, v souvislosti s pozorností věnovanou rozvoji regionů a obcí. (TRNKOVÁ, 2003, s. 1)

3.1.3. Hlavní odlišnosti málotřídních a plně organizovaných škol – pojetí práce se žáky

Málotřídní školy vznikají v obcích, v nichž malý počet žáků neumožňuje zřizovat samostatné třídy pro každý z pěti ročníků 1. stupně. Jednotlivé ročníky jsou spojovány do oddělení. Výuka v odděleních musí být organizována tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků.

Jeden učitel vyučuje současně více ročníků, což samozřejmě vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování.

Převážně se jedná o skupinové vyučování, kdy jeden učitel pracuje s dětmi více ročníků. Prakticky to znamená, že učitel musí žáky všech ročníků zaměstnat něčím jiným – a to tak, aby se jednotlivé skupiny vzájemně nerušily. Uplatňuje se princip tzv. otevřené třídy – znamená to, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku. Vznikají skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání – tj. skupiny žáků, kteří bez ohledu na věk či ročník dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí, a mohou se tudíž učit společně. Zvyšuje se sociální kooperace mezi žáky. Je to přirozené, neboť žáci jsou častěji vystaveni příležitostem spolupráce ve vyučování, respektu k ostatním, kdy v jedné skupině musí pracovat tak, aby nerušili vyučování v jiných skupinách. Ve standardních školách s oddělenými učebnami pro jednotlivé ročníky k této kooperaci tak často docházet nemůže. (HOLÁ, 2005)

Na venkovských málotřídkách je běžné vytvářet vztahy integrované (z hlediska věku i genderu), naproti tomu v plně organizovaných městských školách se utváří skupiny segregované (jak z hlediska věku, tak z hlediska genderu). Velikost prostředí školy vede tedy k utváření jiných sociálních vztahů, návyků a postojů. (TRNKOVÁ, 2003, s. 5)

Obecně se má za to, že vnitřní sociální prostředí málotřídek má povahu prostředí rodinného. A skutečně zde můžeme najít řadu rysů, jež nám připomínají širší rodinu: dobrá vzájemná znalost mezi žáky, pravidelný kontakt starších a mladších dětí, několik známých dospělých, dlouhodobé, intenzivní vztahy atd. Jednoduše řečeno, na málotřídkách zná každý každého, těžko se můžeme setkat s anonymitou. Takové prostředí vyhovuje dětem mladšího školního věku, neboť je přehledné a stálé. Věkovou heterogenitou dětí připomíná situaci z mateřské školy nebo rodiny. Starší děti mohou pomáhat mladším, tím získávají pocit odpovědnosti a vlastní důležitosti. Na druhou stranu jim jsou ukládány náročnější úkoly a povinnosti. Mladší děti mají přirozené vzory, mohou částečně využít nápodoby, lépe chápou, proč jsou

učební i jiné úkoly diverzifikovány. Díky povaze vyučování se všichni učí přirozeně respektovat právo každého jednotlivce na klid k práci. Vzhledem k tomu, že mezi prioritní cíle v obsahu primární školy patří vytváření návyků, postojů a osvojování dovedností, zdá se, že heterogenní sociální prostředí málotřídních oddělení má velmi dobré podmínky pro dosažení právě těchto cílů. (TRNKOVÁ, 2003, s. 4)

Dalším tématem jsou omezené možnosti soutěživosti nebo také intelektuální stimulace vrstevníků mezi žáky malých škol. Tento aspekt může být nevýhodou při přechodu na vyšší, plně organizovanou školu, jejíž žáci jsou již zvyklí na vrstevnické skupiny a na častější využívání soutěživosti ve vyučování. (TRNKOVÁ, 2003, s. 4)

Přechod z primární školy na školu následující není nikdy úplně snadný. Pro žáky málotřídek to znamená úplnou změnu školy, učitelů a spolužáků. Přibývá dojíždění, nový způsob práce ve škole a v učení. Kromě toho se děti ocitají na prahu dospívání, začínají se osamostatňovat, užívat vlastní svobodu i odpovědnost. Žáci z venkova se seznamují s prostředím většího města. Jde tedy o velmi zátěžovou situaci, a to nejen z pedagogického, ale také sociálního a osobního hlediska. Vybudovat si vlastní dobrou sociální pozici na nové škole je pro žáky z málotřídek dlouhodobější úkol. Celkové klima je více soutěživé, hodnotící a to nejen ve výuce, ale i ve vztazích mezi žáky. Vztahy jsou pro dospívající poměrně dlouhou dobu nespolehlivé a nestálé. K úspěšné adaptaci využívají žáci z málotřídek své dřívější známosti s některými z žáků z vyšších ročníků, se kterými navštěvovali stejnou školu nebo i třídu. Vrstevnický a věkově hierarchizovaný tlak tohoto nového školního prostředí nutí tyto děti rozšířit jejich adaptační repertoár a vybudovat si vlastní, nový sociální status. (TRNKOVÁ, 2003, s. 6–7)

3.1.4. Učitel na málotřídní škole

Jestliže můžeme považovat málotřídní školu za instituci mezi rodinnou (soukromou) sférou a otevřeným světem, je potřebné, aby její učitelé vedli

systematicky děti k přiměřenému chápání celistvosti a smysluplnosti tohoto světa. Učili je aktivnímu přizpůsobování se novým podmínkám našeho lidského světa. (VOMÁČKA, 1995, s.23)

VOMÁČKA (1995, s. 78–79) rovněž poukazuje na otázky spojené s promyšlením pedagogické koncepce, ve které má být kladen důraz na:

- spojování poznávacích, hravých i mnohostranných praktických činností („vždyť do školy nechodí sám mozek“);
- podporu rozvoje dítěte systematickou individualizací a odstraňováním nežádoucích bariér rozvoje;
- odstupňované používání organizačních metod a forem, které dítě aktivizují a podněcují jeho rozvoj;
- postupnou analýzu celistvého nazírání na svět (jehož součástí je i žákův domov) a tím připravovat dítě k zproblematizování tohoto světa ve vyšších stadiích vzdělanosti;
- socializační využívání skupinové práce a i tímto prostředkem chránit vesnické dítě před možným stresem a pocitu méněcennosti při přechodu do dalšího stupně školské soustavy;
- pevné zakotvení málotřídní školy v určitém vesnickém prostředí při její otevřenosti vůči širšímu zázemí a cílevědomé spolupráci (spoluúčasti) s rodiči a veřejností vůbec.

Samozřejmostí každého učitele by mělo být sledování novinek z oblasti pedagogiky a psychologie a nepodceňování otázek autodiagnostiky. Tím spíše to platí pro učitele málotřídní školy, neboť je v jistém slova smyslu „izolován“. Je známo, že ředitelé a učitelé těchto škol spolu udržují kontakt (telefonicky nebo elektronicky) a často spolu konzultují různé školské novinky, uplatňují se neformální diskuse a konzultace strategií řízení a rozvoje školy. U nás již začala vznikat volná sdružení málotřídek jako např. v okolí Brna, na Novojičínsku, Olomoucku nebo Chrudimsku. (TRNKOVÁ, 2006)

3.2. ŠKOLNÍ TŘÍDA

3.2.1. Obecný popis školní třídy

Pedagogický slovník uvádí třídu jako skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, je to základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání. Ve škole málotřídní jsou žáci 1. stupně vyučováni ve třídách spojených. (PRŮCHA – WALTEROVÁ – MAREŠ, 1998, s. 281, 123)

Charakter třídy a vztahů v ní je dán a ovlivňován mnoha činiteli, ať už je to věk žáků, složení třídy podle pohlaví žáků, počet žáků ve třídě, úroveň dispozic jednotlivých žáků a zprostředkovaně i rodinné prostředí každého žáka. (DVOŘÁKOVÁ, 2002, s. 191)

Školní třída má bezpochyby zvláštní místo mezi skupinami vrstevníků. Zpočátku je to sice formální skupina, ale brzy se v ní vytvoří vztahy a stává se i neformální skupinou. Nemusí být jednotná, často zahrnuje relativně uzavřené menší skupiny žáků. Přesto je velmi důležitá pro vývoj dítěte: dítě v ní tráví mnoho času, je v ní příležitost ke společenským činnostem a k vzájemné spolupráci, dítě je závislé na pomoci spolužáků a má příležitost jim pomoc oplácet. (ČÁP – MAREŠ, 2001, s. 281)

3.2.2. Školní třída jako sociální skupina

Podle FLEISCHMANN (1993) a jeho dělení sociálních skupin dle více kritérií je školní třída je reprezentantem malé, zpočátku formální, výchovné, sekundární skupiny. Vzniká z popudu instituce, je součástí organizace. Všichni členové se navzájem znají, postupně dochází ke změně vztahů z neformálních v přátelské.

Sociální skupina, to znamená i školní třída, se od jejího začátku diferencuje, vytváří se její struktura. Dle FLEISCHMANN (1993, s. 7–17) se pro popis struktury skupiny používají zejména následující pojmy: cíle skupiny, skupinové hodnoty, skupinové normy, role a pozice ve skupině.

Činnost skupiny, resp. třídy směřuje k cílům skupiny, třídy. Ta může mít cíle nadskupinové (vzdělávání), skupinové (např. ukončit ročník, vyhrát soutěž), individuální nebo až separátní (mohou skupinu přímo či nepřímo podpořit, mohou k ní být neutrální, mohou ji oslabit). S cíli souvisí pojem koheze, tj. soudržnost skupiny. Třída je více soudržnější, pokud jsou individuální cíle totožné se skupinovými cíli.

Skupinové hodnoty lze chápat jako zvnitřnělé cíle skupiny přijaté všemi členy. Jednotlivé hodnoty se dostávají do sporu o preferenci, dochází tak k boji motivů. Skupina si vytváří hierarchie hodnot, působí na členy ve směru přijetí a uskutečňování této hierarchie. Činnost členů unifikuje, sjednocuje, diferencuje a specializuje, koordinace těchto činností je zajišťována normami, systémem rolí a pozic.

Normy jsou pravidla chování, jejich obsah a závaznost pramení z cílů a hodnot skupiny. Žáci respektují školní řád a další psaná či nepsaná pravidla, na kterých se domluvili s učiteli a mezi sebou. Je pro ně účelné řídit se normami, protože jim umožňují dosahovat individuálně nedosažitelných cílů, ulehčují jim kontakt. Překračování norem je sankcionováno trestem (zintenzivnění komunikace, přesvědčování, přímý nátlak, izolace, vyloučení) i sociální odezvou (dochází k sociálnímu zpevnování). Přes předpoklad, že v zásadě respektují normy všichni žáci, budou někteří jednotlivci projevovat rozdílnou konformitu, tj. podřidivost skupině (hyperkonformní jedinci jsou velmi přízřusobivý, negativističtí jedinci vystupují opozičně, ve skupině se mohou objevit i nezávislí jedinci).

Roli ve skupině je možné považovat za soubor specifického, skupinou očekávaného chování, je to zároveň i soubor interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny (ke spolužákům, k učiteli). Předpisem role je dán rozsah norem, očekávání, konvencí, které se vztahují ke specifické roli. Výkon role je realizací toho, co je od role očekáváno, role souvisí s pozicí jedince, závisí na psychických vlastnostech, dispozicích, motivech, postojích, zkušenostech, čase, prostředí a situaci. Podle druhu může být role nadřazená, podřízená, souřadná. Z napětí mezi rolemi vyrůstá konflikt rolí. Volba role

formuje osobnost. Dítě zvnitřňuje novou roli žáka, poznává i komplementární roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, upevňují se sexuální role.

Pozici jedince ve skupině (žáka ve třídě) je možné charakterizovat jako souhrn práv a povinností, které skupina jedinci určila. Jinými slovy pozice označuje rozdíly mezi členy třídy z hlediska jejich váhy, významu. Podle vlivu (osobní moci) pozice dělíme na dominující osoby (vedoucí, vůdci), aktivní osoby (pomocníci), závislé osoby, periferní role. Podle oblíbenosti (sociální přitažlivosti) dělíme jedince na populární osoby, oblíbené osoby, akceptované osoby, trpěné osoby a osoby mimostojící. Špatná pozice může být zdrojem neurotických poruch, poruch chování, neprospěchu.

Chce-li učitel diagnostikovat třídu jako sociální skupinu, měl by se snažit:

- a) získat údaje o třídě jako sociální skupině;
- b) získat všechny dostupné údaje o jednotlivých žácích a o specifičnosti třídy;
- c) získat údaje o tom, čím jsou způsobeny rozdíly mezi jednotlivými třídami.

V diagnostice třídy učiteli vydatně pomohou sociometrické a jiné psychologické diagnostické metody a techniky. (DVOŘÁKOVÁ, 2002, s.192)

3.3. ŠKOLNÍ KLIMA

3.3.1. Pojem škola

V odborném i laickém pohledu se školou intuitivně rozumí škola základní. MAREŠ (2003, s. 33) vysvětluje pojem školy následujícími možnostmi:

- podle stupně vzdělávání: mateřská, základní, střední, vyšší odborná, neuniverzitní vysoká, vysoká škola; odborně přesnější je ovšem jiné třídění: stupeň vzdělání preprimární, primární, nižší sekundární, vyšší sekundární, neuniverzitní terciární, vysokoškolský univerzitní;
- podle zvláštností populace: zvláštní školy, pomocné školy, školy pro somaticky postižené děti, školy pro hospitalizované děti apod.;
- podle velikosti školy: málotřídní školy s desítkami žáků, velké školy s několika sty žáky, vysoké školy s tisíci až desetitisíci studentů;

- podle situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské, velkoměstské (školy ve staré zástavbě, školy sídlištní) apod.;
- podle spádové oblasti a zvláštností komunity, v níž žijí žáci a studenti: školy jazykové, kulturně, nábožensky, etnicky spíše homogenní či heterogenní;
- podle zřizovatele: školy veřejné, soukromé, státní, církevní atd.;
- podle koncepce vyučování, učení i výchovy, tedy podle koncepce, kterou škola zastává: škola spíše tradiční, spíše experimentující;
- podle dominující ideologie: škola totalitní, škola demokratická; škola sekularizovaná, škola konfesijní.

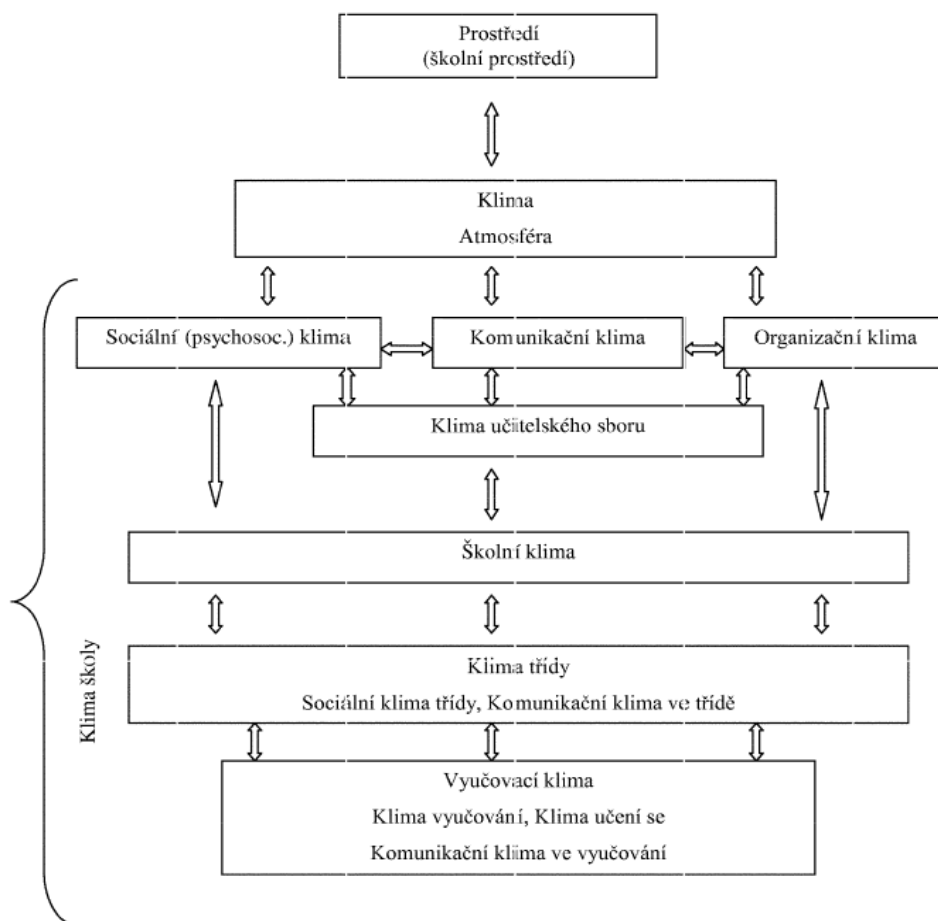
3.3.2. Definice klimatu školy

V odborné literatuře bývá pojem klima školy spjat s mnoha přívlastky jako např. sociální, psychosociální, sociálně-emocionální, sociálně-psychologické, psychologické. Většina definic klimatu školy se na nejobecnější úrovni shoduje ve třech základních prvcích, které uvádí MAREŠ – JEŽEK (2006, s. 31):

- 1) percepce školy – obsahově je klima dáno percepcemi školy, školního prostředí, lidí, dění či vztahů ve škole;
- 2) sdílení těchto percepcí – pro formování klimatu jsou nejdůležitější ty percepce, které jsou lidmi přicházejícími do styku se školou společně sdílené;
- 3) dlouhodobý charakter – tj. krátkodobé výkyvy svědčí o dynamice či variabilitě různých prvků/aspektů klimatu.

