

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Klima školní třídy

Climate of a school class

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Martina Sidóová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

.....

Martina Sidóová

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly při tvorbě mé diplomové práce.

ANOTACE

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na oblast třídního klimatu, sociální vztahy ve třídě a sebehodnocení žáka v kontextu třídy.

Praktická část obsahuje výzkum, který byl koncipován jako porovnání třídního klimatu a vztahů mezi žáky v konkrétních pátých a později šestých třídách základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Psychosociální klima školní třídy – činitele ovlivňující třídní klima – sociální vztahy ve třídě – žák – školní třída

ANNOTATION

The theoretical part is focused on the issue of class environment, social relationships in the class and pupil's self-esteem in the context of the class.

The practical part contains research which was drawn as a comparison of class climate and relationships among pupils in selected fifth grade and afterward in sixth grade of basic school.

KEY WORDS

Psychosocial class environment – influences affecting class environment – social relationships in the class – the pupil – the class

OBSAH

ÚVOD A CÍLE	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. BIOLOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ POJETÍ DÍTĚTE	11
1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	11
1.2 Charakteristika dítěte středního školního věku	17
1.2.1 Role žáka ve středním školním věku	17
1.2.2 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku	18
1.3 Charakteristika dítěte v období dospívání	21
2. SOCIÁLNÍ SKUPINA	27
2.1 Rozdělení sociálních skupin	27
2.2 Školní třída	28
2.2.1 Vymezení školní třídy jako sociální skupiny	28
2.2.1.1 Řád třídy	28
2.2.1.2 Struktura třídy	29
2.2.1.3 Velikost třídy jako skupiny	29
2.2.1.4 Typologie tříd	31
2.2.1.5 Pozice a role žáka ve třídě	33
3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	45
3.1 Základní pojmy	45
3.2 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy	46
3.3 Vlivy působící na klima třídy	48
3.4 Metody zkoumání třídního klimatu	50
4. KLIMA ŠKOLY	53
4.1 Přístupy ke zkoumání klimatu školy	54
4.1.1 Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy	54
4.1.2 Přístupy zaměřené na učitelský sbor	57
4.1.3 Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi	57
4.1.4 Komplexnější přístupy	59

4.2 Vlivy působící na klima školy	60
4.3 Metody měření klimatu školy	61
4.3.1 Měření klimatu školy a učitelského sboru	63
4.3.2 Měření stupně odpovědnosti učitele	64
II. PRAKTICKÁ ČÁST	65
1. CÍLE VÝZKUMU	66
2. METODY VÝZKUMU	67
2.1 Standardizovaný dotazník Naše třída (MCI)	67
2.2 Rozhovory se žáky	67
2.3 Rozhovory s učiteli	68
3. VÝZKUMNÝ VZOREK	69
3.1 Popis výzkumného vzorku	69
3.1.1 Školní třídy	69
3.1.2 Učitelé	69
3.2 Charakteristika školy	70
4. VÝSLEDKY A JEJICH VYHODNOCENÍ	72
4.1 Vyhodnocení v 5. třídách	72
4.1.1 Vyhodnocení dotazníků – třída 5.A	73
4.1.2 Rozhovory – třída 5.A	75
4.1.3 Vyhodnocení dotazníků – třída 5.B	76
4.1.4 Rozhovory – třída 5.B	77
4.1.5 Shrnutí výzkumu 5. ročníků	78
4.2 Vyhodnocení v 6. třídách	79
4.2.1 Vyhodnocení dotazníků – třída 6.A	80
4.2.2 Rozhovory – třída 6.A	81
4.2.3 Vyhodnocená dotazníků – třída 6.B	82
4.2.4 Rozhovory – třída 6.B	84
4.3 Jak se změnilo klima v jednotlivých třídách	85
4.3.1 Srovnání tříd 5.A a 6.A	86
4.3.2 Srovnání tříd 5.B a 6.B	87
4.4 Rozhovory s učiteli ZŠ	89

ZÁVĚR	93
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	95
PŘÍLOHA	99

ÚVOD A CÍLE

Každá třída je svým způsobem jedinečná. Charakterizují ji její žáci, učitelé, kteří v ní vyučují, materiální vybavení, které třída vlastní, či prostředí, ve kterém je třída situovaná. Nedílnou součástí školní třídy je ale především jakýsi duch, který ze třídy vyzařuje. Podle toho, jak se učitel ve třídě cítí, se pak odvíjí jeho celková nálada a elán k procesu edukace. Třída, která je harmonická a ve které panují přátelské vztahy, je pro učitele vždy příjemnější než třída plná problematických a neposedných žáků. V prvním případě se pozitivní vztahy mezi žáky odráží nejen na učiteli, ale také na samotných dětech. Ty vnímají školní docházku jako něco příjemného, užitečného, a dokonce i zábavného. Učitel se zde cítí dobře, dovolí si rozmanitější činnosti, třeba i experimentální metody výuky, aniž by se musel bát, že u žáků neuspěje.

V opačných případech, kdy se škola jeví žákům jako nutnost, povinnost či nevyhnutelný osud, je pedagogovo učení poněkud komplikovanější. Je vystaven nevypočitatelným pohledům žáků, v lepším případě sledujících jeho počínání a vyčkávajících na jeho zakopnutí. V takovéto třídě je učitelovo pedagogické snažení poněkud omezeno na důsledně vytvořenou přípravu, vycházející z dobrých znalostí třídy a jejích možností. Řešení neustálých konfliktů ve třídě učiteli na náladě také jistě nepřidá, zvláště pokud neshody přerostou například v šikanu.

Onen duch třídy, o které jsem výše hovořila, se odborně nazývá třídní klima. Toto klima se ve třídě vytváří postupně, tudíž jde o dlouhodobou záležitost, která je však ovlivňována mnoha faktory. Jedním z nich je například změna třídního kolektivu. Tím, že některé děti v páté třídě přecházejí do jiných, většinou výběrových tříd, či odcházejí na víceletá gymnázia, jsou ve třídách uvolňována místa. Ta jsou poté doplňována novými žáky, mezi kterými se často vyskytují cizinci. Vazby v původním kolektivu jsou vlivem odchodu nebo přechodu žáků do jiných tříd narušeny či celkově zpřetrhány, a tudíž následuje proces nové socializace, který je zásadní nejen pro nové žáky, ale také pro žáky již stávající třídy.

Další alternativou je pak spojování celých tříd v důsledku velkého „odlivu“ žáků. Tato varianta nastává často ve vesnických školách či školách v malých

městech. I zde pochopitelně probíhá mezi „starými“ a „novými“ žáky ve třídě interakce a proces socializace.

A právě těmito popsánymi vlivy, které působí a mění třídní klima, se podrobněji budu zabývat v praktické části své diplomové práce.

Ráda bych se zaměřila na prozkoumání sociálních vztahů vybraných školních tříd, ve kterých bych chtěla hlouběji zmapovat proměny klimatu v časovém rozmezí dvou let.

Teoretická část

1. BIOLOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ POJETÍ DÍTĚTE

O bio-psychickém vývoji člověka – zejména v dětství a v období dospívání – se shromáždilo tak velké množství poznatků, že je nesnadné je přijatelně utřídit a zhodnotit. Protože při vymezení hlavních etap psychického vývoje zatím není dosaženo jednoty, existuje mnoho variant psychologicky založených periodizací, např. Příhoda (1977), Kuric (1986), Matějček, Langmeier (1986), Langmeier (1991), Vágnerová (1995, 2000).

Našemu pojetí je blízké samostatné rozlišení mladšího školního věku a středního školního věku, tak jak tyto fáze definuje např. prof. Matějček (1986) a prof. Vágnerová (1995).

1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Tato vývojová etapa, která je obvykle vymezena obdobím mezi šestým až cca osmým respektive devátým rokem života dítěte, znamená nesmírně důležitý, ale zároveň i náročný životní mezník v lidském vývoji.

Začíná vstupem do školy, který radikálně mění dosavadní denní režim i způsob života dítěte. To je vystaveno novým podmínkám, kterým by se mělo přizpůsobit, a které pro něj znamenají zvýšenou tělesnou i duševní zátěž. Dosavadní hlavní náplň dne – hra – je vystřídána povinnostmi a učením. Zčásti se také mění sociální postavení dítěte v rodině.

Pro dítě je v tomto období charakteristický intenzivní růst do výšky, ročně vyroste asi o šest až osm centimetrů. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Také chrup se mění z mléčného na trvalý. (Trpišovská, 2004, str. 45)

Kvalita a výkonnost pozornosti se během školního věku mění. Délka soustředění, i na zajímavou látku, je na počátku školního věku stále dost omezená, v rámci celkového rozvoje se prodlužuje maximálně o jednu až půldruhé minuty za každý rok. To znamená, že např. v 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7 – 10 minut, v 10 letech 10 – 15 minut atd.

(Fontana, 1997)

V porovnání s dětmi středního školního věku je pozornost dětí mladšího školního věku velmi kolísavá a zranitelná. Seběmenší podnět dokáže strhnout jejich pozornost, která se pak obtížně navrácí k původní, žádoucí činnosti. Kolísavost pozornosti se však během vývoje postupně stabilizuje.

Také kvalita podnětu má významný podíl na pozornost dítěte mladšího školního věku. Koncentrace na vizuální podnět bývá časově méně omezená, tudíž dítěti umožňuje soustředit se na detaily. Zatímco sluchový podnět dítě nemůže vnímat jak dlouho chce, je časově omezený – rychle a nenávratně zmizí. Proto je pro malé školáky obtížnější.