Nejužívanější termíny spojené s pojmem klima škol zahrnuje GRECMANOVÁ (2003, s. 16) v následujícím schématu. Postupuje od obecných, základních pojmů ke konkrétním, specifickým.

Schéma 2 Termíny spojené s pojmem klima školy (podle GRECMANOVÉ, 2003, s. 16)



Velmi vyčerpávající definici pojmu klima školy uvedl MAREŠ (2003, s. 37–38). Domnívá se, že klima školy je:

- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje;
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev;

- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase;
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních – na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima);
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáků ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.); tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima;
- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách – v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu);
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat; vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu, navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém. Protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností);
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima například s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím), anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se změní a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).

3.4. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

3.4.1. Vymezení pojmu

Učení a chování žáků není pouze jejich individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Pokud jde o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima třídy. (ČÁP – MAREŠ, 2001, s. 565)

SPIJKOVÁ (2003, s. 342) chápe klima třídy jako komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.

V souvislosti s klimatem třídy se vyskytují i pojmy jako např. prostředí, atmosféra či vyučovací klima. Termín prostředí je nejobecnější a netýká se jenom sociálněpsychologických aspektů. Prostor třídy zahrnuje i architektonické, hygienické, ergonomické aspekty. Atmosféra třídy je naproti tomu jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny. (ČÁP – MAREŠ, 2001, s. 567–568)

Jiný pojem – vyučovací klima osvětluje GRECMANOVÁ (2002) Vyučovací klima je nejmenší jednotkou. Nemůžeme je ztotožnit s třídním klimatem. V jedné třídě se uskutečňují různá vyučování s různými učiteli. Třídní klima je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty. To ovšem neznamená, že by třídní klima bylo pouhým souhrnem nebo bilancí různých typů vyučovacích klimat. Ve srovnání se školním klimatem je vyučovací klima specifitější fenomén. Škola a vyučování ve třídě jsou organizační jednotky na různých rovinách, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Zatímco školní klima představuje veškeré klima plynoucí z ekologické, společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí školy a vytváří dokonce vnější obraz, vztahuje se vyučovací klima především k dimenzi sociální (např. způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykých

vztahů chování uvnitř skupin a mezi skupinami žáků a učitelů) a kulturní (např. hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy).

3.4.2. Typologie klimatu

Různí autoři nabízejí různé typologie klimatu školní třídy. To lze posuzovat z různých hledisek. Přehledně uspořádal typy sociálního klimatu tříd MAREŠ (1998, s. 6–7)

Tabulka 1 Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy

hledisko	typy	příklady
podle stupně školy	klíma třídy v mateřské škole klíma třídy na prvním stupni základní školy; klíma třídy na druhém stupni základní školy; klíma třídy na střední škole; klíma ve studijní skupině na vysoké škole ap.	klíma „třídy“ – studijní skupiny na vysoké škole (Fraser, Treagust, 1986)
podle typu školy	klíma třídy na gymnáziu; klíma třídy na střední odborné škole; klíma třídy na středním odborném učilišti; klíma třídy na státní - nestátní škole	klíma třídy v církevních středních školách (Miežgová, 1994)
podle koncepce výuky	klíma třídy v tzv. tradiční škole; klíma třídy v tzv. alternativní škole	klíma třídy v alternativních školách poskytujících populaci „druhou šanci“ (Fraser, Williamson, Tobin, 1987); u nás by se dalo uvažovat o: klimatu třídy v obecné škole, klimatu třídy v občanské škole, klimatu třídy ve waldorfské škole, ap.
podle zvláštností žáků	klíma třídy, v němž dominují běžní,	klíma třídy, v níž převládají „problémoví

	neproblémoví žáci; klima třídy, kde se musí pracovat s „problémovými“ žáky; klima třídy podle převládající orientace žáků	žáci“ (Pierceová, 1994); klima třídy, v níž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978)
podle zvláštností učitelů	klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček; klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel; klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel; klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel; klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy; klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly	klima třídy u vynikajících a průměrných učitelů (Fraser, Tobin (1989); tvořivé/netvořivé klima třídy navozené vyučovacím stylem učitele (Furman, 1985); klima třídy podle způsobu řízení výuky a uplatňování moci učitelem (Cheng, 1994); klima třídy u učitelů, kteří rozvíjejí imaginaci, objevování, tvořivost žáků (Litterst, Eyo, 1993)
podle zvláštností vyučovacích předmětů	klima při naukových předmětech; klima při „výchovách“; klima při dalších typech vyučovacích předmětů	klima při výuce chemie (Fraser, 1993); klima při výuce matematiky (Wong, 1995)
podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává	klima v tradiční učebně; klima při laboratorní výuce	klima třídy při laboratorní výuce (Fraser, Giddings, McRobbie, 1993)
podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt	klima při přímé mezilidské komunikaci; klima při učení pomocí počítače; klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetovské diskusní skupiny)	klima třídy při učení pomocí počítače (Teh, Fraser, 1995); klima třídy při učení objevováním pomocí počítače (Maor, Fraser, 1996); klima v tzv. virtuálních třídách (Powers, Mitchell, 1997)

3.4.3. Determinanty klimatu

Za determinanty jsou považovány takové skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou specifickou kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

LAŠEK (2001, s. 44) do determinant řadí:

- zvláštnosti školy – typ školy a její zaměření, pravidla školního života;
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech;
- zvláštnosti učitelů – osobnost učitele, učitelem preferované pojetí výuky vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky;
- zvláštnosti školních tříd – učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě;
- zvláštnosti žáků – žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní, žák jako individuální osobnost.

3.4.4. Mechanismy klimatu

Předně se nabízí otázka, kdo (že) je tím hlavním zdrojem utváření klimatu ve třídě?

Někteří odborníci míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To každý zkušenější učitel rozpozná a tak se stává, že v některé třídě vyučuje rád, do jiné třídy chodí s nechtí.

Jiní vidí jako hlavního tvůrce klimatu učitele. Ten ho ovlivňuje momentálním psychickým stavem, psychickými vlastnostmi, osobností, jednáním, rolí, která má ve vyučování.

MAREŠ – KŘIVOHLAVÝ (1995, s. 144) poukazují na fakt, že učitel mívá výraznější vliv v nižších ročnících, u mladších žáků. Později se mu už třída stává vyrovnanějším partnerem. Právě proto, že učitel a žáci na sebe působí vzájemně, vytvářejí klima společně. Jsou takové případy, kdy třída či skupina

žáků ve třídě ovlivní klima více než učitel, ze spoluhráče se občas stane protihráč.

Samotné fungování určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů. PRŮCHA (2002, s. 344) mezi ně řadí:

- komunikační a vyučovací postupy užívané učiteli – zde se rozlišují dva typy komunikačního klimatu (suportivní komunikační klima – vstřícné, podpůrné, účastníci se navzájem respektují, názory a pocity si vyměňují jasně a otevřeně; defenzivní komunikační klima – účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity);
- struktury participace žáků ve vyučování – jedná se o to, kolik žáků a jak často se začleňují do vyučování, to může být způsobeno vysokým počtem žáků ve třídě, lokalizací žáků ve třídě, rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým žákům, rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech;
- preferenční postoje učitelů k žákům – jde o zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě (ti mohou být učitelem nadhodnocováni nebo podhodnocováni), pro měření těchto preferencí se užívá index kooperace učitele se třídou a index preference oblastí učitelova zájmu;
- klima školy, jejíž součástí je daná třída.

3.4.5. Co klima ovlivňuje

GRECMANOVÁ (2002, s. 234) zjistila, že klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení, na učební výsledky, na psychickou situaci učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivaci. Příznivé klima souvisí se zvýšením efektivity školní práce. V prostředí s pozitivními sociálními vztahy se sice žáci zpravidla učí méně než více, nejsou však tolik mrzutí, konflikty řeší domluvou a slovním projednáním.

MAREŠ (2003, s. 38) se domnívá, že klima školy:

- ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, zdravotní, pedagogické, psychologické),

- ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku (tj. průběhové charakteristiky),
- ovlivňuje kvalitu výstupu instituce (tj. výstupní charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

Byla ověřována též hypotéza, že škola, ve které je navozen pocit důvěry dětí k pedagogům, kde je vytvořena atmosféra pohody a klidu, je pěstováno právní vědomí, mravní a morální hodnoty, je správným východiskem pro efektivní prevenci sociálně patologických jevů. Sociálně bezpečnější klima ve třídě je činitelem, který prokazatelně motivuje žáky k pracovní aktivitě, omezuje zdroje šikany a v případě, že se příznaky šikany objeví, dává škole (třídě) mocnou šanci, že si s nimi dokáže poradit v počátečních stádiích. (HAVLÍNOVÁ A KOL, 2002, s. 1,2)

3.4.6. Přístupy ke zkoumání klimatu

Existuje celá řada přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy. Nutno podotknout, že tato oblast se rychle vyvíjí, objevují se další přístupy. Přehled přístupů i s příklady autorů podává MAREŠ (1998, s. 8–10).

1. Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko–ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. Hrabal st. (1989 aj.)

2. Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty

žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. Cohenová se spolupracovníky (1989).

3. Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Představitelem tohoto přístupu je Flanders (1970), jeho žáci a následovníci. U nás má tradici též linie, která vychází od Flandersova předchůdce Andersona, který zkoumal, jak se na klimatu třídy podílí učitelovo dominantní nebo sociálně integrativní jednání se žáky. Připomeňme zde výzkumy Pelikána a Lukše (1973), Samuhelové (1993).

4. Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je Abrami se spolupracovníky (1994).

5. Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující. Např. Klusák (1994) analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy a vyčlenil dva typy: strategii povinného závazku (zabezpečit plánovaný průběh hodiny) a strategii pedagogického ideálu (zabezpečit širší cíle, přesahující rámec vyučovací hodiny, mj. motivaci žáků pro učení, jejich výchovu). Griswoldová (1994) analyzovala klima výuky v osmi třídách na prvním stupni. vyčlenila tři hlavní kategorie, kterými podle ní jsou aktivity, aktéři, komunikace. Každá z nich se dále člení. Aktivity v sobě zahrnují: účel, použité objekty, trvání, prostor, typ učení. U aktérů autorka rozlišuje jejich role a způsob interakce. Kategorie komunikace zahrnuje údaje typu: kdo mluví, ke komu, o čem, za jakým účelem, v jakém kontextu, kterých slov a nonverbálních prostředků používá, jaké důsledky má komunikace. Pierceová (1994) studovala vznik a vývoj sociálního klimatu ve třídě, kde naprosto dominovali "problémoví žáci". Zajímala se způsob, jímž učitelka organizovala práci třídy, škálu rolí, které dokázala zastávat a její nadšení pro práci s rizikovými žáky. U žáků si všímala míry saturování jejich emocionálních potřeb (včetně potřeby bezpečí a jistoty), sledovala změny ve školní úspěšnosti žáků, změny v jejich postojích ke škole, k učení i sobě samým.

6. Vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v údobí 5.–9. ročníku školní docházky. Používá

soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel-žáci, prostor pro žakovou autoregulaci, žakovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je např. Ecclesová se spolupracovníky (1993).

7. Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Nechali jsme si jej nakonec, neboť je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení (angl. se prostředí řekne *environment*), žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání. Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout dle Moose (1974) do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné obvykle tvoří: školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Představiteli tohoto přístupu jsou např. Walberg a Anderson (1968), Trickett a Moos (1973), Fraser (1989) aj.

V našem výzkumu jsme užili sociálně-psychologického a environmentalistického přístupu.

3.4.7. Vybrané dosavadní domácí výzkumy

Vzhledem k tomu, že naše práce zkoumá třídní klima na 1. stupni ZŠ, zmíníme se v rámci této kapitoly pouze o výzkumech provedených mezi žáky 1. stupně ZŠ. Vycházíme především z přehledu výzkumů, které publikoval MAREŠ v přehledové studii Sociální klima třídy z r. 1998.

V Československu a později v České republice se zatím věnovalo nejvíce úsilí zkoumání klimatu školní třídy a vyučovací hodiny (Pelikán a Lukš, 1973, Mareš, 1974, Furman, 1985, Průcha, 1988, Samuhelová, 1993, Mareš a Lašek, 1990/91, Lašek a Mareš, 1991, Klusák a Škaloudová, 1992, Miezgová, 1994, Duzbaba, 1994, Lašek, 1994).

Většinu výzkumů můžeme ilustrovat několika problémovými okruhy: rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu, rozdíly v pohledu chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami, rozdíly mezi státními a církevními školami.

J. Lašek (1992) konstatoval, že žáci 4. a 5. tříd městských škol vnímají aktuální klima třídy takto: spokojenost a soutěživost jsou nad průměrem, soudržnost a třenice jsou průměrné, obtížnost školní práce je pod průměrem. Žáci si přejí (preferované klima) zvýšit soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, snížit soutěživost, minimalizovat obtížnost školní práce a třenice ve třídě. Chlapci prožívají třenice trochu jinak, než dívky. Dívky pocítují třenice jako významně vyšší, nepříjemnou záležitost, chlapci jako běžnou, "normální". Chlapcům se naopak zdá třída soudržnější, než dívkám. U venkovských žáků mohou být rozdíly jiné.

Pečínka a Fidranská (cit. podle Lašek a Mareš 1991), kteří zjistili, že chlapci prožívají třenice ve třídě více, než dívky. Chlapci byli ve třídě méně spokojeni, než dívky.

Na 1. stupni mohou existovat i rozdíly mezi viděním klimatu žáky a učitelkami. Ty se domnívaly, že ve sledovaných třídách jsou žáci méně spokojeni, je mezi nimi hodně třenic, školní práce je pro děti značně obtížná, soudržnost třídy je vysoká. Názory žáků ve všech pěti proměnných však byly právě opačné (Lašek a Mareš, 1991).

Košťálová et al.(1994) zkoumala sociální klima u žáků 1. a 2. stupně základních škol. Neshledala, že by existovaly rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela. Nejvýraznější determinantou byla velikost třídy. V početně menších třídách bylo klima příznivější než ve třídách s velkým počtem žáků. (MAREŠ, 1998, s. 10–12)

Ve sborníku *Klima současné české školy* LINKOVÁ (2003, s. 117–123) publikovala výsledky svého šetření ze šk. r. 2001/2002. Zjistila, že žáci si přáli co nejmenší míru třenic, velmi nízkou obtížnost učení, velmi vysokou soudržnost třídy a soutěživost v průměru. Z hlediska aktuálního klimatu byla spokojenost žáků ve třídě vysoká, soudržnost a výskyt třenic průměrné, soutěživost vysoká a obtížnost učení nízká. Dále zjistila zřetelné rozdíly mezi méně početnými a velkými třídami. Nejvyšší výskyt třenic a soutěživosti byl zaznamenán ve třídách, kde působili učitelé ve věku 20 až 30 let. Ve třídách, kde vyučuje pouze třídní učitel, byl vnímán nižší výskyt třenic a vyšší spokojenost oproti třídám, kde vyučuje více učitelů.

3.4.8. Možnosti učitele směřující k pozitivnímu ovlivňování klimatu

Tvorba kvalitního klimatu třídy je považována za jeden z klíčových indikátorů kvality učitele, jeho profesních dovedností. (SPILKOVÁ, 2003, s. 345)

Při práci ve škole učitel vykonává řadu nejrůznějších činností. A to jak činnosti spojené s obsahem předávaných poznatků, tak s jejich didaktickým zpracováním. Dále se jedná o celou řadu aktivit a činností, které souvisejí s reflektováním, naplňováním i rozvíjením interakcí se žáky a školní třídou a celého sociálního světa školy. (GILLERNOVÁ – ŠTĚTOVSKÁ, 2003, s. 285)

Na faktory ovlivňující klima školy a třídy upozorňuje SPILKOVÁ (2003, s. 345–347):

- z hlediska přístupu učitele k žákům – učitel projevuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, problémy, pocity, dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků, respektuje jiný názor, povzbuzuje, pozitivně oceňuje, poděkuje, nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky, projevuje zájem o žáka – zná jeho koníčky, mimoškolní život, podrobnosti o rodičích a sourozencích, připomíná společné zážitky,

plánuje budoucí společné aktivity, podporuje třídní rituály, používá humor apod.;

- z hlediska komunikace – učitel dává žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporuje obousměrnou vertikální komunikaci (nejen učitel, ale i žák je iniciátorem komunikace), iniciuje a podporuje horizontální komunikaci při výuce (komunikace mezi žáky), vyrovnanost interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky, převaha otevřených otázek, učitel povzbuzuje ke kladení otázek, nechává dost času na přemýšlení a odpověď všem žákům, užívá prostředky neverbální komunikace (např. mimiku - očí kontakt, úsměv, gestikulaci, proxemiku (pohyb po celé třídě mezi žáky, respekt k zóně osobního prostoru);
- z hlediska metod a strategií výuky – vhodné způsoby motivování žáků, vhodně zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení, užití aktivních vyučovacích metod, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací, užití kooperativních forem výuky apod.;
- z hlediska způsobu hodnocení žáků – důvěra v žáka a možnosti jeho rozvoje, podpora, povzbuzování, budování sebedůvěry a sebeúcty, vědomí vlastní hodnoty a kompetence, že jsem ten, kdo umí, dokáže, vytváření učebních situací, které dávají všem žákům reálnou možnost dosáhnout úspěchu, klást přiměřeně obtížné úkoly vzhledem k jejich individuálním možnostem, hodnotit žáky ve vztahu k výkonům předcházejícím a vzhledem k individuálním předpokladům a míře vloženého úsilí, a ne na základě srovnávání výkonu jednotlivých žáků navzájem;
- z hlediska toho, kdo hodnotí – učitel by neměl mít monopol na hodnocení, podporuje hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení;
- z hlediska předmětu hodnocení – nehodnotit jen výsledek, ale také proces učení, postup, zájem, míru úsilí, úroveň spolupráce, zpřístupňovat kritéria

posuzování, aby dítě mohlo porozumět hodnocení ostatních a učit se hodnotit samo sebe, přistupovat k chybě žáka jako přirozenému jevu v procesu učení, který pomáhá identifikovat individuální problémy, pozitivně očekávat žákův výkon.

4. PROBLÉMOVÉ OTÁZKY

Jelikož v našem výzkumu chceme zmapovat a porovnat sociální klima tříd na 1. stupni plně organizovaných škol a málotřídních škol (konkrétně na Jablonecku), první podstatnou věcí, na kterou jsme narazili, je věková diferenciací žáků v třídách málotřídních škol. V praxi se může stát, že např. v jedné třídě vedle sebe sedí šesti až sedmiletý prvňáček a třeba i desetiletý čtvrták či jedenáctiletý žák pátého ročníku. Z toho je patrné, že výzkumu se zúčastní i nejnížší ročníky.

Další věcí je rozložení ročníků v rámci jedné třídy na málotřídních školách. Existuje více variant: např. třída o dvou ročnících jdoucích za sebou (třída, ve které je 1. a 2. ročník apod.) nebo třída o dvou ročnících nejdoucích po sobě (většinou se jedná o 1. a 3. ročník, 3. a 5. ročník nebo 2. a 4. ročník apod.). Jinou variantou je třída o třech ročnících (např. 1., 2. a 3. ročník nebo 2., 4. a 5. ročník) či třídy s prvními čtyřmi postupovými ročníky.

Následně se tedy nabízejí tyto problémové otázky:

P1 – volba výzkumného nástroje

Jaký zvolit výzkumný nástroj, aby byl srozumitelný a přiměřený i těmto ročníkům, zároveň byl efektivní, aby byla zaručena spolehlivost a validita, aby získaná data šla jednoduše vyjádřit či převést na měřitelnou úroveň?

P2 – doba vhodná k provedení šetření

Další otázkou je, v jakém období školního roku výzkum provést? V tomto bodě musíme mít na mysli opět první ročníky. Žáci těchto ročníků se v prvních měsících teprve sžívají se školním prostředím, zvykají si na režim školy. Rovněž není vhodné výzkum provádět po delších prázdninách, po škole v přírodě, po ozdravném pobytu nebo po vícedenním školním výletu.

P3 – způsob porovnání obou typů škol

Dále stojí za promyšlení, jakým způsobem oba typy škol porovnat. Na plně organizovaných školách je jasná situace – na 1. stupni je zastoupeno všech pět

ročníků. Na málotřídních školách to mohou být např. pouze první tři či čtyři ročníky nebo může některý ročník zcela chybět. Nabízí se tedy otázka, zda porovnat sociální klima vyjadřované žáky v rámci jednoho typu škol dohromady a nerozlišovat přitom jednotlivé třídní kolektivy nebo porovnat a popsat jednotlivé třídní kolektivy zvlášť, např. provést jakési jejich zařazení do skupin a následně zjišťovat, v jaké skupině se nachází kolik tříd málotřídek a kolik tříd plně organizovaných škol apod.?

P4 – rozdílnosti ve vnímání klimatu mezi žáky

Určitě bychom dále chtěli zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání sociálního klimatu mezi chlapci a dívkami, v jakých hlediscích budou eventuální rozdíly nejvyšší, příp. porovnat obě pohlaví z hlediska typu školy. Další otázkou je případná rozdílnost sociálního klimatu třídních kolektivů v jednotlivých ročnících; zda se v tomto ohledu bude odlišovat např. 1. ročník od 5. ročníku apod.

P5 – klima tříd očima třídního učitele

Neměli bychom také zapomenout na učitele. Vždyť i učitel je tím, který např. svým chováním, postoji, názory, komunikací se žáky či způsobem výuky ovlivňuje dění ve třídě. Budeme se ho ptát, jaké si myslí, že sociální klima vidí jeho žáci ve třídě. Určitě zajímavé bude zjištění do jaké míry se učitelům podaří přiblížit se ve výpovědích o klimatu třídy svým žákům.

Problematika sociálního klimatu třídy je složitá záležitost, je ovlivněna a zároveň se prolíná s dalšími jevy jako např. klimatem učitelských sborů a celé školy vůbec, studijní úspěšností žáků, životem v rodinách žáků, trávením jejich volného času apod.

5. METODIKA

5.1. METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY

5.1.1. Metody zkoumající třídní klima

MAREŠ – JEŽEK (2006, s. 34–137) rozlišují následující metody pro diagnostiku klimatu školy. Toto rozdělení lze aplikovat i na diagnostiku klimatu tříd.

1. kvantitativní, vysoce strukturované metody

Zásadním rysem těchto metod je jejich velmi vysoká strukturovanost, specifická. Ve chvíli administrace „víme“, z kterých složek se dané klima skládá, máme představu, jaké jsou vztahy mezi složkami. Svou roli hraje také požadavek vzájemné srovnatelnosti škol a požadavek „objektivity“.

- dotazníky a posuzovací škály

Jsou to nepřímé metody, jde o písemné získávání informací. Předpoklady, o které se tyto metody opírají, popsal MAREŠ – KŘIVOHLAVÝ (1995, s. 148): klima posuzují přímo sami jeho aktéři a jeho spoluvůrci (žáci a učitelé); měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, postojů a zkušeností odvozených ze všech situací, které se ve třídě odehrály (nejen o vyučovací hodině); měli by vycházet z jevů, které nejsou přístupné přímému pozorování a měření.

Základní podmínkou užití těchto metod je reliabilita (spolehlivost), validita (platnost) a citlivost k probíhajícímu dění ve třídě. (LAŠEK, 2001, s. 48)

2. kvalitativní, méně strukturované metody

Obzvláště pro praktické využití výsledků šetření klimatu škol (tříd) je výhodnější znát kontext toho kterého aspektu školy (třídy). Potíž spočívá v tom, že v jejich rámci je klima definováno širěji než u kvantitativních metod. Málokteré z nich jsou explicitně uváděny jako „metoda pro diagnostiku klimatu škol (tříd)“.

Výhoda těchto metod spočívá v získání informace o existenci či neexistenci určitých částí (prvků, složek) klimatu. Nevýhodou je, že srovnání mezi školami (třídami) je možné pouze na té úrovni, do níž je metoda strukturovaná. Další nevýhodou je předávání části kontroly nad výsledkem respondentovi. Před použitím těchto metod je dobré si ujasnit, jakou míru vlivu na výsledky diagnostiky hodláme respondentovi dát, jak velká část zodpovědnosti je s tím spojená.

- rozhovor

Je nejpřirozenější metoda pro respondenta a nejnáročnější pro tazatele. Dá se použít u všech věkových kategorií, je náročný na čas a na záznam odpovědí. Pro výzkum klimatu je zásadní jeho interaktivnost, máme vždy možnost se při pochybách dále doptat. Míra standardizovanosti rozhovoru je dána tím, co si myslíme, že již o klimatu sami víme a co se chceme dozvědět. Od respondentů pak očekáváme upřesnění významu a intenzity jevů, dále se snažíme vygenerovat další jevy, které jsou podle nich pro klima závažné. Kromě rozhovoru jednoho tazatele a jednoho respondenta jsou možné varianty s více respondenty najednou, např. tzv. skupinový (ohniskový) rozhovor.

- pozorování

Pozorování postihuje aktuální behaviorální projevy klimatu. Klima je dáno percepcemi aktérů, stavíme na percepcích vnějšího pozorovatele. Má-li být pozorování standardizované, je třeba mít velmi detailní představu, z jakých prvků se klima skládá a jak se tyto prvky projevují v pozorovatelném chování. Jak uvádí MAREŠ – KŘIVOHLAVÝ (1995, s. 148), tento přístup se opírá o tři předpoklady: klima třídy by měl pozorovat vnější, nezávislý pozorovatel; měl by vycházet z pozorování průběhu vybraného celku vyučovacích hodin; měl by se opírat o jevy, které jsou snadno pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné, nevyžadují příliš dedukce. Zpravidla se jedná o pozorovatele, který přichází zvenku a není spoluaktérem klimatu třídy. Pokud se pozorovatelé stávají součástí života třídy (školy), pak se jedná o zúčastněné až etnografické pozorování. Je prováděno dlouhodobě a probíhá explicitně v rámci

etnografického přístupu. U nás toto reprezentuje Pražská skupina školní etnografie (Kučera, Rendl, Klusák, Štech, Bittnerová, Škaloudová aj.).

- narativní metody

Příběhy o škole (třídě) mohou mít mnoho podob a lze z nich usuzovat na mnoho aspektů školy (třídy) včetně klimatu. Narativně zakotvený obraz klimatu je velmi dynamický a obvykle v sobě obsahuje představy respondentů o důležitých aspektech prostředí třídy, jejich kauzálních vztazích, různých úhlech pohledu. Prvky klimatu (emoce, prožitky) jsou v příbězích více skryty. Postupy získávání příběhů o škole (třídě) jsou rozmanité; od velmi nestrukturovaných zadání až po poměrně strukturovaná, kdy míra strukturovanosti je úzce spjata s mírou vlivu badatele na výsledný příběh. MAREŠ – JEŽEK (2006, s. 42–45) se dále zmiňují o tzv. neprofesionálními záznamech, kterými jsou žákovské deníky, učitelské deníky a žákovské výroky.

- projektivní metody

Princip projekce, tj. dotváření nestrukturovaného podměťového materiálu respondentem na základě respondentových psychických obsahů, nám může otevřít přístup k tomu, co nám respondenti nechtějí nebo spíše nemohou sdělit. V oblasti klimatu jsou tyto metody použitelné zejména k diagnostice emocí spojených se školou. Pro použití této metody musí psycholog projít výcvikem. Součástí projektivních metod je následný rozhovor, v němž se objasňuje relevance a význam respondentovy produkce.

Dále MAREŠ – JEŽEK (2006, s. 129–133) dělí tyto metody na dvě skupiny: verbální projektivní metody (metoda nedokončených vět, metafory a přirovnání pro školu, výběr obrázků a komentování nakresleného příběhu) a neverbální projektivní metody (žákovské kresby školního života, karikatury spolužáků a vyučujících, návržení znaku školy, nakreslení obrazové metafory pro danou školu/třidu, fotografie pořízené žáky, videozáznamy dění ve třídě).

- analýza produktů

Produkty jsou velmi významným zdrojem informací o třídě. Zahrnuje neživé i živé produkty. Je důležité průběžně konfrontovat výsledky analýzy s dalšími daty, zejména rozhovory. Je nutné brát v potaz důležitost, význam, smysl toho kterého produktu či procesu, který mu přiřkládají lidé, jež se na něm nějakým způsobem účastní. Výše uvedení autoři sem řadí analýzu oficiálních dokumentů a pravidel (oficiální hodnotící stanoviska učitele – např. zápisy do žákovských knížek, stanoviska k chování problémových žáků, školní řád, pravidla ve třídě, způsoby odměňování, trestání, soutěžení apod.), analýza vybavení a výzdoby školy (třídy), analýza internetové prezentace školy (třídy), žákovská samospráva.

- historické metody

Vhodné spíše pro retrospektivní poznávání klimatu školy v určitém období. Nabízejí se nejméně tři cesty: zachycení ústní tradice, analýza dokumentů, analýza uměleckých děl. Lze je najít přímo v archivech, jež mají vztah ke škole, v kronikách škol, v dalších dokumentačních materiálech (např. ročenky, almanachy, inspekční zprávy, vzpomínky absolventů a učitelů apod.). Ne všechny mají stejnou dokumentární hodnotu, ovšem specifika jednotlivých období by se dala z materiálů vytěžit.

- obecné techniky pro poznání pojmů, skrze které aktéři vnímají školu

První je technika repertoárových mřížek. Je založena na srovnávání různých instancí objektů, jejichž reprezentace nás zajímá, narážíme na problém, že mnoho že mnoho žáků má zkušenost pouze s jednou školou (třídou).

Druhou technikou je technika kladení dotazů. Technika, při které je respondent tím, kdo klade otázky, se používá při shromažďování expertních znalostí, na nichž systémy fungují. respondent je postaven do situace, kdy má dosáhnout něčeho, čeho je zvyklý běžně dosahovat, na novém materiálu, případě, systému.

Je užitečné kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup, abychom lépe postihli složitost reality a nevýhody jedné metody kompenzovali výhodami druhé. (MAREŠ – JEŽEK, 2006, s. 136)

5.1.2. Výběr metody

Pro potřeby našeho porovnání sociálního klimatu na málotřídních a plně organizovaných školách jsem si vybral metodu dotazníku. Zejména pro možnost rychlého získání a vyhodnocení informací od více respondentů, pro spolehlivost výsledku ho statisticky testovat, pro požadavek objektivitu a pro požadavek vzájemné srovnatelnosti škol.

5.1.3. Popis dotazníku

Konkrétně jsme si zvolili dotazník MCI – My Class Inventory (zkrácená verze) a to Aktuální formu, která zjišťuje současné klima třídy. Původními autory dotazníku jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Jak uvádí LAŠEK (2001, s. 53) dotazník byl publikován v r. 1986 v *Journal of Research in Science Teaching*, 23, č.5. Právě Lašek s Marešem ho převedli do české verze a metodu nazvali Naše třída (viz příloha 9.1., s. 71). Je určen pro žáky ve věku od 8 do 12 let.

Dotazník obsahuje 25 položek, ke kterým žáci písemně sdělují svá stanoviska (ano, ne). Tyto výroky reprezentují pět kritérií či pět hledisek, které se kvantitativně vyhodnocují:

- spokojenost ve třídě – zjišťuje se vztah k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21);
- třenice ve třídě – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22);
- soutěživost ve třídě – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23);

- obtížnost učení – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné a namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24);
- soudržnost třídy – zjišťuje se míra přátelských nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

5.1.4. Způsob jeho zadání

Dotazník byl rozdán jednotlivým žákům. Žáci dostali jednotné pokyny pro vyplňování, vyloučilo se vzájemné opisování či domluvy, byli upozorněni na dobré přečtení jednotlivých položek. Jelikož byl dotazník zadáván i v nejnižších ročnících, tak v těchto ročnících (1. a 2.) i na všech málotřídních školách dotazník žáci vyplňovali položku po položce za pomoci učitele či zadavatele (přečtení položky učitelem a případně její nezávislé vysvětlení). Jejich úkolem bylo sdělit, jak každý svou třídu vidí. Byli upozorněni na zakroužkování ANO nebo NE, podle toho, zda s větou souhlasí nebo nesouhlasí. GRECMANOVÁ (2002, s. 237) udává, že sejmutí dotazníku trvá okolo 15 minut, nám to trvalo podstatně déle (v závislosti na věku žáků), průměrně 40 minut.

Za jeden z větších problémů vůbec bylo vysvětlení a získání ředitelů škol ke spolupráci. V podstatě většina oslovených málotřídních škol neviděla ve vyplnění dotazníků problém, na plně organizovaných školách jsme po oslovení místy naráželi na neutrální přístup.

Protože se dotazníkového šetření zúčastnili i žáci prvních ročníků, zvolili jsme termín zadávání dotazníků na počátek 4. čtvrtletí školního roku. V tomto období je jistota, že se prvňáci již plně sžili s chodem školy a prostředím třídy, naučili se číst a psát, jejich rozumové schopnosti jsou na vyšší úrovni než na počátku školního roku.