Neúměrné požadavky pedagogů na výkon pozornosti bývají pro žáky stresující, a častou vedou k celkové psychické zátěži, která se pak může odrazit na intelektovém výkonu jedince.

K uchování informací a minulých zkušeností slouží žákovi paměť. Paměťové funkce se intenzivně rozvíjejí mezi 6 – 12 lety, tj. v mladším a středním školním věku. Vývoj paměti se projevuje ve třech oblastech:

- § Zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací.
- § Osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím.
- § Rozvojem metapaměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech. (Vágnerová, 2005)

Dětská paměť je charakterizována názorností a konkrétností. Většinou u dětí mladšího školního věku převládá mechanická paměť nad logickou. Při využití logických souvislostí si žák zapamatuje o mnoho více než pouhým mechanickým biflováním. Avšak dokonalý souvislý projev, který je mechanicky naučen, bývá bohužel často pedagogem hodnocen lépe, než projev méně souvislý, který je opodstatněn logickým uvažováním.

K využití logických souvislostí často přistupuje žák tehdy, když už je látky příliš mnoho a tudíž ji nelze mechanicky naučit. Uplatňování logických operací roste s věkem. K nezbytnému posunu od mechanického k logickému zapamatování dochází okolo osmého roku života dítěte. Postupně se žák učí diferencovat, analyzovat a posléze i abstrahovat. Po dvanáctém roce života již bývá dítě schopno abstraktních operací.

Zapamatování a rychlost zpracování informace je také podmíněno vývojem. Výrazně je ovlivněno mezi 6. a 12. rokem, kdy se čas nezbytný k zapamatování informace zkrátí skoro na polovinu.

Nezbytnou podmínkou kvalitativního rozvoje paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení těch informací, které nejsou aktuálně užitečné, popřípadě jsou zcela kontraproduktivní. Pro inhibici nepodstatných podnětů má stěžejní význam funkční zralost kůry čelního mozkového laloku. Tyto funkce dozrávají postupně, k jejich významnému zlepšení dochází např. mezi 5. – 7. rokem. (Vágnerová, 2005, Koukolík, 2000)

Další neopomenutelnou složkou při vývoji dítěte je řeč, která je nutným předpokladem pro vývoj abstraktního myšlení.

Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, médií i vrstevnické skupiny. (Vágnerová, 2005)

A právě škola má vliv nejen na kvantitu slovní zásoby, ale také na její kvalitu, neboť se zde děti učí konkrétní obsahy pojmů i jejich hierarchizaci.

Kvalita prostředí a výchovné péče je u dětí před vstupem do školy velice rozdílná. Některé děti jsou zahrnuty jak materiálním, tak i citovým dostatkem. Rodiče se jim věnují, snaží se je obohatit v co nejširší možné míře.

Některé děti však tuto možnost bohužel nemají. Díky těmto odlišnostem je pak u dětí rozdílná i úroveň verbálních schopností. Úkolem školy je snažit se tyto diference minimalizovat.

Zrání dětského organismu, především CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Žák postupně dokáže vědomě kontrolovat své city, které se během vývoje stávají stálejší. Také nežádoucí city umí žák zakrýt, uvnitř je však prožívá.

Významnou oporou jsou pro děti mladšího školního věku rodiče. U školáků se stále více uplatňují vyšší city: city estetické, intelektuální a mravní. I morální cítění, přesvědčení, uvědomění a chování má svou genezi. (Trpišovská, 2004, str. 48)

Dítě se nerodí morálně vyzrálé, mravní vlastnosti si musí postupně osvojit. Nejčastějším morálním přestupkem bývá lež, která mívá většinou opodstatnění ve strachu. Také se mohou objevit lži z kamarádství, lež, které pramení ve zvýšené představitosti, fantazii, nebo lež z dobrého úmyslu. Mezi další přestupky také můžeme zařadit dětské krádeže. Tyto jevy jsou často důsledkem špatného příkladu a výchovných chyb dospělých.

Základem pro školní vyučování je vnímání. To se opírá o stále se zdokonalující činnost všech analyzátorů i o zkušenosti dítěte. Neustále pokračuje také vývoj schopnosti rozlišovat různé podobnosti mezi podněty. Zdokonaluje se diferenciací při vnímání prostoru a času. Tomu napomáhá

mimo jiné organizace školního života, kde se dítě učí chápat délku trvání nějakého dění, či používání hodin k měření času. Žáci ještě přesně nedokáží rozlišit rozdíly v délce, hmotnosti nebo rychlosti pohybu.

Rozvoj myšlení žáka mladšího školního věku se projevuje v oproštění se od prelogického myšlení, které je typické tím, že je ovládáno rozmanitými aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Zpočátku dítě většinou vychází z vlastních zkušeností, z něčeho, co samo zná. Při argumentaci užívá konkrétních příkladů, neboť tento způsob komunikace je pro něj snazší než použití nadřazeného pojmu či obecné formulace. V tomto období převládá myšlení konkrétně – pojmové. U žáků se pak postupně vyvíjí schopnost abstrahovat od konkrétního a nastupuje další fáze rozvoje myšlení.

Podle J. Piageta začíná školní věk názorným myšlením (4 – 7 let), mezi osmým a jedenáctým rokem prochází žák stádiem konkrétních operací. K abstraktním (formálním) operacím, které charakterizují logické myšlení dospělých, se dostává až po dvanáctém roce. (Trpišovská, 2004, str. 47)

Rozvoji myšlení dítěte také významně napomáhá škola, která svým cílevědomým a systematickým vyučováním zprostředkovává mnoho rozličných podnětů, díky kterým se dětské myšlení obohacuje a rozvíjí. Poskytuje dítěti mnoho poznatků, informací a materiálů, o kterých může přemýšlet. Na rozdíl od předškolního věku je nyní poznávání objektivnější a přesnější, neboť je dítě schopné decentrace, tedy nesoustředí se jen na jevovou stránku věci a její osobní význam. Poznání se také stává komplexnější a přesnější. Všechny tyto změny v myšlení jsou velmi zásadní.

Rozvoj myšlení také závisí na bohatosti představ. Ty jsou pro dítě nesmírně důležité, protože mu ve vyučování nahrazují pojmy. Představy dítěte jsou úzce spojeny s jeho zážitky, a proto velmi záleží, jak podnětné a stimulující je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Množství představ se také odráží na školní úspěšnosti žáka.

Bohatství představ dítěte je závislé i na jeho fantazii. Ta poskytuje žákovi nejen možnost přetvářet a kombinovat představy, ale také souvisí s rozvojem tvořivosti, která je pro dítě nepostradatelná. Proto by se fantazie měla u žáka rozvíjet a podporovat, ale zároveň i částečně usměrňovat, a to tak, aby žáka nevzdalovala od skutečného života.

Fantazie také slouží k uvolnění psychického napětí či k náhradnímu uspokojení nenaplněných potřeb.

V sociálních vztazích u žáků mladšího školního věku převládá osobnost učitele. Děti, zvláště na počátku školní docházky, učitele respektují, obdivují a snaží se mu zaimponovat. Záleží jim více na přízni učitele než na přízni spolužáků. Postupně, s vývojem kritického myšlení, začíná kult učitele v dětských očích ustupovat, a autorita učitele je závislá na jeho osobnosti, přístupu a celkovému vztahu k dětem. Postupem času se však vzájemné vztahy mezi dětmi rozvíjejí a dochází k aktivnímu vyhledávání kontaktu s vrstevníky, se kterými se dítě od druhé až třetí třídy začíná srovnávat.

Děti brzy zjistí, že chování vrstevníků, které je podobné jejich, má pro srovnání vlastních schopností a dovedností větší význam, než projevy dospělých, z tohoto hlediska mnohem odlišnější a nedosažitelnější. Dítě potřebuje být ostatními akceptováno a pozitivně hodnoceno, sebeprosazování musí být harmonizováno s potřebami druhých, jinak by bylo odmítnuto. (Vágnerová, 2005)

Pokud by se dítě dostalo na okraj sociální skupiny nebo úplně mimo strukturu sociálních vztahů ve skupině, může se začít chovat nevhodně až nepřiměřeně. Pokud však dítě získá ve třídě přijatelnou pozici, může tak naplnit svou potřebu jistoty a bezpečí i potřebu seberealizace. Přijímání jedince třídou zároveň upevňuje a posiluje jeho sebevědomí.

1.2 Charakteristika dítěte středního školního věku

Tato vývojová etapa trvá od 8 – 9 let do 11- 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. (Vágnerová, 2005) Toto období není důrazně vymezeno biologickým ani sociálním mezníkem, dá se spíše charakterizovat jako fáze citové vyrovnanosti či období klidu a pohody. Postupně se začínají vyvíjet předpoklady pro budoucí proměnu, prozatím pouze na psychické úrovni.

Dítě během tohoto období prochází mnoha různými změnami, které můžeme charakterizovat jako pozvolnou přípravu na další období, vývojově dynamičtější, a to období dospívání.

1.2.1 Role žáka ve středním školním věku

Ve středním školním věku dochází postupně k proměně vztahu ke škole, mění se obsah i význam role žáka. Obsah role žáka se proměňuje pozvolna, postupně dochází ke stanovení jakéhosi osobního standardu, díky kterému je žák schopný uvědomit si, jakého výkonu může dosáhnout a s jakým výkonem by mohli být spokojeni dospělí.