Dotazník byl navíc zadán i třídním učitelům. Jejich úkolem bylo pokusit se vyplnit dotazníky tak, jak se domnívají, že je vyplní jejich žáci.

5.1.5. Zapojení třídních učitelů

Další problém spočíval v zadávání dotazníku. Naše představa, že dotazník všude zadá jeden dotazovatel, nebyla naplněna. Proto jsme přistoupili k zapojování třídních učitelů a to zejména z důvodu odlišného vnímání klimatu a celého dotazníku jednotlivými učiteli.

Tam, kde dotazník zadávali třídní učitelé, jsme přistoupili k jednotnému následujícímu postupu:

1. učitelům byla vysvětlena podstata dotazníku a jeho obsah (i upozornění na obrácené položky);
2. instrukce a podmínky vyplňování jsme poskytli ústně a následně každý třídní učitel spolu s dotazníky obdržel instrukce i písemně (viz tabulka č.2).

Tabulka 2 Instrukce k vyplňování dotazníků

INSTRUKCE K VYPLŇOVÁNÍ	
<ul style="list-style-type: none">• prosím o vyplnění dotazníku všemi přítomnými žáky;• přibližná doba vyplnění: 20 min;• prosím o vyplnění hlavičky (nejdůležitější je jméno (křestní, lze uvést i jen chlapec/dívka), třída, školu si případně doplním sama – netřeba s tím žáky zvláště nižších ročníků zatěžovat);• sdělit žákům jednotnou instrukci, která zní: „ <i>Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je vaše třída, vaši spolužáci.</i> “• prosím (zvláště v nižších ročnících - 1., 2. třída) vyplnit každou položku s pomocí učitele = žákům položku přečíst a dle situace vysvětlit, o co se jedná;• vyloučit vzájemné opisování či domluvy;• zakroužkovat ANO nebo NE – podle toho zda s položkou souhlasí či nikoliv;	
<p>příklad: 1. V naší třídě baví děti práce ve škole. <input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE</p> <p>(žák zakroužkoval ANO, protože souhlasí s tím, že práce dětí ve škole baví</p>	
<ul style="list-style-type: none">• pokud je žák nerozhodný lze velmi výjimečně zakroužkovat obě odpovědi nebo se k položce nevyjádřit;• při změně odpovědi – přeškrtnout kroužek s odpovědí a znovu zakroužkovat to, co platí.	
<p>Zde prosím napište datum vyplňování dotazníků: _____</p>	
	Děkuji za spolupráci.

Jelikož je dotazník určen pro žáky od 8 let, ale na málotřídních školách jsou v jedné třídě i žáci mladší, poprosili jsme učitele 1. a 2. ročníků plně organizovaných škol a málotřídních škol, aby v případě pochybností nezávisle vysvětlili jednotlivé položky. Při vyzvedávání dotazníků a zpětné informaci žádný z učitelů neuvedl větší problém s vyplňováním dotazníku v těchto nižších třídách, pouze někteří připustili delší dobu vyplňování (až cca jedna vyučovací hodina) a větší zpozornění při obrácených položkách.

5.1.6. Zpracování dotazníků

Každá položka, kterou žák označí „ANO“, se skóruje 3 body, každá odpověď „NE“ 1 bodem. Pokud se k položce žák nevyjádřil nebo označil obě odpovědi, pak se skóruje 2 body. U těch položek, které jsou označeny písmenem „R“ (obrácené položky, otázky č. 6, 9, 10, 16, 24) se skóruje opačně, tedy „ANO“ je 1 bod a „NE“ 3 body. (DITTRICH, 1993, s. 57)

Pro každé kritérium jsme dosažené body u jednotlivých položek dotazníku sečetli. Jejich hodnota se správně pohybovala od 5 bodů do 15 bodů.

Z údajů za celou třídu, školu a všechny málotřídní a plně organizované školy jsme zpracovali běžný aritmetický průměr \bar{x} pro každou z pěti výše uvedených kritérií a zjišťovali tak rozdílnosti v jednotlivých kritériích mezi oběma typy škol.

5.1.7. Vyhodnocování dotazníků

Pozitivně se posuzují vysoké hodnoty u hledisek spokojenosti a soudržnosti. Za nepříznivé se považují vysoké hodnoty u hledisek třenice, soutěživosti a obtížnosti učení. To platí jak u jednotlivců, tak u celé třídy. Pozitivní třídní klima signalizuje velká spokojenost a soudržnost a nízké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti. (GRECMANOVÁ, 2002, s. 238)

5.1.8. Interpretace výsledků

Při popisu, hodnocení stavu a porovnávání rozdílů sociálního klimatu jsme se opírali o výzkum Laška – Mareše (LAŠEK, 2001, s. 53–67). Přesné vymezení či hranice hodnot statických charakteristik jsme nikde v odborné literatuře nenašli. Zjištěné hodnoty jsme označovali jako nadprůměrné, průměrné, podprůměrné, užívali jsme výrazy vysoce, výrazně, více, lehce, nepatrně, méně, nejvyšší, nejnižší apod.

5.1.9. Další zpracování údajů

Při uvědomění si problematiky běžného aritmetického průměru jsme pro přesnější analýzu klimatu v jednotlivých třídách využili další statistické charakteristiky: variační rozpětí R (rozdíl mezi maximální a minimální hodnotou), medián Med (střední hodnota), směrodatná odchylka s (charakterizuje variabilitu hodnot znaku). Zjistíme-li malou variabilitu sledovaného znaku, znamená to, že soubor je značně vyrovnaný a zvolená střední hodnota jej popisuje dostatečně přesně. Při velké variabilitě je informační hodnota průměru nebo mediánu malá (MAŇÁK A KOL., 1994, s. 84). Zjištěné hodnoty nám poslouží k přesnějšímu porovnání tříd, resp. k jejich zařazení do námi vytvořených kategorií.

Zvolili jsme následující postup:

1. v každé třídě, u každého hlediska zvlášť (spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost a obtížnost) jsme vypočítali již zmiňovaný průměr \bar{x} , variační rozpětí R , medián Med a směrodatnou odchylku s ;
2. ze všech tříd dohromady jsme vypočítali průměrnou hodnotu pro \bar{x} , R , Med a s v každém hledisku;
3. porovnali jsme výsledky tříd s průměrem a třídám tak přiřadili body -1 , 0 , 1 dle následující tabulky a následně sečetli body za každou třídu;

Tabulka 3 Přiřazování bodů třídám v jednotlivých hlediscích

	spokojenost	soudržnost	třenice	soutěživost	obtížnost
\bar{X}	> průměr ...přiřadíme 1 = průměr ...přiřadíme 0 < průměr ...přiřadíme -1		> průměr ...přiřadíme -1 = průměr ...přiřadíme 0 > průměr ...přiřadíme 1		
R			> průměr ...přiřadíme -1 = průměr ...přiřadíme 0 < průměr ...přiřadíme 1		
Med	> průměr ...přiřadíme 1 = průměr ...přiřadíme 0 < průměr ...přiřadíme -1		> průměr ...přiřadíme -1 = průměr ...přiřadíme 0 > průměr ...přiřadíme 1		
S			> průměr ...přiřadíme -1 = průměr ... přiřadíme 0 < průměr ...přiřadíme 1		

4. na základě součtu jsme třídy rozdělili do pěti kategorií. Třídy mohly získat maximální počet 20 bodů až minimální počet –20 bodů. Čím vyšší součet, tím je klima ve třídě v rámci našeho výzkumu pozitivnější, žáci se ve svých odpovědích více shodují, třída je v odpovědích vyrovnanější.

Kategorie:

I. kategorie	13 – 20 bodů	výrazný nadprůměr
II. kategorie	5 – 12 bodů	lehký nadprůměr
III. kategorie	4 – (–4) body	průměr
IV. kategorie	–5 – (–12) bodů	lehký podprůměr
V. kategorie	–13 – (–20) bodů	výrazný podprůměr

Zařazení tříd do těchto kategorií nám umožní i porovnat třídy málotřídních škol a plně organizovaných škol.

5.1.10. Dotazník pro učitele

Při zadávání dotazníku dětem jsme zároveň oslovovali třídní učitele. Ti dostali za úkol vyplnit stejný dotazník tak, jak si myslí, že by ho vyplnili žáci. Zpracování učitelských dotazníků probíhalo podobně jako u dotazníků pro

žáky (viz kap. 5.1.6., s. 37). Takto jsme se pokusili zjistit, jaký pohled mají třídní učitelé na své třídy.

Dále jsme zjišťovali do jaké míry se třídním podařilo přiblížit se ve svých odpovědích žákům. Zvolili jsme tento postup:

1. u každého učitele jsme vypočítali rozdíl jeho hodnoty a hodnoty třídy v každém hledisku (spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost a obtížnost);
2. ze všech rozdílů učitelů jsme vypočítali jejich průměrnou hodnotu u každého hlediska zvlášť;
3. porovnali jsme hodnoty učitelů s výše uvedeným průměrem tak, že za vyšší hodnotu než průměr jsme přiřadili 1, za nižší hodnotu než průměr jsme přiřadili -1 , pokud byla hodnota rovna průměru, pak jsme přiřadili 0;
4. na základě získaného součtu jsme učitele zařadili do kategorií. Učitelé mohli získat od maximálně 5 bodů (úplné přiblížení se žákům) do minimálně -5 bodů (nepřiblížení se žákům ani v jedné charakteristice).

I. kategorie	4 – 5	výrazně nadprůměrné přiblížení se žákům
II. kategorie	2 – 3	lehce nadprůměrné přiblížení se žákům
III. kategorie	1 – (-1)	průměrné přiblížení se žákům
IV. kategorie	(-2) – (-3)	lehce podprůměrné přiblížení se žákům
V. kategorie	(-4) – (-5)	výrazně podprůměrné přiblížení se žákům

Podobně jako u žáků, nám zařazení do kategorií může poskytnout srovnání odpovědí učitelů (resp. rozdílnost odpovědí učitelů od žáků) málotřídních škol a plně organizovaných škol.

5.1.11. Využití dotazníků

V praxi výsledky výzkumných šetření pomocí tohoto dotazníku mohou učitelům, ředitelům, či inspektorům posloužit v následujících možnostech, o kterých se zmiňují DITTRICH (1993, s.58) a i MAREŠ – KŘIVOHLAVÝ (1995, s. 155–156):

1. prostý popis reálného stavu ve třídě;
2. porovnání názorů učitelů a žáků;
3. porovnání aktuálního a preferovaného klimatu tříd (nejdříve se zadávají dotazníky zjišťující žádoucí stav a nejméně po jednom týdnu dotazníky, které se zajímají o skutečný, reálný stav);
4. zjišťování rozdílů mezi školami;
5. měření účinnosti promyšleného pedagogického zásahu do výuky (např. změna učiva, změna metod);
6. promyšlené měnění klimatu třídy (dlouhodobý proces).

GRECMANOVÁ (2002, s. 242) upozorňuje na pravý smysl těchto šetření. Ta nejsou jen pouhou deskripcí a vzájemným srovnáváním, ale zdůvodněním zjištěných skutečností a vyvozením bezprostředních pedagogických opatření.

Pochopitelně je neoptimálnější, když učitel dotazník doplní o další techniky a zdroje informací (viz kap. 5.1.1., s. 30–33) pro hlubší poznání třídy a pochopení vztahů mezi žáky.

5.2. ŠETŘENÝ SOUBOR

5.2.1. Vymezení a velikost souboru

Sběr dat proběhl ve školním roce 2005/2006, na přelomu dubna a května 2006 na Jablonecku.

Soubor byl sestaven z žáků málotřídních škol (1. stupeň ZŠ) v dané oblasti a ze tří plně organizovaných škol. Zahrnoval 15 tříd s 205 žáky devíti málotřídek a 19 tříd s 324 žáky tří plně organizovaných škol. Celkem se tedy našeho dotazníkového šetření zúčastnilo 529 žáků 1. stupně ZŠ na Jablonecku.

Tabulka 4 Počty respondentů podle ročníků

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	žáků celkem
málotřídní ZŠ	54	44	50	28	29	205
plně organizované ZŠ	56	64	64	66	74	324
celkem	110	108	114	94	103	529

Tabulka 5 Počty respondentů dle pohlaví

školy	chlapci	dívky	žáků celkem
málotřídní	99	106	205
plně organizované	164	160	324
celkem	263	266	529

Dále dotazník vyplnilo i 15 třídních učitelů z málotřídních škol a 19 třídních učitelů z plně organizovaných škol. Zde se potvrzuje feminizace našeho školství, neboť mezi třídními učiteli, resp. učitelkami, byl pouze jeden muž.

5.2.2. Charakteristika souboru málotřídních škol

Našeho šetření se zúčastnilo devět málotřídních škol. Čtyři z těchto škol jsou tvořeny jednou třídou, ve které jsou první tři až čtyři ročníky. V ostatních pěti školách je všech pět ročníků prvního stupně rozděleno do dvou až tří tříd. Průměrně je ve třídách 13 žáků. Adresní seznam škol je uveden v příloze 9.2. (s. 72).

Tabulka 6 Rozložení ročníků na málotřídních školách a počty dětí ve třídách

málotřídní školy	rozdělení ročníků ve třídách	průměrný počet dětí v jednotlivých třídách
školy s ročníky 1. - 5.	a) 1.+ 2. ročník, 3.+ 4.+ 5. ročník	15, 13
	b) 1.+ 3. ročník, 2.+ 4. + 5. ročník	13, 14
	c) 1. ročník, 2. + 3. ročník, 4. + 5. ročník	19, 9, 14
školy s ročníky 1. - 4.	1. + 2. + 3. + 4. ročník	13
školy s ročníky 1. - 3.	1. + 2. + 3. ročník	13

5.2.3. Charakteristika souboru plně organizovaných škol

Při výběru souboru plně organizovaných škol jsme se řídili mimo jiné i velikostí obce. Vybrali jsme tři základní školy (jednu z bývalého okresního města, jednu z prostředí malého města a jednu vesnickou). V nich najdeme třídy méně početné (do 15 žáků) a třídy středně početné (do 25 žáků). Průměrně je ve třídách 17 žáků.

Tabulka 7 Počet žáků v třídách na plně organizovaných školách

obec/město počet obyvatel	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník
45 000	23	23	21	17	23
3000	22	A-16,B-14	A-17,B-17	A-18,B-17	A-16, B-16
1000	10	11	9	14	19
žáků celkem	55	64	64	66	74

6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

6.1. CELKOVÉ VÝSLEDKY

Z dat reflektujících celkové výsledky uvedeného klima na málotřídních a plně organizovaných školách jsme sestavili následující tabulku:

Tabulka 8 Celkové výsledky obou typů škol

kritéria	málotřídní ZŠ [\bar{x}]	plně organizované ZŠ [\bar{x}]
spokojenost	13,5	12,9
soudržnost	12,0	10,3
třenice	8,4	10,3
soutěživost	10,3	11,4
obtížnost učení	6,9	7,4

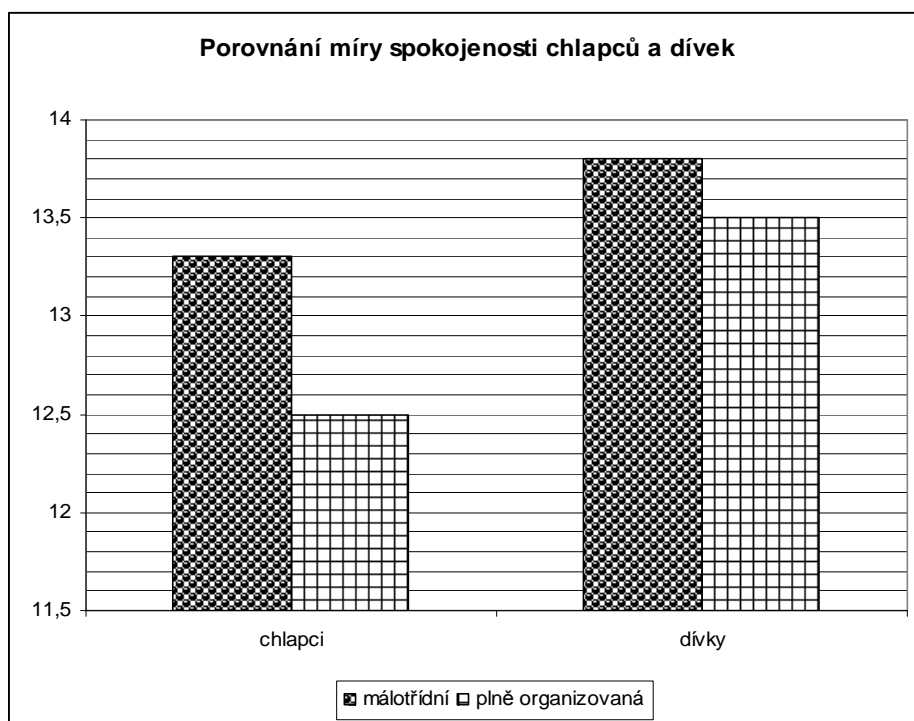
Málotřídní školy vykazují vyšší průměrné hodnoty u spokojenosti a soudržnosti a nižší hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení než u plně organizovaných škol. Lze konstatovat, že pozitivnější klima je na málotřídních školách.

6.2. VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH HLEDISEK

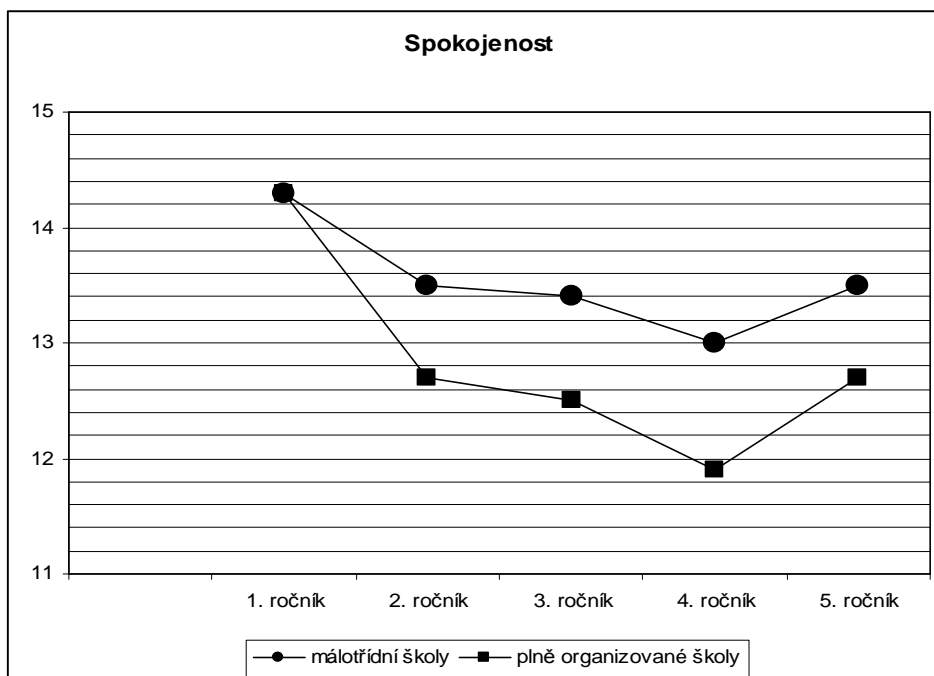
6.2.1. Spokojenost žáků ve třídě

Z tabulky č. 8 vyplývá, že žáci málotřídních škol jsou ve třídě celkově spokojenější než žáci na plně organizovaných školách a to v průměru o 0,6 bodu. Domníváme se, že je to rodinnějším prostředím škol, nižším počtem žáků ve třídě, vnitřní diferenciací z hlediska věku. Na málotřídkách zná každý každého, těžko se můžeme setkat s anonymitou. Takové prostředí vyhovuje dětem mladšího školního věku, neboť je přehledné a stálé, připomíná situaci z MŠ nebo z rodiny. Je možné, že je to dáno i snazším přechodem žáků z MŠ na ZŠ. Prvňáci z málotřídek nové prostředí ZŠ znají, většinou bývá MŠ se ZŠ v jedné budově.

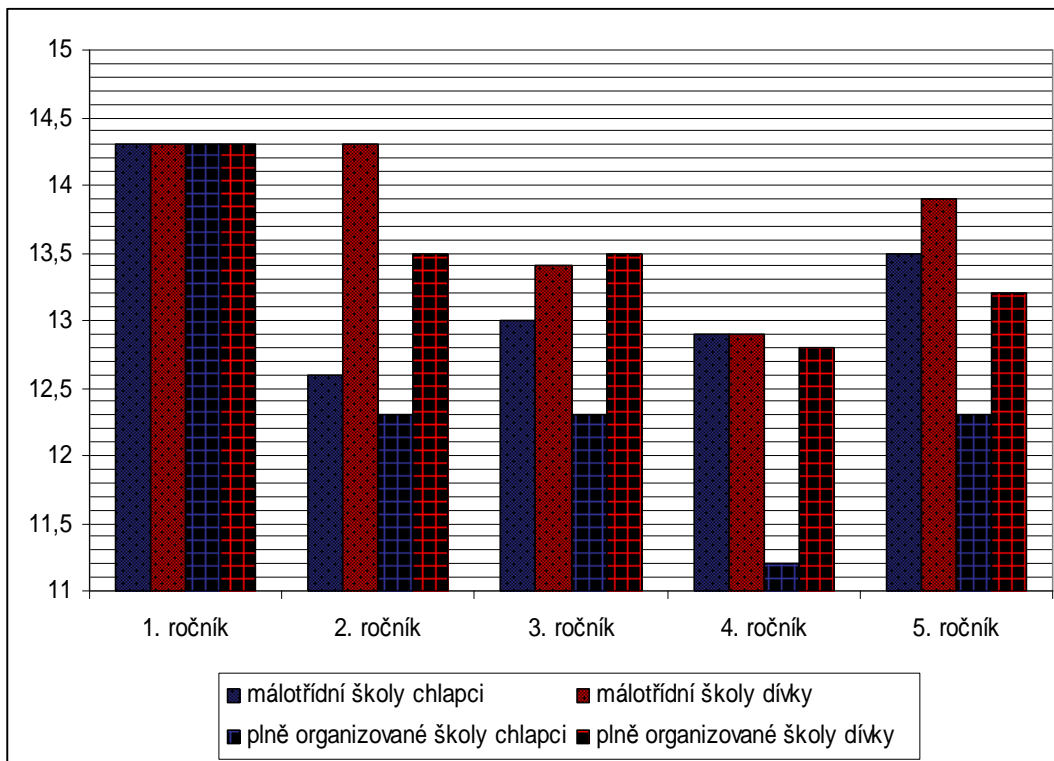
Graf 1 Spokojenost u chlapců a dívek



Graf 2 Spokojenost v jednotlivých ročnících obou typů škol



Graf 3 Spokojenost chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol



Z uvedených grafů je zřejmé, že téměř ve všech ročnících jsou spokojenější dívky. Výjimka je pouze v 1. ročnících, kdy chlapci i dívky vykazují stejnou hodnotu spokojenosti 14,3 bodu. Tato hodnota je i nejvyšší průměrnou hodnotou udávanou v našem výzkumu vůbec. Je zajímavé, že spokojenost nepatrně klesá až do 4. třídy, 5. ročníky vykazují opět vyšší spokojenost.

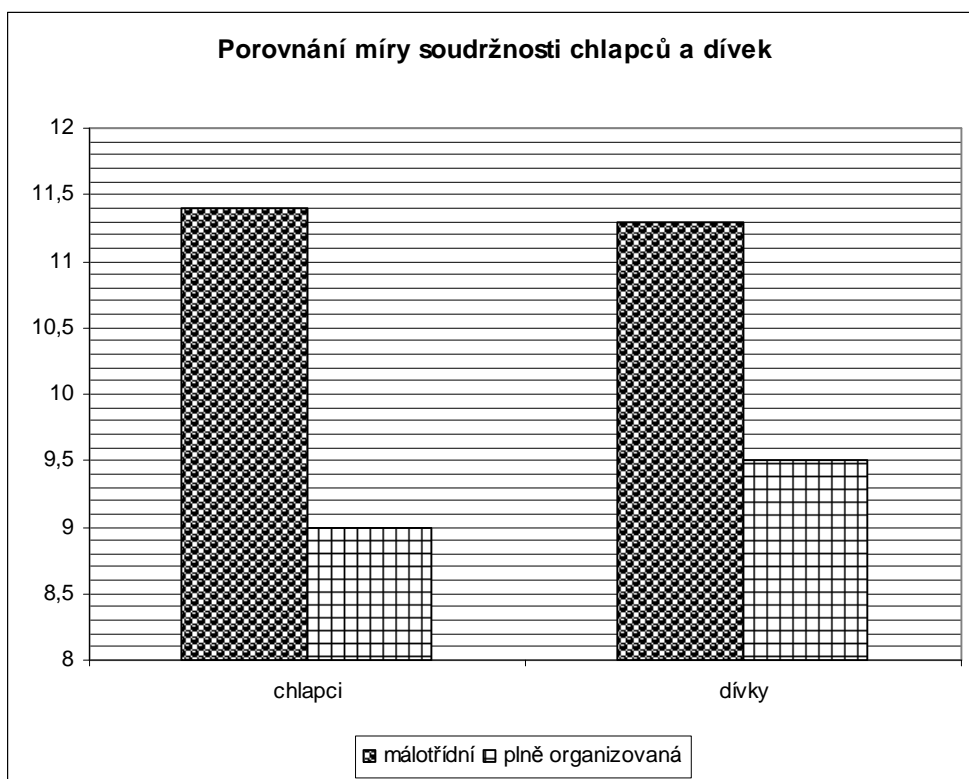
Rozdíl mezi žáky 1. ročníku a 5. ročníku je významný: na málotřídních školách rozdíl činí 0,8 bodu a na plně organizovaných školách 1,6 bodu, průměrně tedy o 1,2 bodu.

6.2.2. Soudržnost třídy

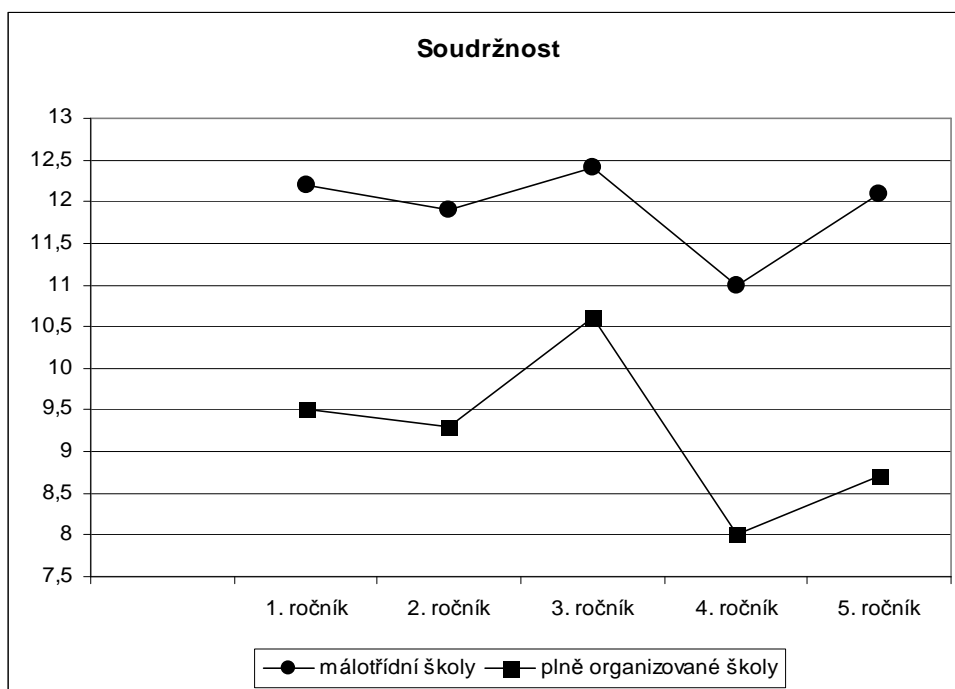
Výrazně lepší soudržnosti dosahují málotřídky a to o 1,7 bodu (viz tabulka č. 8, s. 44). Je to dáno věkovým rozpětím žáků v rámci jedné třídy, starší jsou již od počátku zvyklí mladším pomáhat, vést je. Tím starší děti získávají pocit

odpovědnosti a vlastní důležitosti. Na druhou stranu jim jsou ukládány náročnější úkoly a povinnosti. Vzhledem k nízkému počtu dětí v rámci třídy, školy i celé obce nemají děti tolik možností vybírat si kamarády a tvořit party, jsou semknutější. Je znát, že spoustu času tráví spolu i mimo školní prostředí. Díky povaze vyučování se všichni učí přirozeně respektovat právo každého jednotlivce na klid k práci.

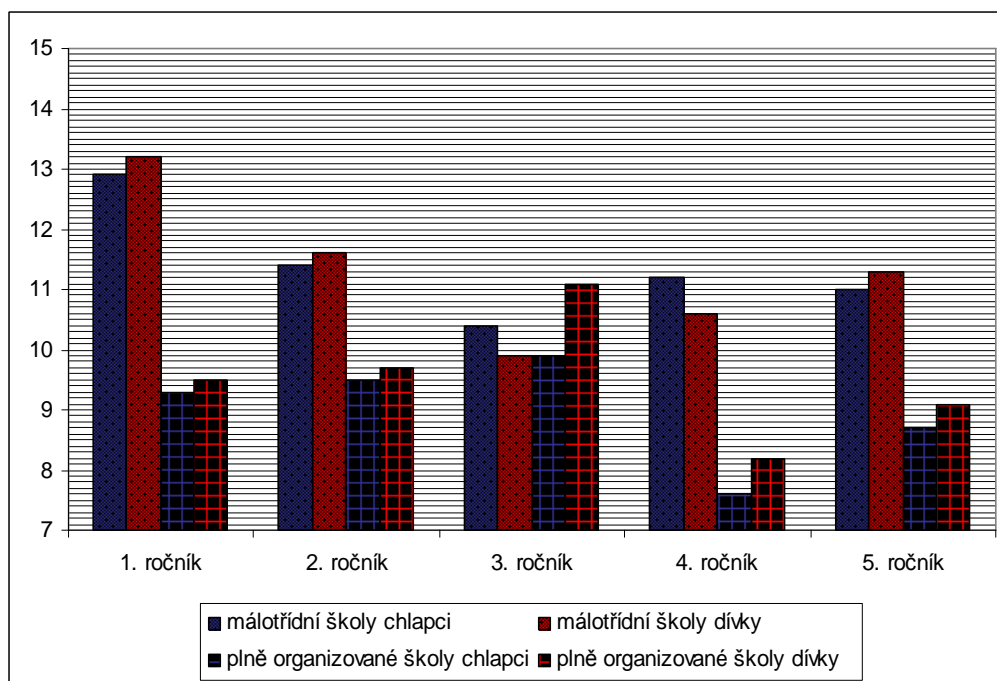
Graf 4 Soudržnost u chlapců a dívek



Graf 5 Soudržnost v jednotlivých ročnících obou typů škol



Graf 6 Soudržnost chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol



V hledisku soudržnosti tříd je velmi patrný poměrně velký rozdíl mezi třídami v málotřídních školách a plně organizovaných školách. Podobný rozdíl vidíme i v grafu č. 4, kde u chlapců činí rozdíl 2,4 bodu a u dívek 1,8 bodu. Zajímavé, ne však významné je nepatrně vyšší hodnocení soudržnosti chlapci na málotřídkách než dívkami. V tomto ohledu je „nejvyšší“ rozdíl ve 3. a 4. ročníku o 0,5 resp. 0,6 bodu. Graf č. 5 nám říká, že vývoj křivek jednotlivých ročníků obou typů škol je velmi podobný, ovšem s rozdílem okolo 2,7 bodu. U obou typů škol je shodná nejvyšší soudržnost ve 3. ročníku a nejnižší ve 4. ročníku.

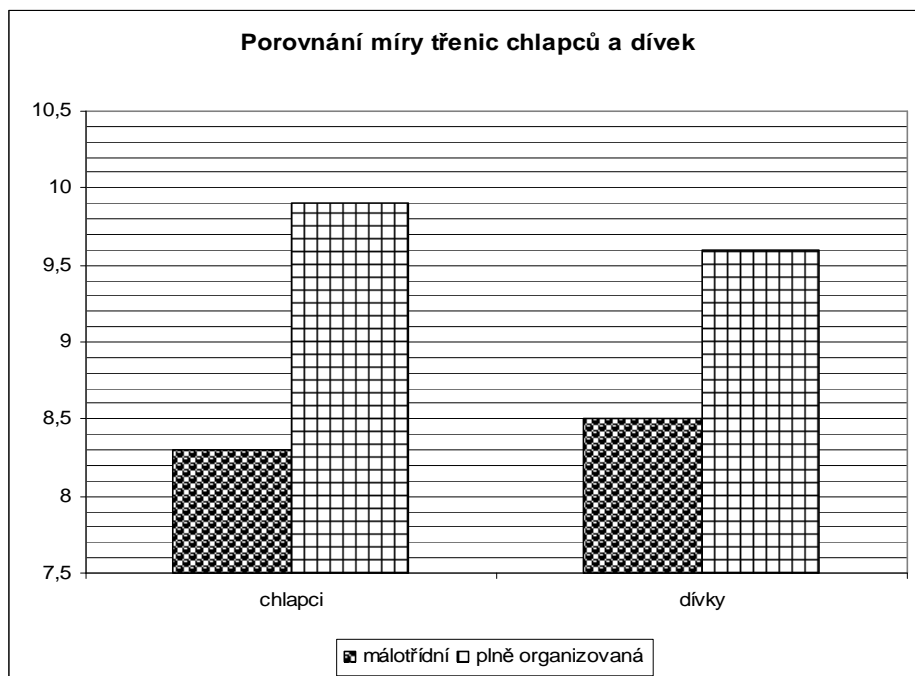
Rozdíl mezi žáky 1. ročníku a 5. ročníku je malý: na málotřídních školách činí 0,1 bodu a na plně organizovaných je 0,8 bodu, průměrně tedy 0,45 bodu.