Interakce individuálních dispozic a sociálních vlivů, které na dítě působí, ovlivňuje úroveň přizpůsobení se na školu. Ta může být rozdílná. Nesmíme opomenout význam očekávání a individuálně zaměřených požadavků. Ty budou určovat, zda je daná náplň role žáka hodnocena jako úspěšná či neúspěšná. Z druhé strany bude postoj dítěte natolik ovlivňován očekáváním, že se mu bude snažit své chování co nejvíce přiblížit.

Smysl a hodnota žákova konkrétního chování i výkonu ve škole vyplývá z emocionálního a racionálního posouzení. V této podobě se hodnocení školní práce stává součástí jeho identity. (Vágnerová, 1996, str. 215)

Také se postupně proměňuje i postoj dítěte k učiteli. Emocionální vazba k pedagogovi se mění v respektování nějakých sociálních norem, jejichž garantem je právě autorita učitele. Učitel již nemívá pro žáky v tomto období osobní význam.

Změna postoje dítěte k učiteli je ovlivněna především žákovou adaptací na školní prostředí, na základě které pak získá nové zkušenosti, díky kterým dosáhne jisté socializační úrovně.

Dítě středního školního věku získává také jistou autonomii jak v sebehodnocení, tak i v hodnocení čehokoliv jiného, např. rodičů, ostatních dětí či učitele. Jeho názor již není tolik závislý na okamžitém výsledku, ale stává se stabilnějším, ustálenějším. Postupně se zmenšuje i vazba na cizí názor, a to hlavně v případě, že odporuje zkušenostem dítěte. Avšak úplně se od nich dítě nikdy neoprostí.

1.2.2 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku

Dítěti, kterému rodina poskytuje pevnou jistotu, je umožněno, aby se koncentrovalo na další vztahy – a to předně na vztahy s vrstevníky. Vrstevníci se pro dítě stávají stále důležitější a významnější, aby posléze v budoucnu rodinu nahradili. Potřebu kontaktu s vrstevníky můžeme v tomto období považovat za jednu z nejdůležitějších. Zkušenosti, které děti získají během rozmanitých přátelských vztahů, jsou nezbytným předpokladem pro pozdější navazování a rozvoj intimních vztahů jak v adolescenci, tak i v rané dospělosti. Dětská skupina získává v životě dítěte neustále silnější pozici a stává se stále významnějším sociálním územím, ke kterému se dítě vnitřně přidružuje. Výrazným posunem je také proměna objektů, se kterými se dítě identifikuje. Dosud převládající identifikace s rodiči a učitelem, tedy s dospělými, je postupně nahrazována identifikací s vrstevnickou skupinou. Tato změna je jedním z důležitých mezníků v socializaci.

Vrstevníci uspokojují spoustu potřeb, některé z nich mohou být v tomto období paralelně uspokojovány rodiči i kamarády. Nepříznivé vlivy rodiny mohou být pozitivně korigovány působením vrstevnické skupiny nebo mohou být alespoň doplňovány v oblastech, kde svou funkci neplní v dostatečném rozsahu.

Například potřeba citové jistoty a bezpečí by měla být především uspokojována v rodině, nicméně do určité míry ji postupem času začínají saturovat právě vrstevníci. Mezi ně můžeme zařadit například spolužáky, sourozence, kamarády z místa bydliště apod. Poskytováním podpory v rozličných životních situacích, možností sdělení a sdílení rozmanitých problémů, které dítě v rodině nemůže řešit, zajišťují vrstevníci nepostradatelné naplňování již zmíněných potřeb. Některé děti mají ve společnosti ostatních dětí větší odvahu a troufnou si i na nesnadnější úkol. Tato odvaha se ale nemusí projevit pouze v pozitivním slova smyslu, někdy dojde k tomu, že děti se odváží porušit i obvykle platné normy. V souvislosti s vrstevníky také dochází k rozvoji určitých zkušeností a dovedností dítěte, zvláště v oblasti sociální. Dítě se ve společnosti vrstevníků učí jiným způsobem než doma. Ostatní děti jsou s nimi v rovnocenném, symetrickém vztahu, mají podobné role i kompetence, a tudíž je učení na této úrovni zpravidla samozřejmější a dosažitelnější. Učení mezi vrstevníky také zahrnuje rozličné sociální kompetence. Dítě se ve skupině vrstevníků učí nejen komunikovat a získávat rozličné role, ale také kooperovat a soupeřit a v neposlední řadě také dosáhnout určité přijatelné prestiže.

Socializační pokrok se ve vrstevnické skupině projeví rozvojem nových modelů chování, které jsou v tomto prostředí žádoucí, a z toho vyplývající citlivostí k určitému sociálnímu kontextu. (Vágnerová, 1996, str. 217)

V této souvislosti vznikají nové normy chování, které jsou platné pouze v tomto prostředí. Dítě zde získává nové role, které jsou charakteristické určitým statusem a které se stávají důležitou součástí jeho identity. Status, který vyjadřuje, do jaké míry je dítě ve skupině akceptováno, vede k jeho

sebehodnocení jiným způsobem, než jak je ovlivňují názory dospělých. (Vágnerová, 1995, str. 37) Obě složky jsou velice významné, avšak hodnocení realizované autoritou rodiče nebo učitele má odlišné parametry než postavení v dětské skupině, jelikož zde platí rozdílné vztahy a je zde určujícím znakem větší rovnost rolí.

V dětské skupině existuje jistý řád. Aby byl jedinec v dětské skupině akceptován, je třeba, aby respektoval jisté normy. Mezi ty nejdůležitější patří požadavek férovosti a spravedlnosti. Kdo tyto normy nesplňuje, bývá ostatními odmítán. Pro dětskou skupinu je typický i obecně platný důraz na stejnost resp. značnou podobnost. Pro děti jsou důležité společné zájmy, společně sdílené činnosti, ale i schopnost vzájemné podpory a pomoci. Také preference kamaráda stejného věku a stejné vývojové úrovně je zde významná.

Specifickým rysem tohoto období je vyhraněnější potřeba identifikace se skupinou dětí totožného pohlaví a tudíž i nápadnější oddělování chlapeckých a dívčích skupin než tomu bylo předtím. Tato skutečnost souvisí s dalším rozvojem pohlavní identity, ke které právě v této době dochází. Chlapci i dívky si začínají zcela uvědomovat svou pohlavní identitu a všechny odchylky, které z ní plynou, a to jak na biologické, tak i sociální úrovni.

Pohlavní rozdílnost mezi dívčími a chlapeckými skupinami se odráží i v zájmovém zaměření, velikosti skupiny, v typu převažujících vztahů i ve způsobu komunikace. Chlapci upřednostňují společnou činnost a vztahy mezi nimi nejsou tak rozsáhlé jako u dívek. Také velikost jejich skupiny bývá o mnoho větší. Oproti tomu dívky si hrají raději v menších skupinkách. Často vytvářejí kamarádkové dyády nebo triády. Více se zaměřují na vzájemné vztahy a přátelství a ve třídě často tvoří řadu malých, izolovanějších skupinek.

1.3 Charakteristika dítěte v období dospívání

Toto období je jakýmsi přechodným mezníkem mezi dětstvím a dospělostí. Celkově lze tuto vývojovou fázi ohraničit věkem od cca 11 do 20 let. Tato vývojová fáze je asi nejdynamičtější, komplexní proměnou v životě člověka, ve které dochází k proměně osobnosti a to v každé oblasti: somatické, sociální i psychické.

Puberta je v první řadě významným biologickým mezníkem. Sekulární akcelerace, neboli urychlení období biologického dospívání, která se poměrně výrazně projevila v předešlých desetiletích, dosáhla již svého vrcholu a proto tu došlo k ustálení. (Langmeier, 1991, str. 132)

Macek například řadí adolescenci jako páté stádium z celkem osmi stádií životního cyklu. Vývojový úkol adolescence je vymezen jako vytvoření identity vlastního já. V tomto procesu se jednak rekapituluje všechny čtyři předchozí fáze vývoje – dospívající má sjednotit svou zkušenost se sebou samým do smysluplného celku – a rovněž jsou v něm, zatím implicitně, obsaženy i tři vývojové fáze následující – viz obr. (Macek, 1999, str. 23)

Tabulka č. 1

Epigenetický diagram (upraveno podle Eriksona, 1968).

Stadium vývoje								
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Útlé dětství	Rané dětství	Předškolní věk	Školní věk	Adolescence	Raná dospělost	Dospělost	Zralý věk - stáří	
důvěra vers. nedůvěra				perspektiva vers. zmatek				
	autonomie vers. nejistota			sebejistota vers. vys. sebeuvěd.				
		iniciativa vers. vina		experimentování vers. fixace				
			kvalita vers. podřadnost	učení se vers. neschopnost				
			identita vers. zmatek					
				sex. polarizace vers. bisexualita	intimita vers. izolace			
				vedení a řízení vers. zmatek		produktivnost vers. stagnace		
				ideol. závazek vers. zmatek			integrita vers. nevyrovnanost	

Období dospívání můžeme rozdělit na dvě základní fáze:

- § Raná adolescence
- § Pozdní adolescence

Někdy se rozlišuje ještě střední adolescence, která je vymezena přibližně intervalem 14 – 16 let.

Do rané adolescence, která je nazývána jako pubescence, patří zhruba prvních pět let dospívání. Časově je toto období vymezeno přibližně mezi 11. – 15. rokem, avšak mohou se vyskytnout určité individuální nuance.

Nejviditelnější změnou se stává tělesné dospívání. Jakákoliv změna týkající se tělového schématu, které je od raného věku složkou vlastní identity, je subjektivně velmi citlivě prožívána. Zásadní a zřejmá proměna těla může mít na osobnost velký vliv. V extrémním případě může vést k ohrožení integrity vlastního já a téměř vždy vede ke ztrátě sebejistoty. Tato změna se však netýká jen dospívajících, ale je prakticky možná i v jiných životních situacích. Tato tendence se může obvykle projevit reakcí na nový styl oblékání či na nový účes.