6.2.3. Tření mezi žáky

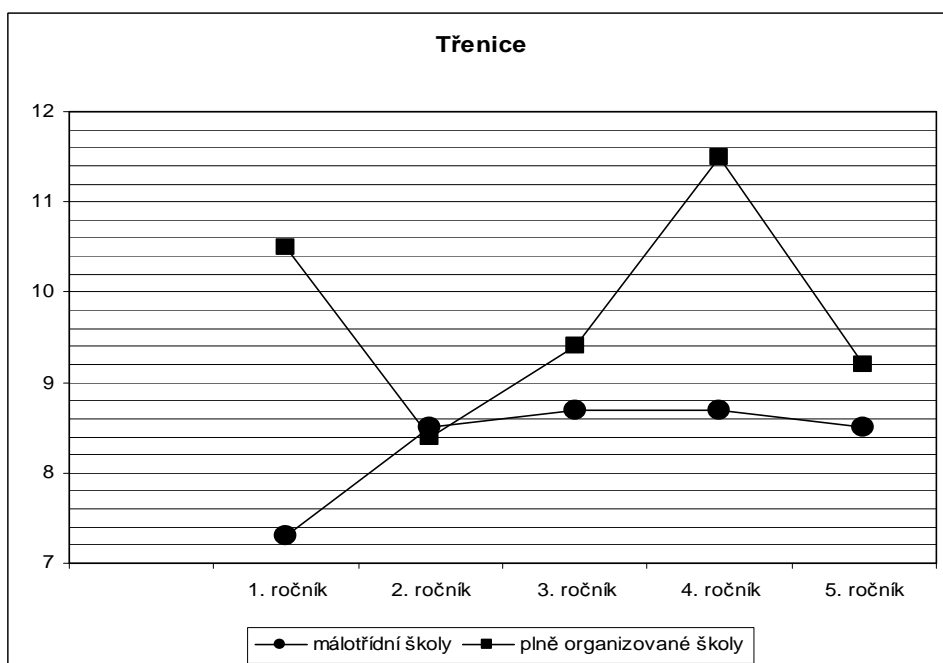
V oblasti třenic neboli míry napětí a sporů mezi žáky nižší míru vykazují žáci málotřídek o 1,9 bodu (viz tabulka č. 8, s. 44)! Zde opět můžeme poukázat na věkovou diferenciaci žáků málotřídek. V podstatě nemají větší výběr kamarádů, nemohou tak vznikat velké party, které by mohly určovat sociální dění ve třídě.

Děti z málotřídek žijí spolu kolektivně, rozdíly mezi sebou flexibilně řeší změnou pravidel a norem tak, aby využily volného času ke hrám. Žáci z plně organizovaných škol se druží podle svých zájmů do malých skupin, které jim poskytují určitou intimitu a prostor pro její sdílení. Průnik do těchto skupin není snadný a zároveň je prestižní záležitostí se do některé ze žádoucích skupin dostat. Časté je špičkování mezi těmito skupinkami a jejich boj o to, která skupina „má navrch“.

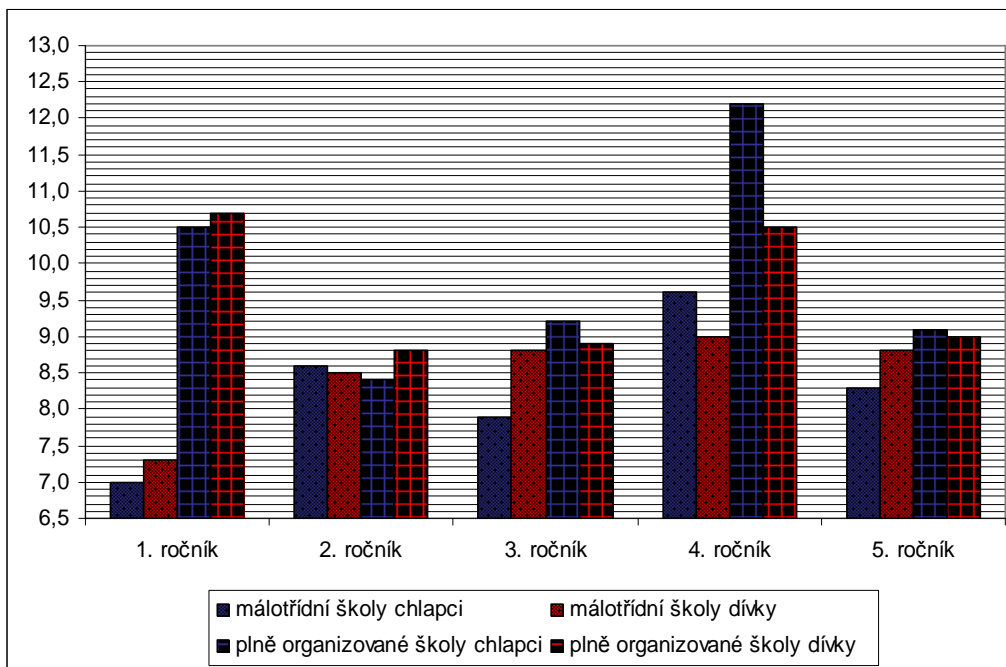
Graf 7 Třeníce u chlapců a dívek



Graf 8 Třeníce v jednotlivých ročnících obou typů škol



Graf 9 Třenice u chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol



Z grafu č. 7 vyplývá, že dívky celkově pociťují třenice ve třídě více než chlapci ovšem jen na málotřídních školách. Na plně organizovaných školách chlapci vidí třenice o 0,3 bodu více. Tento rozdíl je nejvíce patrný v grafu č. 9. Na plně organizovaných školách chlapci ve 3., 4. a 5. ročníku posuzují míru třenic vyšší než dívky. Na málotřídkách je tento trend pozorovatelný ve 2. a 4. ročníku.

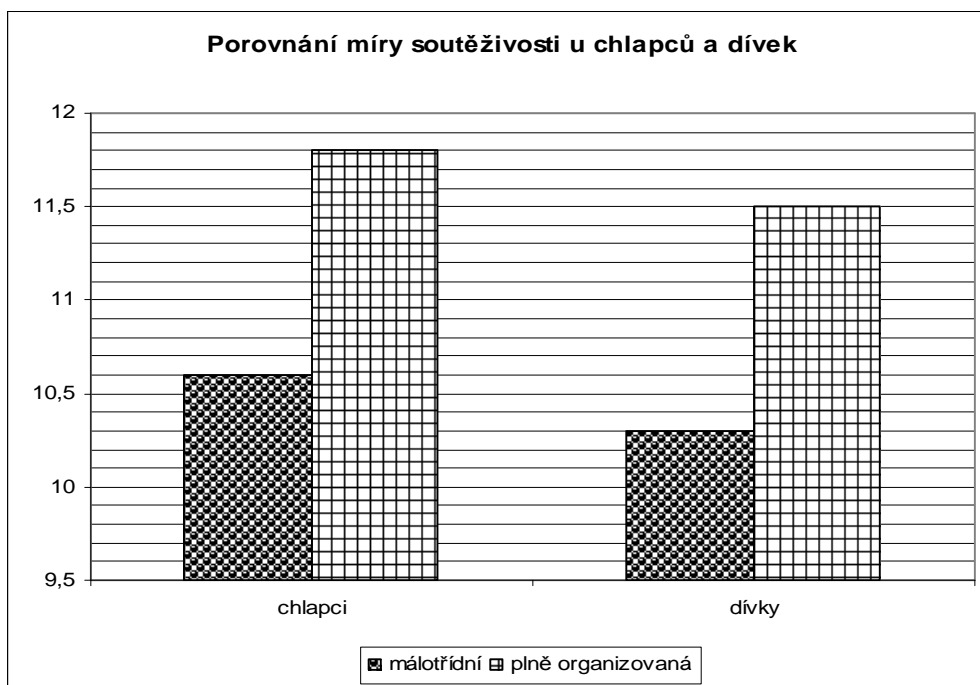
Křivky třenic v grafu č. 8 spolu nekorespondují. Nejvíce se rozcházejí v 1. ročníku (o 3,2 bodu) a ve 4. ročníku (o 2,8 bodu). Lze říci, že žáci prvních tříd si na velké škole mezi novým kolektivem hledají své místo.

Rozdíl mezi žáky 1. ročníku a 5. ročníku je významný: na málotřídních školách jsou třenice větší v 5. ročníku a rozdíl činí 1,2 bodu a na plně organizovaných školách jsou 5. ročníku menší třenice než v 1. ročníku, rozdíl zde činí 1,3 bodu.

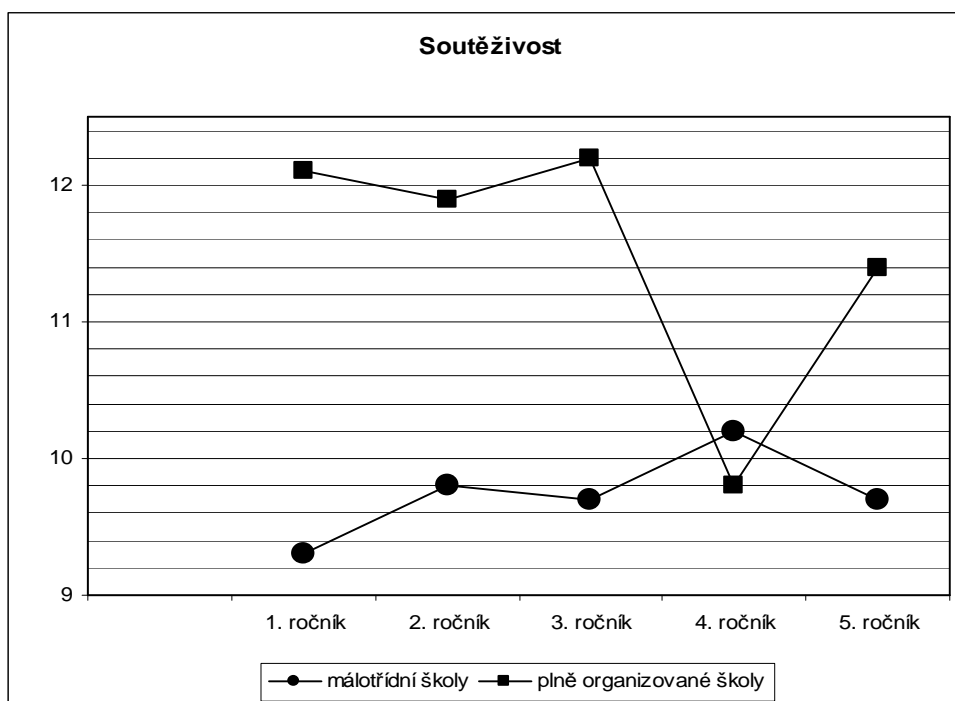
6.2.4. Soutěživost ve třídě

Úroveň soutěživosti do jisté míry může ovlivňovat samotný učitel, ale i rodina. Tím, že se na malé obci všichni znají, nemají potřebu více dokazovat. Zároveň v málo početných ročnících nemají žáci tolik příležitostí porovnávat své výkony s výkony ostatních. Soutěživost (viz tabulka č. 8, s. 44) je tak nižší na málotřídních školách o 1,1 bodu. Je otázkou zda tento aspekt může být nevýhodou při přechodu na vyšší, plně organizovanou školu, jejíž žáci jsou již zvyklí na vrstevnické skupiny a na častější využívání soutěživosti ve vyučování.

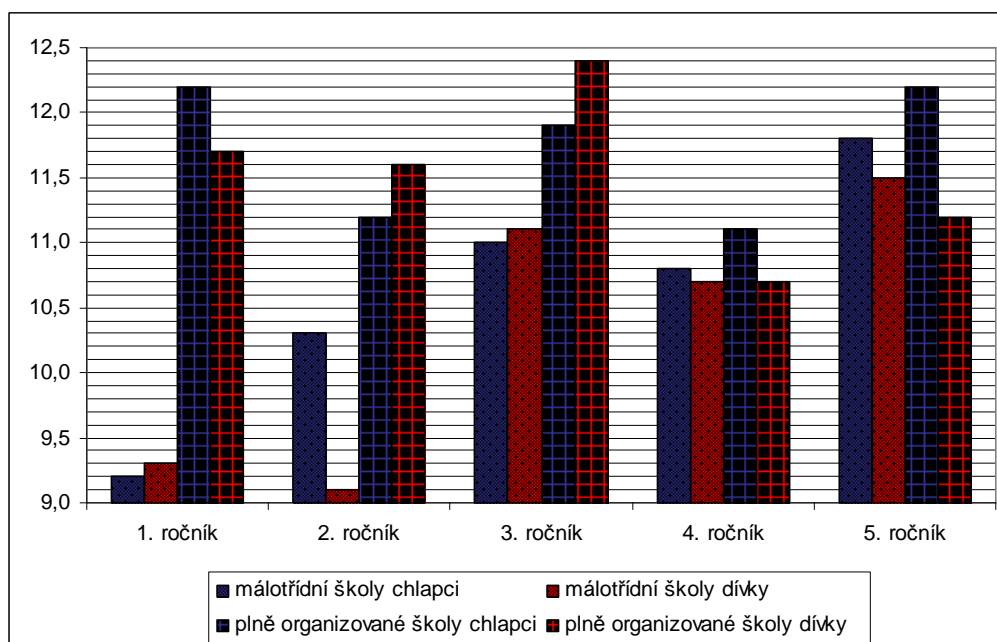
Graf 10 Soutěživost u chlapců a dívek



Graf 11 Soutěživost v jednotlivých ročnících obou typů škol



Graf 12 Soutěživost u chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol



Soutěživosti celkově více vidí chlapci v obou typech škol, na plně organizovaných školách je rozdíl větší.

Z grafu č. 11 je zřejmé, že nejvíce soutěživí jsou žáci ve 3. a 5. ročníku na plně organizovaných školách. Obě křivky se k sobě nejvíce přibližují ve 4. ročníku, kde soutěživost je dokonce nepatrně vyšší na málotřídních školách. Zde rozdíl činí 0,4 bodu.

V rámci jednotlivých ročníků (graf č. 12) existují rozdíly ve vnímání klimatu mezi pohlavím. Na málotřídních školách v 1. a 3. ročníku vnímají soutěživost nepatrně více dívky, v 2., 4. a 5. ročníku více chlapci, největší rozdíl je 1,2 bodu ve 2. ročníku. Na plně organizovaných školách v 1., 4. a 5. ročníku pocítují soutěživost více chlapci; největší rozdíl je o 1 bod v 5. ročníku.

Rozdíl mezi žáky 1. ročníku a 5. ročníku je malý: na málotřídních školách činí 0,4 bodu a na plně organizovaných je 0,7 bodu.

6.2.5. Obtížnost učení

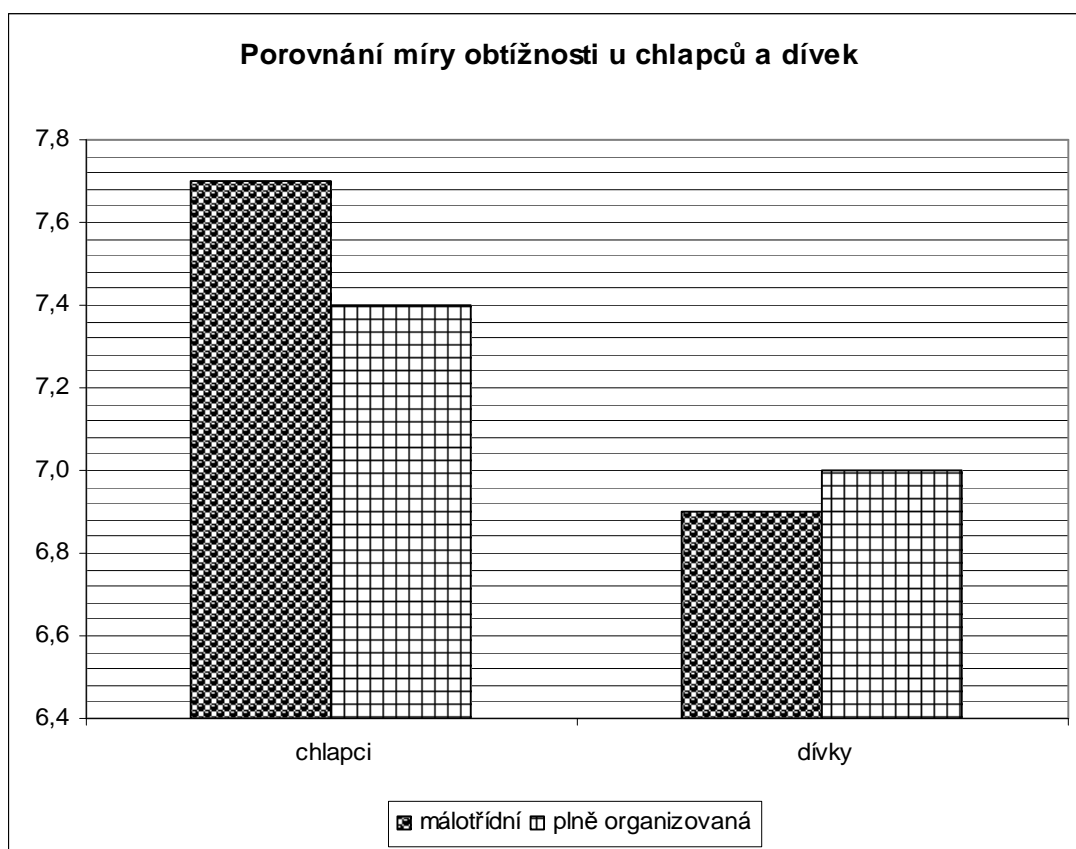
Nepatrně větší obtížnosti v učení vidí žáci plně organizovaných škol, průměrně o 0,5 bodu (viz tabulka č. 8, s. 44). To je nejmenší rozdíl ve všech pěti charakteristikách mezi žáky málotřídek a plně organizovaných škol.