Tělové schéma je sociálním představitelem vlastní identity. Je primární informací, kterou vysílá jedinec ostatním sociálním partnerům. Proměna dětského těla je tudíž zcela přirozeně doprovázena i změnou chování jedinců v jeho sociálním prostředí.

Proměna tělesných změn se odráží i na sekundárních pohlavních znacích u dívek a chlapců. Sekundární pohlavní znaky u chlapců nejsou na první pohled tak nápadné. Jedním ze znaků je růst ochlupení. To se začíná objevovat nejen v podpaží a v krajině stydké, ale může být i po celém těle. Začínají narůstat vousy, zvětšuje se hrtan, dochází k hlasové mutaci a mění se i vzrůst a objem svalové hmoty. Výškový vzrůst a rozvoj svalů je ze sociálního hlediska velmi významný, protože ve skupině vrstevníků představuje šanci na lepší sociální status. Prestiž je v tomto období ještě hodně dána dobrou fyzickou dispozicí a silou. Naopak u dívek je vysoká postava spíše jakýmsi sociálním handicapem, protože neodpovídá sociokulturním standardům ideálu dívčí krásy. Všeobecně platí, že sekundární pohlavní znaky jsou u děvčat nápadnější než u chlapců. Dochází u nich ke zvětšení mléčné žlázy, k růstu pánevních kostí, zaoblování boků, bohatšímu ukládání tuků pod kůží než u chlapců, ochlupení v krajině stydké a v podpaží.

Vývoj poznávacích procesů v období puberty souvisí s druhou signální soustavou, která získává postupně rozhodující úlohu. Tím se všechna psychická aktivita dostává z hlediska kvality na vyšší úroveň.

Vnímání se postupně vyrovnává vnímání dospělého člověka a spojuje se úmyslnou pozorností. Tím se odstraňuje předešlá nesoustavnost.

Díky výrazným fyziologickým změnám dochází na začátku tohoto období k přechodnému zhoršení schopnosti koncentrovat pozornost, ale ke konci období se pozornost dostává na úroveň dospělého, postupně začíná převládat záměrná pozornost, zdokonaluje se stálost, rozsah, pubescent dovede i rozdělovat pozornost.

Představy dospívajících jsou shodné s představami dospělých, ztrácejí prvky náhodnosti a stabilizují se. Paměť se v období dospívání rozvíjí velice intenzívně a to převážně z kvalitativního hlediska.

V pubescenci se velmi často vyskytuje fantazijní činnost, která má podobu snění. Denní snění se stává většinou únikem a jakýmsi útočištěm před konflikty s realitou. Pubescent se ve své fantazii vidí v jiném světle než jaká je realita. Vnímá sebe sama jako lepšího, krásnějšího a hlavně dospělejšího, než ve skutečnosti je. Tyto únikové činnosti často mají vliv na průběh psychického dění, odvádějí koncentraci a zhoršují myšlení. Postupně přechází fantazie dospívajících na vyšší úroveň, týká se představ, které směřují k budoucnosti a které dospívající zkoušejí uskutečňovat a to například vzděláváním či zájmovou aktivitou.

Důležité zdokonalení nastává v rozvoji myšlení. Mezi dvanáctým a patnáctým rokem dochází k rozvoji formálních operací a interpretačních procesů, dospívající dokáží vytvářet úsudky a ověřovat je, jsou schopni vytvořit si logiku na abstraktní úrovni, určovat vztahy mezi pojmy, kategoriemi a z domněnky usuzovat závěry. Rozumové schopnosti jsou na konci puberty prakticky totožné jako u dospělých. Liší se pouze v tom, že dospívající má méně zkušeností než dospělý a proto jeho úsudek může vést k ukvapeným a nepromyšleným závěrům. (Vágnerová, Valentová, 1992)

Kvalitativní změny můžeme u dospívajících zaznamenat i v oblasti řeči. Avšak zde se mohou objevit velké rozdíly, které jsou podmíněny kulturou prostředí, četbou i zájmy dospívajícího. Úroveň se proto může pohybovat od spodní hranice až k nejvyšší, kdy pubescent užívá řadu abstraktních pojmů, dokáže vytvářet věty, které jsou gramaticky a stylisticky správné.

Citový vývoj je ovlivněn značnými hormonálními změnami a projevuje se v něm silná citová nevyrovnanost, dráždivost, zvýšená vzrušivost a přecitlivělost. Dospívající mají častokrát problém ovládat své city a chování. Je pro ně typická impulsivnost a nedostatek sebeovládání, které může vést ke vzniku konfliktů. City se zkvalitňují a stávají se uvědomělejší, bohatší, vycházejí více z nitra jedince a jsou prožívány intenzivně a hluboce.

Charakteristickou změnou v dospívání, obzvláště u chlapců, je sklon k introverzi. Dospívající se zabývají svým prožíváním, ale mnohdy svým emocím sami nerozumí a obávají se je dát najevo i ze strachu před zesměšněním. Citový postoj pubescenta k sobě samému také nezůstává stejný jako doposud. Dospívající je zmítán obrovskou nevyrovnaností, která souvisí i s výkyvy sebehodnocení. Nejistota a značná zranitelnost se může projevit i paranoidními projevy, kdy si jedinec vykládá chování druhých – například rodičů nebo učitelů – za ohrožující a snižující hodnotu dospívajícího.

Sociální vztahy jsou v tomto období také doprovázeny určitými změnami. Dospívající se snaží odpoutat od rodiny a ve vztahu k dospělým se u nich začíná projevovat zvyšující se kritičnost a výhrady směřující k vlastnostem a chování dospělých. Rodiče, stejně jako ostatní dospělí, ztrácejí výsadní postavení.

Dospívající potřebuje potvrdit své kompetence a odpoutat se z dětské závislosti na rodičích. Akceptování tohoto faktu je pro rodiče dosti náročné, protože oslabení jejich vlivu vnímají jako ztrátu jistot. Proměnu dospívajícího tak někteří rodiče nejsou schopni přijmout.

Dospívající se snaží o rozvoj své identity, která se mnohdy projevuje touhou po odlišení. To může souviset i s faktem, že dospívající je svými rodiči do jisté míry zklamán a již nechce být jako oni.

Vztah k učitelům je nejednou ovlivňován kritickým hodnocením jejich pedagogických schopností i jejich charakterových vlastností. Pozitivní odezvu mívá pedagog, který přistupuje k žákům jako rovnocenný partner, vládne dobrou náladou, smyslem pro humor a dokáže žáky vyslechnout a pochopit. Naopak učitel, který je nespravedlivý a zesměšňuje či podceňuje žáky, si mezi pubescenty oblibu většinou nezíská.

Velice důležitý je i vztah k vrstevníkům. V souvislosti s odpoutáváním se od rodiny, potřebuje pubescent náhradní zdroj jistoty a bezpečí, oporu pro svou identitu i zdroj sociálního učení. Všechno to mu poskytují vrstevníci, kteří jsou v této etapě vnímáni jako vyšší autorita než dospělí jedinci. Dospívající potřebuje být ostatními nejen akceptován, ale také být oblíbený nebo úspěšný. To, má za následek vyšší konformitu k normám vrstevnické skupiny. Projevy této konformity se mohou odrážet například ve stylu oblékání, způsobu komunikace nebo i v překročení zákonných společenských norem.

S vrstevnickou skupinou úzce souvisí i potřeba přátelství, která je pro dospívajícího velmi silná. Pubescenti upřednostňují přítele, který je mu v některých ohledech podobný, který pozitivně hodnotí jeho vlastnosti a kterému se mohou svěřovat se svými tajemstvími i životními zkušenostmi.

2. SOCIÁLNÍ SKUPINA

Za sociální skupinu je obvykle považován soubor 2 nebo více osob, které sdílejí pocit příslušnosti ke skupině a jsou k sobě vázány relativně stabilními vzorci sociální interakce. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 200)

2.1 Rozdělení sociálních skupin

Sociální skupiny můžeme třídit podle rozličných kritérií.

A) Dle velikosti:

- § malé sociální skupiny (obvykle 3 - 20 členů, avšak může být až 40 členů)
- § velké sociální skupiny

B) Dle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám:

- § neformální skupiny – v této skupině převládá aktivita, která přispívá k uspokojování potřeb členů skupiny – například přátelská nebo hrová skupina
- § formální skupiny – spadají pod určitou instituci, která stanovuje jejich cíle – například škola, třída, pracovní skupina
- § antisociální skupiny – tyto skupiny bývají velmi často neformální a mívají protispolečenské cíle – například skupina dorůstajících páchající krádeže

C) Dle předmětu a druhu činnosti:

- § hrové skupiny – vyznačují se aktivitou, která má zábavný charakter
- § výchovné skupiny – jejich cílem je vzdělávání
- § pracovní skupiny – jsou charakteristické činností, která má pro společnost hodnotný přínos (výsledek)

- § mezosobně interakční skupiny – typické vzájemným sociálním kontaktem
- § rodina – řadí se mezi tzv. primární skupiny

2.2 Školní třída

2.2.1 Vymezení školní třídy jako sociální skupiny

Třidu můžeme definovat jako skupinu žáků shodného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Jde o primární sociální a organizační jednotku školního vzdělávání. Je nejen činitelem, který ovlivňuje žáky, ale také produktem, výsledkem jejich aktivit a dispozic.

2.2.1.1 Řád třídy

Součástí každé organizované skupiny bývá nějaký řád. Ten může být buď formální nebo neformální. Formální řád zaručuje plnění úkolu ve skupině. Takovýmto řádem je ve školní třídě například rozvrh hodin, klasifikace nebo školní řád. Neformální řád je přítomen například při komunikaci mezi žáky.

Vhodnost či nevhodnost určitého chování je udávána skupinovými normami. Členové dané skupiny mezi sebou předpokládají, že budou tyto normy ostatními dodržovány. Pokud se tak nestane, a jedinec normu poruší, začne na něj skupina vyvíjet tlak. Pokud dojde navíc k porušení normy deviantním chováním, postupně začne sílit reálný tlak skupinou na jedince. Ten se může zprvu projevit zvyšováním komunikace, například přemlouváním, přesvědčováním, kritikou, později přichází na řadu přímý, někdy dokonce i fyzický nátlak. V závěru upadá komunikace a nastupuje izolace a vyloučení. V krajním případě může dojít i k fyzické likvidaci deviantního jedince. Přestože se všichni víceméně chovají tak, aby ve skupině respektovali dané normy, mohou se objevit individualisté, kteří projevují odlišnou konformitu.

2.2.1.2 Struktura třídy

Školní třída je složitý sociální útvar, který je utvářen mnoha faktory. Mezi nejdůležitější elementy, které třídu formují, řadíme jak žáky, tak i učitele.

Strukturu školní třídy můžeme členit na vnitřní a vnější. Do vnější zařazujeme například organizační soustavu, která vyplývá ze vzdělávacího programu školy. Vnitřní struktura je vymezena společensky a týká se procesů utváření sociálních pozic a rolí.

Děti, které vstupují do školy, přicházejí z domova s různým sociokulturním statusem. Tato rozmanitost se projevuje nejen v kulturní, sociální a ekonomické oblasti, ale také v různosti pohlaví a rasy. Tím, že se děti aktivně zapojují do sociálních interakcí, se jejich postavení může měnit a také může docházet k proměně rolí, které vycházejí ze sociálního statusu. Pozice ovlivňují své vlastníky i jejich sebepojetí. Díky jejich zprostředkování mají pozice vliv i na zbylé žáky ve třídě.

Dlouhodobým pobytem ve třídě dochází u dětí k naplňování řady sociálních potřeb. Děti ve třídě navazují se spolužáky přátelské či nepřátelské vztahy a uskupují se do menších vztahových skupin. Původní, formálně ustanovená struktura třídy, začíná mít postupně neformální charakter.

2.2.1.3 Velikost třídy jako skupiny

Z pohledu primárního dělení můžeme třídu zařadit mezi malé sociální skupiny, a to díky intenzívním interpersonálním vztahům mezi všemi příslušníky.

Velikost třídy jako skupiny ale můžeme sledovat i z hlediska počtu žáků ve třídě. S tím úzce souvisí pojem „početnost třídy“.

Například Hrabal ve svém díle Sociální psychologie pro učitele (2002) předkládá, jen zprostředkovaně, toto rozdělení početnosti tříd:

- třídy velmi malé (15 – 16 žáků)
- třídy početnější (23 – 30 žáků)
- třídy početné (nad 30 žáků)

Další dělení pak nabízí Linková:

- třídy méně početné (do 17 žáků)
- třídy střední velikosti (18-25 žáků)
- třídy velké (nad 25 žáků)

(Linková, 2003, str. 119)

Odlišnost organizace v málopočetných a vícečlenných třídách je zjevná. V malých třídách bývá učitel schopný věnovat se všem dětem více individuálně, má jednodušší možnost poznat všechny žáky důkladně a s odkazem na to plánovat výuku. Menší třída klade na učitele po všech stránkách snesitelnější a splnitelnější nároky. Počet žáků ve třídě nebo skupině rozhoduje o výsledcích všude tam, kde je nutný bezprostřední individuální kontakt učitele se žáky (v cizích jazycích, v praktikách apod.) a kde převažuje frontální systém práce. (Hrabal, 1989, str. 142)

Například A. Molak považuje z hlediska sociability optimální množství žáků ve třídě od 25 – 40 žáků. Větší třídy podle Molaka reagují mnohdy „davově“, kdežto menší třídy (pod 20 žáků) „dávají málo možností k organizaci kolektivních forem práce... sociální život se stane obyčejně monotónním, málo podnětným.“ (Molak in Hrabal, 1989, str. 142-143)

Výhoda v navazování úzkých vztahů mezi učitelem a žáky podle Molaka nevykompenzuje tyto nevýhody.

Naproti tomu např. Evansová prosazuje názor, že s růstem velikosti skupiny roste pro jednotlivého žáka počet nepřátel, nikoli však počet přátel. (Evansová in Hrabal, 1989, str. 143)

Podle průzkumů se ukazuje, že celkově výhodnější jsou pro žáky méně početné třídy. Děti se v nich cítí spokojenější a tento fakt má pozitivní dopad i na jejich rodiče.

2.2.1.4 Typologie tříd

Existuje mnoho pokusů o vytvoření a ověření typologie tříd dle výskytu a poměru těch charakteristik, které autor typologie považuje za základní. Pozoruhodná, i když spekulativní kvalitativní teorie je od západoněmeckého sociálního psychologa Rupperta. Za klíčový diferencující faktor považuje působení učitele. (Hrabal, 1989, str. 152)

Z tohoto hlediska rozděluje třídy na:

- § **třídy vyrovnaných výkonů** – vznikají tehdy, pokud učitel dbá pouze na to, co je dáno osnovami, postupuje vpřed stejným tempem, všem předkládá totožné učivo.
- § **„rutinně“ vedená třída** – naprosto racionalizovaná, není zde prostor pro otázku, přemýšlení či údiv.
- § **„múzická“ třída** – zaměřena na vědu či umění, podstatu tvoří klid, zrání, tvořivost. Třída individualit.

Jako ideální považuje Ruppert třídu, která by byla kombinací všech výše uvedených charakteristik, tedy typově smíšenou.

Jako pedagogicky problémovou, zařazuje Ruppert i „**poslušnou**“ třídu, která podle autora vládne malou energií, nebo se zcela podvoluje nekompromisnímu vedení učitele.

Dalšími pedagogicky problémovými třídami jsou podle autora třídy „**indolentní**“, které jsou charakterizovány žáky bez naprostého zájmu o školu a vzdělávání, třídy „**klackovité**“, které se vyznačují negativním chováním či třídy „**hysteroideální**“, jež bývají mnohdy třídami dívčími s vnitřní nevraživostí, bezvýznamnými konflikty a vyznávajícími povrchní hodnoty.

Tato typologie jistě obsahuje mnoho bystrých postřehů, avšak nejsou zde plně vzaty v úvahu hlavní charakteristiky třídy, zejména sociálně psychologické, a také zde autor klade nadměrný důraz na „svobodný rozvoj“ individua.

Další klasifikací tříd jako sociálních skupin je třídění podle Petrovského a Špalinského (in Hrabal, 1989). Jejich primárním kritériem je poměr formální a neformální struktury třídy, osobních a skupinově kooperativních vztahů.

Skupiny, tedy i třídy, se podle vztahů těchto dvou složek mohou zařadit mezi **difúzní**, které nemají trvalou vnitřní organizaci ani společný obsah aktivit. Dalším typem jsou třídy **asociační**, jež mají naznačenou vnitřní strukturu a převahu interindividuálních vztahů sympatie a antipatie, s vysokou kohezí. Dále existují skupiny **kooperativní**, se společnými cíli a činnostmi a vyvinutou neformální strukturou, v nichž emocionální vztahy jsou silné a autonomní, a konečně **kolektiv**, kde pozitivní interpersonální vztahy jsou vázány na kooperaci skupiny při plnění společensky hodnotných úkolů. (Hrabal, 1989, str. 153)

V. Hrabal a J. Lukeš (in Hrabal, 2002) se pokusili vytvořit typy tříd podle vztahu pedagogických a skupinových charakteristik statistickým postupem, faktorovou analýzou. Zjistili, že se vcelku častokrát objevoval typ „**vyrovnaně**

pozitivní“ a také **„celkově neuspokojivé“** třídy. U obou typů tříd byla zaznamenána podobná úroveň v oblasti interpersonálních a skupinových vztahů, školní úspěšnosti, studijního úsilí i chování. **Pozitivně vyrovnané třídy** se častěji objevovaly v prvních ročnících, a to víceméně přechodně. Mezi další typ můžeme zařadit třídy **„spontánně snaživé“**. V těchto typech tříd pedagogové pozitivně hodnotili studijní snažení, chování, minimum absencí apod., avšak emocionální atmosféra třídy, stejně tak jako úroveň interindividuálních vztahů byla v těchto třídách na rozličné, spíše však na nižší úrovni.

Bohužel nelze dosáhnout kompletního výčtu typologií tříd, avšak jeví se jako účelné charakterizovat třídu ze dvou základních hledisek:

§ Podle stupně rozvoje třídy jako sociální skupiny

§ S ohledem na uskutečňování výchovných a vyučovacích požadavků ve vzájemném vztahu obou.