Žáci málotřídních škol často pracují ve skupinách, které bývají složené z dětí různého pohlaví i věku, pracují zpravidla na reálných problémech. Zadání, způsob a čas vypracování mohou často žáci sami ovlivnit. Skupinová práce ve věkově heterogenních skupinách, umožňující zkušenostní učení a aktivní participaci, často přenáší na žáky odpovědnost za učení (bez dohledu učitele). Sami žáci často bývají zapojováni i do zajištění chodu školy. Někdy se uplatňuje tzv. výuka „střídavá“, tzn. učitel musí plánovat vyučovací hodinu tak, aby se alespoň 10 minut věnoval přímo jednomu ročníku. Během této přímé výuky vysvětluje nové učivo, upevňuje jej, ústně zkouší, čte se nahlas apod. V této době se žáci ostatních ročníků věnují samostatné práci (tzv. nepřímá výuka). Aby takový systém fungoval, musí se žáci naučit věnovat pozornost

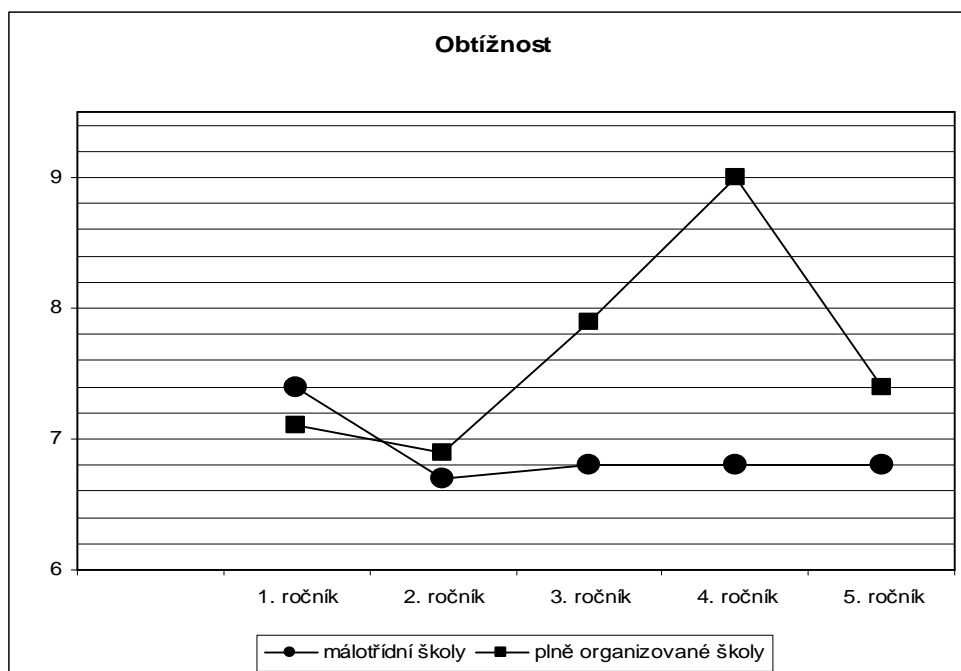
instrukcím pro vlastní ročník a také soustředit pozornost na vlastní samostatnou práci. Takový způsob výuky je velmi náročný. Na druhou stranu je dobré podotknout, že díky povaze vyučování se všichni učí přirozeně respektovat právo každého jednotlivce na klid k práci.

Je zřejmé, že méně početné třídy a z hlediska věku heterogenní skupiny umožňují celou řadu netradičních výukových postupů. Může to být vnímáno jako přednost i jako nedostatek, a to jak ze strany učitelů, tak rodičovské veřejnosti. (TRNKOVÁ, 2003, s. 2–3)

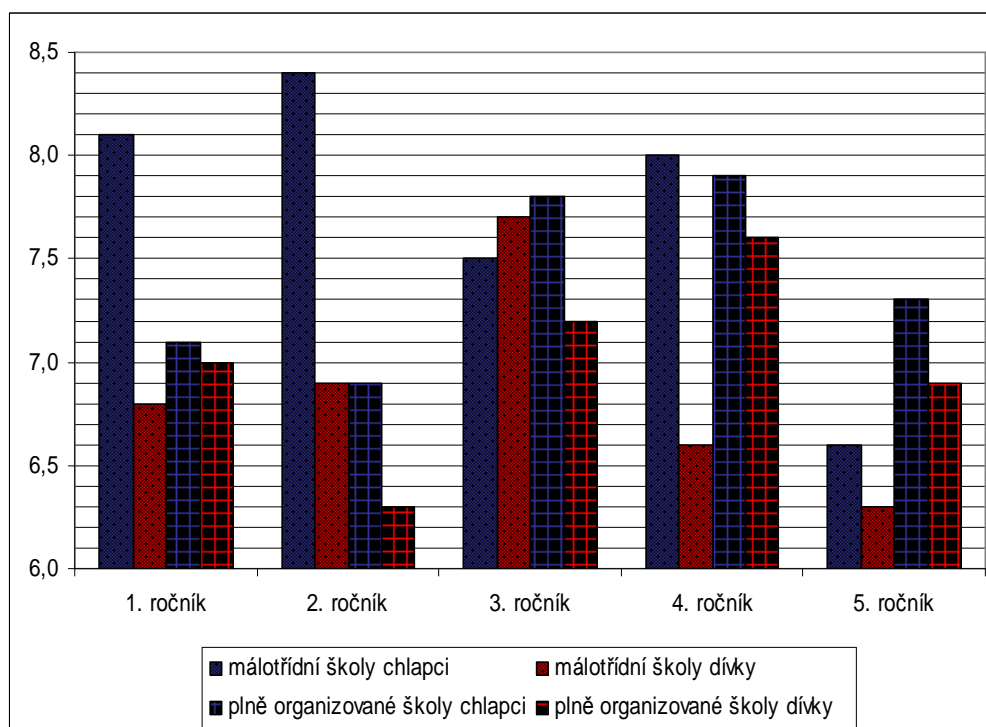
Graf 13 Obtížnost učení u chlapců a dívek



Graf 14 Obtížnost učení v jednotlivých ročnících obou typů škol



Graf 15 Obtížnost učení u chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol



Pohledem na graf č. 13 zjistíme, že dívky z obou typů škol obtížnost učení shodně považují za menší než chlapci. Je to dáno větší mírou přizpůsobivosti a časnějším zráním CNS.

V dalším grafu (č. 14) je zajímavé, že žáci 1. ročníků málotřídních škol vykazují nepatrně větší potíže s učením (o 0,3 bodu) než jejich spolužáci z plně organizovaných škol. Je pro ně nejspíš obtížné zvyknout si na práci v málotřídní škole, kdy učitelova pozornost je rozdělena do více ročníků a oni musí prokázat více samostatnosti. V dalších ročnících se tento rozdíl stírá, od 3. ročníku žáci z plně organizovaných škol uvedli obtížnost v učení výrazně vyšší než na málotřídkách.

Z hlediska porovnání pohlaví v jednotlivých třídách nejvyšší obtíže v učení uvedli žáci 2. ročníku, a to 8,4 bodu. Nejnižší obtíže uvedli žáčky málotřídek, 6,3 bodu.

V průměru nejnižší obtíže v učení zaznamenali překvapivě žáci 5. ročníku, nejvyšší žáci 3. ročníku.

Rozdíly mezi žáky 1. ročníku a 5. ročníku jsou malé: na málotřídních školách činí 0,6 bodu a jak jsem již zmiňovali větší obtížnost vnímají 1. ročníky, na plně organizovaných je rozdíl 0,3 bodu a více obtížích s učením pociťují páté ročníky.

6.3. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ S PODOBNÝMI VYBRANNÝMI VÝZKUMY

Naše výsledky jsme porovnali s dvěma podobnými výzkumy. Jedním je výzkum Laška a Mareše z roku 1991. Ti aplikovali tento dotazník ve 24 třídách českých základních škol, s celkem 863 žáky. Ve vzorku byly třídy ze škol venkovských, v malých i velkých městech.

Druhý výzkum provedla Marie Linková v roce 2002. Výzkumný vzorek sestavila z 38 pražských i mimopražských tříd s 890 žáky.

Tabulka 9 Výzkumy a jejich srovnání (průměry jednotlivých hledisek)

	málotřídní školy	plně organizované	náš celkový průměr	Lašek - Mareš, 1991	pásmo běžných hodnot, 1991	Linková, 2002
spokojenost	13,5	12,9	13,2	12,2	10,0 - 14,4	11,9
soudržnost	12,0	10,3	11,2	9,6	6,4 - 12,9	9,6
třenice	8,4	10,3	9,4	9,9	6,9 - 13,1	10,4
soutěživost	10,3	11,4	10,9	12,2	9,7 - 14,8	11,6
obtížnost	6,9	7,4	7,2	8,6	6,2 - 11,1	8,0

Z uvedené tabulky vyplývá, že výsledky námi provedeného výzkumu se drží v pásmu běžných hodnot výzkumu Laška – Mareše. Naše data korespondují s uvedenými výzkumy. Je patrný rozdíl mezi třídami plně organizovaných a málotřídních škol.

Žáci na Jablonecku jsou velmi vysoce spokojeni ve svých třídách, soudržnost byla také hodnocena velmi vysoko. Vyšší míra spokojenosti i soudržnosti může souviset i s nižší mírou třenic hlavně v málotřídních školách.

Výskyt třenic byl posuzován jako lehce podprůměrný, o půl bodu méně než u Laška – Mareše a o bod méně než u Linkové.

U soutěživosti lze postihnout snižující se tendenci: u výzkumu z r. 1991 byla soutěživost hodnocena 12,2, u Linkové z r. 2002 hodnocena 11,6 body a náš výzkum zaznamenal 10,9 bodu. Lze se domnívat, že tomu přispěl i současný trend méně porovnávat žáky, nesoutěžit za každou cenu a či podporovat zdravé soutěžení. Rovněž tak lze se hypoteticky domnívat, že

v méně početných třídách nemají žáci tolik příležitostí porovnávat své výkony s ostatními.

V námi provedeném výzkumu je obtížnost učení pocíťována jako velmi nízká, oproti Marešovi – Laškovi dokonce o 1,4 bodu.

6.4. POROVNÁNÍ TŘÍD

Na základě zpracování výsledků vybranými statistickými charakteristikami (viz kap. 5.1.9, s. 38–39) můžeme porovnat třídy důkladněji.

Porovnali jsme celkem 19 tříd z plně organizovaných škol a 15 tříd z málotřídních škol. U každé třídy v každé charakteristice (spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost a obtížnost) jsme vypočítali aritmetický průměr \bar{x} , variační rozpětí R, medián Med a směrodatnou odchylku s. Tyto hodnoty jsme porovnávali s průměrem zjištěným ze všech tříd u každé této statistické charakteristiky. Dohromady jsme tedy u každé třídy získali dvacet hodnot.

Tabulka 10 Průměrné hodnoty statistických charakteristik (pro třídy)

	spokojenost	soudržnost	třenice	soutěživost	obtížnost
\bar{x}	13,2	11,15	9,35	10,85	7,15
R	5	6	6	6	5
Med	13,0	10,5	9,0	11,0	8,5
s	1,83	2,13	2,04	2,29	1,46

Podle tabulky č. 3 (kap. 5.1.9., s. 39) jsme třídám přiřazovali body a následně je rozdělili do kategorií, které zachycuje následující tabulka.

Tabulka 11 Procentuální zastoupení tříd v kategoriích

kategorie	rozmezí bodů	zastoupení tříd [%]	
		málotřídní školy	plně organiz. školy
I.	13 - 20	33	5,5
II.	5 - 12	27	5,5
III.	4 - (-4)	20	37
IV.	(-5) - (-12)	7	31
V.	(-13) - (-20)	13	21

Pohledem na výše uvedenou tabulku zjistíme, že v I. kategorii mají třídy v málotřídních školách třetinové zastoupení, což je o 27,5% více než u plně organizovaných škol. Pokud bychom sečetli obě nadprůměrné kategorie, zjistíme, že se v nich pohybuje 60% tříd z málotřídek, oproti tomu pouze 11% tříd z plně organizovaných škol. Na opačném pólu, tj. v obou podprůměrných kategoriích (IV. a V.) je 60% tříd plně organizovaných škol a jen 20% tříd málotřídních škol. Z toho vyplývá, že žáci málotřídních škol třídy se ve svých odpovědích více shodují, mají menší rozpětí získaných bodů v jednotlivých charakteristikách, je méně extrémů, třídy jsou ve výpovědích celkově vyrovnanější. Nepřímo je také potvrzen výsledek prezentovaný v tabulce č. 8 (kap. 6.1., s. 44), že žáci tříd z málotřídních škol vykazují optimálnější sociální klima než žáci ve třídách plně organizovaných škol.

6.5. POROVNÁNÍ VÝPOVĚDÍ ŽÁKŮ A UČITELŮ O KLIMATU

Pohledy třídních učitelů na své třídy a pohledy jejich žáků se poměrně liší a to v obou typech škol. Celkově učitelé předpokládají méně příznivější klima ve svých třídách, než jaké udávají žáci.

Tabulka 12 Porovnání učitelů s žáky málotřídních škol

kritéria	žáci [\bar{x}]	učitelé [\bar{x}]
spokojenost	13,5	13,5
soudržnost	12,0	11,1
třenice	8,4	10,2
soutěživost	10,3	12,7
obtížnost učení	6,9	8,1

Tabulka 13 Porovnání učitelů s žáky plně organizovaných škol

kritéria	žáci [\bar{x}]	učitelé [\bar{x}]
spokojenost	12,9	12,2
soudržnost	10,3	9,6
třenice	10,3	11,9
soutěživost	11,4	9,6
obtížnost učení	7,4	7,5

Učitelé vidí své žáky jako méně spokojené (především v plně organizovaných školách) a méně soudržné. S tím souvisí i předpokládaná vyšší míra třenic. Učitelé mají pocit, že se žáci přinejmenším neustále škádlí, že žáky pořád napomínají – mají horší kázeň. Často se ovšem může jednat o pouhé nepochopení problému či příčin žákova problematického chování. Rovněž tak oblast soutěživosti je učiteli nadhodnocována. Můžeme se domnívat, že je to dané i přáním učitelů, aby se jejich žáci uměli prosadit. Učitelé se mohou i domnívat, že se žáci soutěživostí chtějí předvést, případně dotáhnout se na ty lepší. V obtížnosti učení si učitelé hlavně z málotřídek myslí, že žáci považují učení za těžké. Zcela hypoteticky je možné, že podvědomě mysleli i na náročnost při přípravě na své hodiny, možná vycházeli z klasického argumentu oponentů málotřídních škol, že např. žák druhého ročníku málotřídky zná učivo ročníku třetího, ale má pochybnosti v učivu druhého ročníku apod.

Lze konstatovat, že učitelé málotřídních škol viděli spokojenost svých tříd stejnou jako jejich žáci. Naopak největší rozdíl jsme zaznamenali u soutěživosti. Učitelé plně organizovaných škol se svými žáky se téměř shodli u obtížnosti, největší rozdíl byl rovněž u soutěživosti.

Dále nás zajímalo, do jaké míry se třídním učitelům podařilo přiblížit ve svých odpovědích žákům. Na základě postupu uvedeného v kap. 5.1.10. (s. 40) byly určeny tyto průměrné hodnoty.

Tabulka 14 Průměrné hodnoty rozdílů

	spokojenost	soudržnost	třenice	soutěživost	obtížnost
průměr	2,40	4,25	5,55	3,85	5,05

Po porovnání rozdílů učitelů od tříd s průměrnou hodnotou v příslušné charakteristice a následném přiřazení bodů (za vyšší hodnotu než průměr jsme přiřadili 1, za nižší hodnotu než průměr jsme přiřadili -1, pokud byla hodnota rovna průměr, pak jsme přiřadili 0) jsme provedli součet uvedených bodů. Na základě součtu jsme učitele roztřídili do těchto kategorií.