2.2.1.5 Pozice a role žáka ve třídě

Na tom, jaké pozice a role se ve třídě vytvoří a jací žáci je zaujmou, závisí do značné míry struktura a dynamika třídy jako skupiny a zároveň vývoj žáků samých jako členů třídy a do určité míry i jejich osobnostní rozvoj. (Hrabal, 2002, str. 56)

Jelikož se v pozici a roli jednatelce nejen projevuje, ale i mění, je struktura pozic a rolí důležitým diagnostickým ukazatelem o stavu skupiny a také jeden z citlivých bodů, z něhož mohou vycházet výchovné a transformační intervence. V jaké roli a pozici se jedinec ocitne, závisí předně na spolužácích a třídě jako celku. Velkou roli hrají také individuální charakteristiky a dispozice jedince. Podíl těchto činitelů na zařazení žáka do určité role nebo pozice je vhodné zkoumat od případu k případu z individuálního pohledu, protože se odlišují podle výraznosti individuálních rysů a podle typu skupiny a její situace.

Velkým rizikem je podle výzkumů přeceňování „vlastností“ před situačními činiteli.

Existují různé pohledy od různých autorů na označování kategorií pozic, které vytvářejí strukturu třídy.

Například Vladimír Hrabal nabízí 3 aspekty pozice žáka a spolužáka, které je nezbytné zohlednit při důkladnějším zkoumání třídy:

1. pozice a systém pozic podle kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole, především podle školní výkonnosti a zdatnosti
2. pozice a systém pozic podle vlivu, tj. podle podílu na řízení interakce ve skupině a skupiny vůbec
3. pozice podle obliby, podle stupně citového přijetí spolužáky

Tyto pozice se vzájemně ovlivňují, nejsou na sobě nezávislé. (Hrabal, 2002, str. 56–57)

Kompetence

Žákova pozice ve třídě úzce souvisí s jeho kompetencí, výkonností – a to zejména školní. Nejtransparentnějším ukazatelem školní kompetence žáka je jeho prospěch. Ten bývá zatím ve velké převaze zajišťován prostřednictvím známek. Ty mnohdy vypovídají o žákově pozici ve formální, institucionální struktuře třídy. Ve třídě jako neformální skupině platí tento ukazatel převážně v počátečních třídách, kde samozřejmě narazíme i na výjimky, avšak v pubertálních a středoškolských třídách vliv známek na vztahy mezi spolužáky není příliš patrný. Postupem času se výrazně snižuje význam známek. Neformální pozice žáka, jeho vliv a obliba se začíná odvíjet od reálných výkonů a dispozic, které výkony umožňují. Ve vyšších třídách se vysoce hodnotí

rozhled, hloubka speciálních znalostí a dovedností, méně píle, „nadměrná“ motivovanost a učební aktivita vede naopak spíše ke snížení pozic podle vlivu a obliby. (Hrabal, 2002, str. 57)

Sociometrické výzkumy ukázaly, že nízká pozice podle školní kompetence, úspěšnosti a dispozic pro ni snižuje šanci zaujmout dobrou pozici ve vlivu a oblibě. Zjednodušeně řečeno: v průměrné adolescentní třídě vedení napomáhá vysoká pozice podle pedagogy hodnocené školní úspěšnosti k dosažení podobné pozice podle vlivu a obliby, ale špatný prospěch převážně snižuje i neformální pozici žáka v neformální struktuře. (Hrabal, 2002, str. 57)

V pozdějším věku začíná školní kompetenci konkurovat rozsáhleji pojatá zdatnost. Ta mívá často charakter fyzické síly, která je zvláště patrná u chlapců. Mezi nimi je tato dispozice velice ceněná a spolužáky vysoce hodnocená. Stejně pozitivní ohlas jako sportovní výkonnost může mít i umělecké nadání, které je ceněno především mezi dívkami.

Vliv

Pozice podle vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku. (Hrabal, 2002, str. 58)

Pokud má učitel možnost účastnit se života ve třídě i mimo vyučování, je snadné pozorováním zjistit danou pozici žáka podle vlivu. Jestliže takovou příležitost nemá, tudíž dedukuje žakovu pozici dle pouhého pozorování a zkušeností ve vyučování, mohou jeho závěry vést i k pedagogickým omylům. Proto je účelné zjišťovat ve třídě vliv, resp. ověřovat výsledky pozorování sociometrickým nebo ratingovým dotazem. (Hrabal, 2002, str. 59)

Hrabal (2002) třídí determinanty vlivu do tří skupin:

- A. Zdatnost a kompetence velmi ovlivňují pozici žáka ve třídě, která dispozice a výkony v těchto směrech přijala za ústřední skupinové hodnoty. Míra identifikace ostatních žáků s touto pozicí záleží na její pozitivnosti či negativnosti. Velmi často se zdatný žák stává pro spolužáky vzorem, avšak může dojít i k opačným, negativním reakcím, a to většinou u méně zdatných žáků. Významnou roli hraje i zvýšená možnost zdatného žáka poskytnout radu a pomoc ostatním spolužákům. Avšak to, zda ji zdatný jedinec chce a umí poskytnout, záleží na motivačním zdroji vlivu.

- B. Dalším důležitým zdrojem vlivu, který Hrabal uvádí (Hrabal, 2002) je moc. Ve formální skupině je v rukou učitele, je legitimní a je určena školní institucí. V neformální skupině může ten, kdo má moc, udělovat odměny, tresty, a dokonce i dělit část své moci mezi ostatní členy skupiny. Moc je možno chápat jako určitý druh vlivu, který závisí více na instituci či skupině a jejích zákonitostech, než na osobních charakteristikách, na rozdíl od autority, která pramení převážně z osobnostních předpokladů. (Hrabal, 2002, str. 61)

- C. Třetí z komponent, které ovlivňují pozici jedince podle vlivu, jsou osobnostní dispozice v oblasti motivace a sociálních schopností a dovedností. Ty se projevují v podobě potřeby a schopnosti řídit a ovlivňovat partnery v interakci, dále v potřebě v sebeprosazení, či v tendenci k sociální aktivitě, která je nezbytná pro vedoucí pozice. V celku je pozice podle vlivu ve skupině jednou ze základních charakteristik členů a je úzce spjata s jejich rolí. (Hrabal, 2002, str. 62)

Obliba

Pozici podle obliby můžeme označit také jako akceptaci či přijetí jedince skupinou nebo z jiného úhlu pohledu jako popularitu, sympatičnost, přitažlivost. V podstatě jde o emocionální přijetí či odmítnutí jedince partnery a současně o emocionální hodnocení člena skupiny ostatními. Obliba se projevuje v interakci a interpersonálních vztazích a to ve dvou protikladných pólech:

oblíbení, přijatí – ostatní se snaží vyhledávat jejich přítomnost a být s nimi v kontaktu,

odmítnutí, izolovaní – tito jedinci bývají odmítáni, ostatní se jim vyhýbají a snaží se vyvarovat konfliktu s nimi.

Podobné metody, jaké se užívají pro zjišťování vlivu žáka ve třídě, se využívají i při zjišťování obliby. Učitel pozoruje, kdo se s kým stýká, kdo vedle koho nebo v blízkosti sedí, s kým se snaží pracovat ve vyučování i mimo ně, s kým vytváří přátelskou dvojici nebo přátelskou skupinku. (Hrabal, 2002, str. 62)

Ve třídě se však mohou objevit i introvertní jedinci a žáci s menší potřebou sociálního kontaktu. U těchto dětí lze jen velmi obtížně vypočítat preferovaného žáka. Proto je vhodné zařazovat sociometrické, ale i jiné, doplňující techniky. Důležitý je i fakt, že obliba roste s kontaktem. Avšak nutno dodat, že kontakt, který je mezi dvěma jedinci nepřetržitý, může způsobit konflikt i únavu vztahu.

Za zdroj obliby můžeme považovat:

1. zdatnost, kompetence, prestiž – jedinec může vliv a kompetenci využít k podporování nebo nepodporování druhých, což výrazně ovlivňuje jeho oblibu či neoblibu.

2. sociabilitu – neboli morální a sociální vyspělost jedince, která se projevuje v činnosti a interakci.
3. sexuální přitažlivost – přestože je tento činitel určitým způsobem specifický a značně podceňovaný, je obliba žáků pohledných značně patrná.

Významné kombinace pozic

Jednotlivý žák může zaujímat ve třídě buď různé nebo stejné pozice (místo v hierarchii) z různých hledisek. (Hrabal, 2002, str. 69)

V. Hrabal dále uvádí významné kombinace pozic podle obliby, vlivu a školní výkonnosti. Jsou to např.:

- I. neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák
- II. izolovaný žák
- III. žák ve vedoucí pozici
- IV. vlivný, méně oblíbený žák
- V. oblíbený, méně vlivný žák

I. Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák

Tato kombinace pozic, která je pro žáka dosti nevýhodná, se často odráží na jeho špatné přizpůsobivosti, sociální malaadaptaci či vývojové opožděnosti. Jedinec se mnohdy setkává s odmítáním třídou a jeho nepříznivá pozice současně ještě více prohlubuje jeho negativní vývoj. Tito žáci se často projevují sklony k agresivitě, a to již v předškolním věku. Jejich agresivita bývá buď přímá fyzická či nevybíravá slovní. Mezi další projevy agresivity lze zahrnout agresi vyjádřenou pouze mimicky a gestikulací.

Na tyto a předchozí projevy agresivity mohou reagovat ostatní partneři pláčem, útekem, silným pokřikováním, mračením, ceněním zubů, zatínáním

pěstí, ukazováčkem namířeným na druhé dítě, nakláněním hlavy a trupu dopředu, jako při boxu apod. (Dle Hrabala, 2002, str. 72)

Rozmanité projevy agrese mnohokrát souvisí s nadměrnou snahou o zvýšení vlastní prestiže, avšak takovými způsoby, které jsou pro skupinu nepřijatelné. Celkový vztah partnerů se postupně mění v odmítání agresivního jedince. Agresivita a sebepřeceňování vede vždy ke snížení oblíbenosti, ne však nutně ke snížení vlivu, opírá-li se o nějaký druh kompetence ve třídě uznávané nebo je-li spojena např. s organizačními schopnostmi. (Hrabal, 2002, str. 72)

Neoblíbení, nevlivní, školsky slabí jedinci nepředstavují příliš důležitou hodnotu pro ostatní spolužáky. Mívají vady a handicap např. ve výkonnosti, ve fyzickém vzhledu apod., doprovázené nevyvinutými nebo nerovnoměrně vyvinutými předpoklady pro sociální interakci a navazování vztahů s omezenou dispozicí pro empatii. V důsledku toho reagují neadekvátně jak na vlastní nedostatky, tak na spolužáky a jejich chování. (Hrabal, 2002, str. 72-73)

Mají sklony hodnotit spolužáky primitivněji a mnohdy reprodukují skupinové stereotypy. S tím souvisí i jejich percepce ostatních spolužáků, která bývá přehnaně negativní, nebo naopak nadměrně optimistická či, dle V. Hrabala (2002) s malou „citlivostí pro odstíny“.

U trvale slabých žáků může dojít k zastínění předností v mravní a sociální oblasti, a to díky častým nedostatkům v jejich výkonnosti. Na tuto skutečnost velmi nepříznivě působí klasifikace, která žákovu pozici negativně ovlivňuje v obou směrech.

II. Izolovaný žák

Výrazně neodmítaní ani nepřijatí a zároveň nevlivní žáci, někdy označovaní za členy skupiny „v sociometrickém stínu“, zasluhují zvýšenou pozornost učitele již proto, že izolace je často prožívána jako forma odmítnutí. (Hrabal, 2002, str. 73)

Kontakt mezi izolovaným jedincem a spolužáky bývá často jednostranný a mnohdy celkově velmi omezený, kde spolužáci existenci izolovaného žáka příliš nevnímají a ani se o něm spontánně nevyjadřují.

Příčiny a formy izolace bývají rozličné. Izolovaný může být kupříkladu nový žák, který přichází do neznámé třídy. Pokud je tento žák navíc sociálně citlivý introvert, může být pro něj tato počáteční izolace obzvláště deprimující. Další příčinou trýznivé a nedobrovolné izolace bývá introverze.

Jiná, méně trpká izolovanost, kterou žák mnohdy ani subjektivně nezaregistruje, bývá izolovanost žáků se sníženou potřebou sociálního kontaktu. U těchto jedinců převládá orientace na oblast věcí nad orientací v oblasti sociálních vztahů. Přestože bývají často označováni jako „nekolektivní“ (Hrabal, 2002), dokáží uspokojit požadavky ostatních a jsou tedy skupinou tolerováni.

Pokud je izolace subjektivně prožívána jako negativní stav, a navíc není kompenzována jedním či více interpersonálními kamarádskými vztahy, může vyústit v závažnou separaci, která může být pro jedince vývojově a výchovně nebezpečná. Nedobrovolně izolovaní vstupují právě prostřednictvím prvních kamarádských vztahů také do skupiny. (Hrabal, 2002, str. 74)

III. Žák ve vedoucí pozici

Vlivní a oblíbení žáci s různým stupněm školní úspěšnosti představují jádro třídy jako neformální skupiny. (Hrabal, 2002, str. 74)

Pokud jejich osobní charakteristiky víceméně korespondují s představami skupiny (s hodnotami a normami), dostávají se do vedoucí pozice, která je předurčuje k spoluurčování cílů, hodnot a norem skupiny. V jejich moci je i ovládání stanovisek ostatních členů skupiny. Ti pod jejich vlivem zaujímají postoje například k učitelům, spolužákům, ale i k učení. Pokud

je tedy vedoucí žák školsky velice úspěšný a zároveň disponuje kladným vztahem ke škole a k učení, je kombinace těchto skutečností z pohledu výchovy a vzdělávání velmi výhodná.

Vedoucí pozice v oblibě a vlivu je subjektivně převážně uspokojivá, vytváří široký prostor pro přiblížení partnerům, pro sebeprosazení i vývoj nezávislosti. Zároveň však hrozí při dlouhodobém a monopolním vedoucím postavení ve třídě nebezpečí nadměrného růstu sebevědomí a vznik příliš pozitivního sebeobrazu a sebehodnocení. Důsledkem může být porušení rovnováhy obou pozic v neprospěch obliby. (Hrabal, 2002, str. 76)

IV. Vlivný, méně oblíbený žák

Žáci s vysokou či vedoucí pozicí ve vlivu patří bez ohledu na úroveň obliby k těm, na nichž více než na ostatních závisí stav a vývoj třídy jako celku i interpersonální vztahy. (Hrabal, 2002, str. 76)

Pokud chce pedagog třídu rozumět a vést ji, je třeba, aby tyto souvislosti znal. Žák, který klade na členy skupiny požadavky, a přitom sám je neplní, se ocitá v pozici byť vlivného, avšak již značně méně oblíbeného jedince. Nehledě na úroveň obliby na něm záleží stav, vývoj i interpersonální vztahy ve skupině.

Při diagnostickém hodnocení sociability vlivného žáka je třeba brát úvahu jednak intenzitu vlivu, jednak velikost rozdílu mezi oběma pozicemi. Slabá převaha silného vlivu nad oblibou signalizuje zpravidla individuálně i skupinově přijatou – a někdy i velmi příznivou – variantu sociability. Vyskytuje se zvláště u efektivních vůdců, kteří řídí a koordinují činnost skupiny. (Hrabal, 2002, str. 77)

Obliba efektivních vůdců klesá v důsledku nutnosti kladení požadavků na ostatní spolužáky, dodržování norem, organizace aktivit a spolupráce apod. Tyto skutečnosti nebývají mnohdy ostatními chápány jako neosobní a

nadosobní počin. Jistou obdobu efektivního vůdce můžeme najít i v postavení většiny pedagogů.

Vysoký rozdíl mezi oběma pozicemi, tj. vysoký vliv spojený s velmi nízkou oblibou případně s odmítnutím signalizuje nezdravý sociální vývoj žáka i jeho problematické působení ve skupině. (Hrabal, 2002, str. 78)

Tato pozice může u dětí s „vůdčími“ sklony ukrývat sklon k autokratickému vedení, které není příliš vhodné pro skupinu, a to ani tehdy, pokud se bez ohledu na osobní potřeby členů nezodpovědně uplatňují skupinově a společensky nadindividuální hodnoty a normy. Ty bývají sice členy skupiny přijímány, ale spíše jen po formální stránce. Z toho vyplývá vnitřní nepřijetí, které může vyústit i ke vzdoru a odporu členů skupiny.

Zejména to platí, když skupina percipuje prosazování společensky a výchovně žádoucí myšlenky jako závislé na egocentrických motivech sebeuplatnění, event. přímo na osobním prospěchu vlivného člena. Vedoucí žáci tohoto typu používají obvykle k prosazení svých záměrů všech prostředků tlaku včetně sankcí, trestů – v pubertálních třídách i fyzického násilí. Vznikají konflikty a dále se deformují slabí, závislí, vůči nimž se zvláště bezohledně používá psychického a fyzického nátlaku a kteří se naopak sami někdy přidávají k násilníkům. (Hrabal, 2002, str. 78)

V. Oblíbený, méně vlivný žák

Žáci velmi oblíbení, ale s podstatně menším vlivem (O je menší než V), mají ve skupině spíše „centrální“, než vedoucí pozici. (Hrabal, 2002, str. 79)
Jejich působení není příliš výrazné, a tudíž ostatními nebývá prožíváno jako manipulace.

Oblíbený žák mívá často veselou, radostnou povahu, bývá obvykle pozitivně a emocionálně naladěn a uspokojování potřeb druhých pro něj bývá

odměnou. Díky těmto a mnoha dalším charakteristikám bývá oblíbený žák ostatními spolužáky široce přijímán a pozitivně emocionálně hodnocen.

Žáci tohoto typu často výrazně preferují interpersonální multidyadické vztahy, nebývají však ve třídě instrumentálními vůdci. Méně se podílejí na orientování a organizování činnosti skupiny jako celku, nebývají ani mezi těmi, kdo mají hlavní podíl na tvorbě skupinových hodnot a norem. Ovlivňují však normy interpersonálního kontaktu tím, že vyvolávají „řetězovou reakcí“ pozitivní atmosféru, působí nepozorovaně svými pozitivními konkrétními podněty a jako vzory. Tím ovlivňují kohezi skupiny, její emocionální soudržnost. (Hrabal, 2002, str. 79)

Nehledě na své převážně pozitivní a žádoucí charakteristiky má kombinace pozic (O je menší než V) stinné stránky i méně vývojově příznivé varianty. „Zabydlení se“ v této pozici a jí odpovídajících rolích může být projevem jednostrannosti sociálního a morálního vývoje. V hierarchii hodnot oblíbeného žáka se mohou dostat příliš jednoznačně do popředí bezprostřední altruistické motivy a zatlačit do pozadí nadindividuální a nadinterindividuální, skupinové a celospolečenské hodnoty, případně brzdit i seberealizaci. Takto zformovaná sociabilita a hierarchie hodnot není společensky – a na hlubší rovinu sebepoznání obvykle ani individuálně – zcela uspokojivá. (Hrabal, 2002, str. 80)

VI. Žák v nevýrazné pozici

Nejpočetnější skupinou z hlediska sociometrie a výkonnosti je tzv. „střed třídy“. Tato skupina je charakterizována neurčitými informacemi, jako jsou „průměrný žák“, „spolužák, který je třídou přijatý a podílející se na kontrole jejího života jako většina ostatních spolužáků“.