Tabulka 15 Procentuální zastoupení učitelů v kategoriích

kategorie	rozmezí bodů	zastoupení tříd [%]	
		málotřídní školy	plně organiz. školy
I.	4 - 5	20	11
II.	2 - 3	13	37
III.	1 - (-1)	60	47
IV.	(-2) - (-3)	7	5
V.	(-4) - (-5)	0	0

V I. kategorii (výrazný nadprůměr) se učitelé nejvíce přiblížili svým třídám ve všech pěti hlediscích. Do této kategorie spadá o trochu více učitelů z málotřídních škol (20%) než učitelů z plně organizovaných škol (11%).

V II. kategorii se učitelé více přiblížily žákům ve čtyřech hlediscích a to 37% učitelů plně organizovaných škol a 13% učitelů málotřídních škol.

Pokud bychom k prvním dvěma nadprůměrným kategoriím přičetli III. průměrnou kategorii, pak se obě skupiny učitelů téměř vyrovnají. Lze říci, že 93% málotřídních učitelů a 95% učitelů z plně organizovaných škol se ke svým třídám přiblížilo průměrně až nadprůměrně. To svědčí mimo jiné i o tom, že učitelé vědí, co se ve třídě děje, znají své žáky. Je tedy potěšitelné, že žádný z učitelů není v V. kategorii, ve které by se nepřiblížil své třídě ani v jednom hledisku.

Dále můžeme konstatovat, že neexistuje významný rozdíl mezi učiteli obou typů škol v této sledované charakteristice.

6.6. DISKUZE

V námi provedeném výzkumném šetření jsme se opírali o dotazník Naše třída. Je u něho splněn požadavek spolehlivosti (reliabilita), platnosti (validita) a požadavek vzájemné srovnatelnosti škol. (MAREŠ – JEŽEK, 2006, s. 34) Klima posuzují přímo jeho aktéři (žáci) a spolutvůrci (učitelé). Výsledky podobných výzkumů (pracujících s tímto dotazníkem) prezentovaných v odborné literatuře se od sebe víceméně liší. Nikde nejsou popsány přesné normy, hranice či pásma, v kterých by se měly jednotlivé charakteristiky pohybovat. Proto jsme přistoupili k orientačnímu porovnání našich výsledků s výsledky výzkumů Laška (LAŠEK, 2001) a Linkové (LINKOVÁ, 2003).

Dotazníkového šetření se zúčastnily i nejnižší ročníky. Abychom předešli možným problémům při vyplňování, dostali třídní učitelé jednotné ústní i písemné instrukce k vyplňování dotazníku (viz kap. 5.1.5., s. 36). V nich mimo jiné byla prosba o nezávislou pomoc při vyplňování v 1. a 2. ročníku. Při vyzvedávání dotazníků jsme se informovali zvláště v těchto nízkých ročnících na problémy žáků s vyplňováním. Žádný z učitelů neuvedl zásadní problémy, pouze někteří připustili delší dobu vyplňování než jsme uvedli. Tím jsme vyřešili problém P1 (volba výzkumného nástroje).

V rámci problému P2 (doba vhodná k provedení šetření) jsme se zaměřili především na 1. ročníky. Termín zadávání dotazníků jsme určili na počátek 4. čtvrtletí školního roku (konkrétně na přelom dubna a května). V tomto období je jistota, že se prvňáci již plně sžili s chodem školy a prostředím třídy, naučili se číst a psát, jejich rozumové schopnosti jsou na vyšší úrovni než na počátku školního roku.

K problémům P3 (způsob porovnání obou typů škol) a P4 (rozdílnosti ve vnímání klimatu) jsme se postavili následujícím způsobem. Dotazník pracuje s pěti hledisky: spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost a obtížnost. Pro samotné učitele je zřejmě nejdůležitější statistickou charakteristikou jednoduchý aritmetický průměr zjištěný u jednotlivých hledisek. Tento průměr je cenným ukazatelem, neboť vypovídá o sociálním klimatu třídy jako celku.

Rovněž pomůže učitelům zjistit pohled na dění ve třídě očima jednotlivých žáků. To mu dává příležitost lépe zhodnotit svoji práci, přehodnotit řízení výuky, změnit přístupy k jednotlivým žákům, lépe pochopit vztahy ve třídě apod. To vše může vést k promyšleným činnostem, kterými učitel pomůže pozitivně ovlivnit sociální klima třídy. Vedení školy může pomocí dotazníku získat přehled o klimatu jednotlivých tříd, může porovnávat paralelní třídy, může ho dát do kontextu s výskytem patologických jevů v určitých třídách apod. My jsme aritmetické průměry využili k celkovému porovnání sociálního klimatu tříd 1. stupně na dvou typech škol – málotřídních a plně organizovaných. Využili jsme i možnosti srovnání vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami v jednotlivých hlediscích a porovnávali jsme klima v jednotlivých ročnících obou typů škol.

Po uvědomění si problematiky aritmetického průměru jsme řešili problém, jakým důkladnějším způsobem porovnat klima třídních kolektivů obou typů škol mezi sebou. Vždyť průměr třídy, ve které žáci odpovídali téměř shodně a vyjádřili tím mimo jiné stabilitu a vyrovnanost kolektivu, může být totožný s průměrem jiné třídy, ve které žáci odpovídali protipólově, a tak rozdíly ve vnímání klimatu mezi jednotlivými žáky mohly být až propastné. Využili jsme tedy dalších statistických charakteristik míry variability, které nám pomohly tyto pohledy odhalit. Na jejich základě jsme roztřídili třídy do jednotlivých kategorií dle kvality odpovědí žáků. Procentuální účastí tříd v jednotlivých kategoriích jsme porovnali sociální klima tříd na málotřídních a plně organizovaných školách.

V rámci řešení problému P5 (klima tříd očima třídního učitele) jsme stejné dotazníky nechali vyplnit i třídní učitelé, tj. výzkum jsme doplnili o pohledy učitelů na své třídy. Šlo nám o to, aby se učitelé vyjádřili prostřednictvím stejného dotazníku tak, jak si myslí, že se vyjádří jejich žáci. Jistě je důležité vědět, zda učitel zná své žáky, je takzvaně naladěný na stejnou notu, zda má alespoň představu, jak budou na otázky reagovat, zda se jejich výpovědi úplně nerozcházejí apod.

Důležitým momentem našeho výzkumu bylo seznámení vedení škol s výsledky. Ředitelé obdrželi výsledky stavu sociálního klimatu v jednotlivých třídách, zároveň pro porovnání jsme jim poskytli výsledky šetření Laška – Mareše (LAŠEK, 2001). Neopomněli jsme k výsledkům přiložit popis výzkumného nástroje (dotazník Naše třída) a jeho vyhodnocování. Máme upřímnou radost, když někteří ředitelé nám přiznali, že uvažují o jeho zahrnutí do autoevaluace ve svých školních vzdělávacích programech.

Nutno též podotknout, že jsme si vědomi, že pracujeme s daty, která jsou jistým subjektivním obrazem skutečnosti. Právě subjektivní vnímání reality hraje důležitou roli v životě dítěte mladšího školního věku, a možná proto lze naše závěry považovat za cenné.

7. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá popisem a porovnáním sociálního klimatu tříd na málotřídních a plně organizovaných školách.

Terénnímu šetření předcházelo seznámení se s teorií dané problematiky, provedení malého předvýzkumu v rámci předmětu Metodologie pedagogického výzkumu. Dále následoval popis použité výzkumné metody a jejího vyhodnocování.

Samotné šetření probíhalo v rozmezí tří týdnů na přelomu dubna a května ve školním roce 2005/2006. Účastnilo se ho 205 žáků devíti málotřídních škol a 324 žáků tří plně organizovaných škol z 1. stupně na Jablonecku. Tím jsme splnili cíl C1 a) a C1 b).

Výsledky výzkumu jsme prezentovali v tabulkách, užívali grafů a příslušného komentáře. Dospěli jsme k následujícím zjištěním, která korespondují s cíli C2, C3 a C4 této práce:

V rámci cíle C2 jsme zjistili, že žáci málotřídních škol vykazují celkově příznivější sociální klima ve svých třídách a to ve všech pěti hlediscích. Tento výsledek byl potvrzen i při porovnávání samotných třídních kolektivů obou typů škol, kdy se 60% tříd málotřídních škol zařadilo do dvou nadprůměrných kategorií oproti 11% tříd z plně organizovaných škol. Z hlediska porovnání jednotlivých ročníků je pak spokojenost nejvyšší v 1. ročníku a nejnižší ve 4. ročníku na obou typech škol, soudržnost je nejvyšší ve 3. ročníku a nejnižší ve 4. ročníku na obou typech škol. V dalších hlediscích se oba typy škol liší. Na plně organizovaných školách byly zjištěny udávané nejvyšší hodnoty třenic ve 4. ročníku a nejnižší hodnoty ve 2. ročníku, nejvyšší hodnota soutěživosti byla ve 3. ročníku a nejnižší ve 4. ročníku, nejvyšší obtížnost udávali žáci 4. ročníku a nejnižší obtížnost žáci 2. ročníku. Na málotřídních školách žáci udávali nejvyšší hodnoty třenic ve 3. a 4. ročníku a nejnižší hodnoty v 1. ročníku, nejvyšší hodnota soutěživosti je ve 4. ročníku a nejnižší v 1. ročníku, nejvyšší obtížnost udávají žáci 1. ročníku a nejnižší obtížnost žáci

2. ročníku. Z hlediska pohlaví byly zaznamenány následující rozdíly: dívky celkově vnímají vyšší spokojenost a soudržnost, třenice chlapci i dívky vnímají průměrně stejně, soutěživost a obtížnost vidí vyšší chlapci. Musíme upozornit na nepatrné, ale existující rozdíly v rámci jednotlivých ročníků i typů škol.

Z hlediska cíle C3 se ukázalo, že žáci a učitelé vnímají sociální klima tříd odlišně. Učitelé vidí celkově méně příznivější klima ve svých třídách, než jaké udávají sami žáci. Při porovnávání míry, jak dalece se podařilo učitelům málotřídních a plně organizovaných škol svým žákům přiblížit, nebyly shledány mezi učiteli obou typů škol významné rozdíly.

Pro splnění cíle C4 jsme porovnali námi zjištěné klima tříd s vybranými podobnými výzkumy. Naše výsledky se drží v pásmu běžných hodnot ostatních výzkumů, přičemž námi zjištěné sociální klima tříd je nepatrně příznivější.

Práce s dotazníkem Naše třída byla v podstatě jednoduchá. Ani učitelé nižších ročníků neudávali významné obtíže při práci s ním. Zpracování jeho výsledků nepředstavuje větší problém. I proto se domníváme, že je možné ho využívat v praxi. To potvrzuje i vyjádření některých ředitelů škol zapojených do našeho výzkumu, kteří zvažují jeho zařazení do autoevaluace ve školních vzdělávacích programech.

8. SEZNAM PRAMENŮ

1. ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
2. DITTRICH, P. *Pedagogicko - psychologická diagnostika*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1993. 121 s. ISBN 80-85467-06-2.
3. DVOŘÁKOVÁ, M. Diagnostika vnitřních podmínek výchovy. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Kapitola 7.3, s. 186-212. ISBN 80-7178-253-X.
4. FLEISCHMANN, O. *Úvod do problematiky sociálních skupin*. 1. vyd. Ústí nad Labem: PF UJEP, 1993.
5. GILLERNOVÁ, I. – ŠTĚTOVSKÁ, I. Klima současné školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283-292. ISBN 80-7203-064-5.
6. GRECMANOVÁ, H. Evaluace klimatu třídu. In *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Kapitola 7.3, s. 233-239. ISBN 80-7178-253-X.
7. GRECMANOVÁ, H. Evaluace vyučovacího klimatu. *e-Pedagogium*. [online]. 2002, č. IV. [cit. 2007-03-16]. Dostupné z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm>. ISSN 1213-7499.
8. GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 14-27. ISBN 80-7203-064-5.
9. HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. *Sociální klima v prostředí základních škol v ČR. Zpráva o výzkumné studii*. [online]. NIDM MŠMT. 2002. [cit. 2007-02-02]. Dostupné z <http://www.idm-msmt.cz/prilohy/vyzkum/socklize.zip>
10. HOLÁ, Z. Málotřídní školy – věkově smíšené třídy. *Křečovické listy*. [online]. 2005, č. 9. Evidenční číslo E 14264. [cit. 2007-03-20]. Dostupné z <http://www.ikrecovice.cz/krecovickelisty/index.html>

11. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
12. LINKOVÁ, M. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117-123. ISBN 80-7302-064-5.
13. MAŇÁK, J. A KOL. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: MU Brno, 1994. 125 s. ISBN 80-210-1031-2.
14. MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie*. [online]. 1998. [cit. 2007-02-02].
Dostupné z http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>
15. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 32 – 42. ISBN 80-7302-064-5.
16. MAREŠ, J. – JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 1, s. 30-45. ISSN 1335-1982.
17. MAREŠ, J. – JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 2. část. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 2, s. 127-141. ISSN 1335-1982.
18. MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: MU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
19. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
20. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
21. SPILKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvku z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 341 – 348. ISBN 80-7302-064-5.

22. TRNKOVÁ, K. *Možnosti spolupráce málotřídních škol*. [online] 5.12. 2006. [cit. 2007-20-3] . Dostupné z <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102877&CAI=2148>>
23. TRNKOVÁ, K. *Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu*. [online]. XI. konference ČAPV, PF MU Brno, 2003. [cit. 2007-03-19]. Dostupné z <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/49/49.pdf>.>
24. VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy. Nástin pedagogické problematiky*. Liberec: TU, 1995, s. 120. ISBN 80-7083-170-7.

9. PŘÍLOHY

9.1. DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Jméno: _____ Třída: _____ Škola: _____

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je 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 nejsou 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 dělá žákům naschvály.	ANO	NE
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí spolužáci.	ANO	NE
14. V naší třídě umějí 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 lépe než ostatní.	ANO	NE
19. Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21. V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22. Děti 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

9.2. SEZNAM ŠKOL

Plně organizované školy (celkem 19 tříd s 324 žáky):

Základní škola Jablonec nad Nisou - Mšeno, Arbesova

ZŠ Velké Hamry

Masarykova ZŠ Zásada

Málotřídní školy (celkem 15 tříd s 205 žáky):

ZŠ a MŠ Albrechtice v Jizerských horách

ZŠ a MŠ Huntířov

ZŠ Koberovy

ZŠ a MŠ Kořenov

ZŠ a MŠ Nová Ves nad Nisou

ZŠ Plavy

ZŠ Rádlo

ZŠ a MŠ Velké Hamry II

ZŠ a MŠ Zlatá Olešnice

9.3. SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1 Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy
- Tabulka 2 Instrukce k vyplňování dotazníků
- Tabulka 3 Přiřazování bodů třídám v jednotlivých hlediscích
- Tabulka 4 Počty respondentů podle ročníků
- Tabulka 5 Počty respondentů dle pohlaví
- Tabulka 6 Rozložení ročníků na málotřídních školách a počty dětí ve třídách
- Tabulka 7 Počet žáků v třídách na plně organizovaných školách
- Tabulka 8 Celkové výsledky obou typů škol
- Tabulka 9 Výzkumy a jejich srovnání (průměry jednotlivých hledisek)
- Tabulka 10 Průměrné hodnoty statistických charakteristik (pro třídy)
- Tabulka 11 Procentuální zastoupení tříd v kategoriích
- Tabulka 12 Porovnání učitelů s žáky málotřídních škol
- Tabulka 13 Porovnání učitelů s žáky plně organizovaných škol
- Tabulka 14 Průměrné hodnoty rozdílů
- Tabulka 15 Procentuální zastoupení učitelů v kategoriích

9.4. SEZNAM GRAFŮ A SCHÉMAT

Grafy:

- Graf 1 Spokojenost u chlapců a dívek
- Graf 2 Spokojenost v jednotlivých ročnících obou typů škol
- Graf 3 Spokojenost chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol
- Graf 4 Soudržnost u chlapců a dívek
- Graf 5 Soudržnost v jednotlivých ročnících obou typů škol
- Graf 6 Soudržnost chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol
- Graf 7 Třenice u chlapců a dívek
- Graf 8 Třenice v jednotlivých ročnících obou typů škol
- Graf 9 Třenice chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol
- Graf 10 Soutěživost u chlapců a dívek
- Graf 11 Soutěživost v jednotlivých ročnících obou typů škol
- Graf 12 Soutěživost chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol
- Graf 13 Obtížnost učení u chlapců a dívek
- Graf 14 Obtížnost učení v jednotlivých ročnících obou typů škol
- Graf 15 Obtížnost učení chlapců a dívek v jednotlivých ročnících na obou typech škol

Schémata:

- Schéma 1 Organizační členění obecné školy
- Schéma 2 Termíny spojené s pojmem klima školy