Z tohoto hlediska je velmi komplikované vyslovovat hypotézy o hlubších vrstvách osobnosti, není-li přinejmenším jedna dimenze pozice odlišná, nebo

pokud se neobjeví ve slovních charakteristikách spolužáků diagnosticky důležité a podnětné výroky.

Přesto lze očekávat, že vývoj takovéto osobnosti není bezprostředně ohrožen jak z hlediska učebního, tak i sociálního. Učitel však musí být připraven na to, že od těchto „prostředníků“ může očekávat téměř cokoli, a tedy je přinejmenším vhodné, aby využil co nejvíce dostupných diagnostických prostředků, které by poodhalily zatím nejasné možnosti i nebezpečí.

3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. (Grecmanová, 2008, str. 9)

3.1 Základní pojmy

PROSTŘEDÍ – v našem pojetí je vnímáno jako nejširší pojem, který zahrnuje jak prostředí školy z pohledu jejího umístění v regionu, tak z pohledu architektonického, do kterého zahrnujeme i ergonomická hlediska (např. vhodnost školního nábytku), hygienická hlediska (vytápění, osvětlení, větrání), nebo typ školy.

(Podle Laška, 2001)

KLIMA TŘÍDY – je pro nás užším pojmem a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Avšak klima lze podle Zahna, Kagana a Widamana (1986) charakterizovat i jako „*soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky*“.

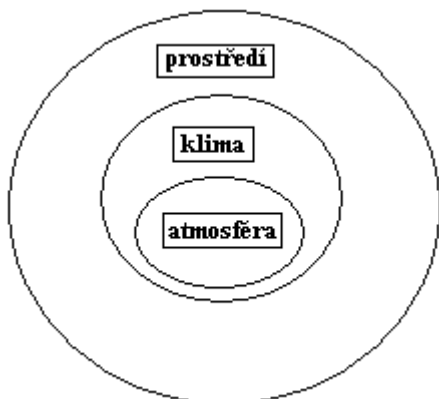
(in Lašek, 2001, str. 40)

ATMOSFÉRA – užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách.

(Lašek, 2001, str. 40)

Obrázek č. 1

Provázanost pojmů prostředí, atmosféra, klima podle Laška
(Lašek, 2001, str. 41)



3.2 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

Přístupů ke zkoumání klimatu můžeme v odborné literatuře nalézt několik. J. Čáp a J. Mareš (2001) podávají sedm přístupů, které vycházejí pouze z objektu zkoumání a metodického zpracování. Jde o:

A) Sociometrický přístup

Objektem studia není učitel, nýbrž školní třída jako sociální skupina. Výzkumník se zajímá o strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich působení na rozvoj a dispozice žáků. Pro výzkum se uplatňuje například sociometrický – ratingový dotazník (zkratka SORAD).

B) Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a také učitel v roli řídicího pracovníka. Výzkumníka zajímá v první řadě rozvíjení týmové práce v hodině, jestli mají žáci prostor pro vzájemnou komunikaci, zda je při

plnění úkolů snižována nejistota žáků, apod. Jako výzkumná metoda se zde uplatňuje standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce.

C) Interakční přístup

Tento přístup se soustředí na interakci mezi učitelem a žáky během vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou bývá standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později též počítačové metody, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor.

D) Pedagogicko-psychologický přístup

Těžištěm studia je školní třída a učitel. Zajímá se o spolupráci mezi žáky ve třídě, kooperativní učení, vzájemnou sociální závislost žáků, sociální oporu a jejich žákovské sebepojetí. Jednou z diagnostických metod je posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkratka CLI).

E) Školně-etnografický přístup

Předmětem studia je školní třída a učitel v kontextu celkového přirozeného života školy. Výzkumník se zajímá o to, jak klima funguje, jak jej hodnotí a vlastními slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou, která se v tomto případě užívá, je zúčastněné pozorování, při kterém setrvává výzkumník ve škole několik měsíců či roků. Během jeho působení vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich výroky a formulace, které pak přepisuje do protokolů a analyzuje je.

Například C. Pierceová (1994) studovala vznik a vývoj sociálního klimatu ve třídě, kde naprosto dominovali "problémoví žáci". Zajímala se o 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. (Čáp, Mareš, 2001, str. 573)

D) Vývojově psychologický přístup

Tento přístup se věnuje žákovi jako osobnosti a školní třídě jako sociálnímu prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet. Výzkum je načasován do období prepuberty a puberty, především v údobí 5. – 8. ročníku školní docházky. K výzkumu se užívají rozličné diagnostické metody. Pozoruje se učitelovo řízení výuky, jeho přístup k žákům, jakým způsobem žáky hodnotí, atd. Na tom závisí zájem žáků o školu, jejich celková motivace k učení, jejich školní úspěšnost i sebepojetí. Představitelkou tohoto přístupu je např. J.S. Ecclesová (1993) se spolupracovníky. (Mareš, 1998, str. 10)

E) Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je v dnešní době nejrozšířenější. Tento přístup je zaměřen na školní třídu, která je chápána jako prostředí pro učení, na žáky dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Výzkumníci se zaměřují na kvalitu klimatu, jeho strukturu i jeho aktuální podobu. Zároveň zkoumají i tzv. preferované klima, neboli klima, které by si aktéři přáli. Diagnostickou metodou jsou v tomto případě posuzovací škály, které jsou vyplňovány samotnými aktéry, a ve kterých aktéři zachycují své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory a svá očekávání.

3.3 Vlivy působící na klima třídy

Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou, řádově měsíce. (Čáp, Mareš, 2001, str. 577)

Sociální klima je zde závisle proměnnou, mělo by se měnit a my hledáme soubor závisle proměnných, jímž bychom mohli klima promyšleně a velmi adresně zlepšovat. Postup vedoucí ke změně může mít řadu etap.

(Čáp, Mareš, 2001, str. 578)

Čáp s Marešem (2001) nabízejí k úvaze deset základních etap.

1. Zjistit přání žáků (případně přání učitelů) týkající se sociálního klimatu dané třídy.
2. S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků, případně pohledu učitelů.
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti. Pokud byli dotazováni též učitelé, porovnat jejich přání s pohledem na aktuální stav klimatu. Největší rozdíly naznačují oblasti, v nichž by si sami aktéři přáli změnu klimatu ve třídě.
4. Jsou-li k dispozici údaje od žáků i od učitelů působících v této třídě, vyplatí se porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního stavu u učitelů a žáků. Může to vypovídat o nedorozuměních mezi učiteli a žáky, které začínají různým viděním týchž jevů ve třídě.
5. Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy rozhodně měnit k lepšímu, a vylíčit oblasti, kde je třeba alespoň udržet dosavadní stav.
6. Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky. Každá proměnná vyžaduje poněkud odlišný postup. Zde je několik námětů:

§ Vztahy mezi žáky ve třídě: snažit se, aby soudržnost třídy vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy; organizovat i akce mimo třídu a mimo školu, aby se žáci a učitelé poznali v jiných sociálních kontextech, než je vyučování...

- § Zájem o průběh výuky: učinit vyučování pro žáky zajímavější; zařazovat úlohy ukazující praktickou užitečnost učiva; zadávat žákům témata, která je vedou k překračování školského kontextu, k navazování kontaktů s dalšími lidmi...
- § Klid a pořádek ve třídě: žáci se rádi baví o přestávkách, ale většina z nich si přeje, aby – když mají chuť se učit – měli klid na práci a mohli se soustředit; během vyučování může být veselo, ale je třeba postupně odstraňovat cílené rušení výuky...
7. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy, a to tak, že se současně intervenuje ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně modifikovat.
8. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Nelze očekávat změny k lepšímu v řádu dnů, ale spíše měsíců.
9. Vyhodnotit účinnost zásahů pomocí některého dotazníku a současně pomocí rozhovorů se žáky i učiteli.
10. Zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny zafixované, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

(Čáp, Mareš, 2001, str. 578–579)

3.4 Metody zkoumání třídního klimatu

Podle Laška (2001) se nedá říci, že by klima třídy bylo v České republice systematicky zkoumáno. Této problematice se věnují spíše v zahraničí – a to především v Austrálii a USA.

Dotazník MCI

Dotazník MCI, neboli My Class Inventory (short form), patří do metod, které byly vytvořeny pro poznávání klimatu tříd na základní škole. Jeho autory jsou Australané B.J.Fraser a D.L.Fisher (1986). Tento dotazník, který je rozšířen v různých zemích světa, se používá k výzkumu i k praktickému využití pro žáky 3. – 6. tříd základních škol. Do české podoby se dostal díky J. Laškovi, který jej spolu s J. Marešem nazval metodou „Naše třída“.

Dotazník MCI vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl určen pro střední školy a jehož autory byli Fraser, Anderson a Walberg (1982). Dotazník má dvě formy: Aktuální, zjišťující současné klima třídy, a Preferované, zjišťující přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy. Metoda obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy:

- *Spokojenost ve třídě*
- *Třenice ve třídě*
- *Soutěživost ve třídě*
- *Obtížnost učení*
- *Soudržnost třídy*

(Lašek, 2001, str. 53–54)

Dotazník CES

Patří mezi nejužívanější dotazníky zjišťující klima třídy. Českou verzi vytvořil opět J. Lašek. Dotazník CES (Classroom Environment Scale), vytvořený E.J. Trickettem a R.H. Moosem v USA v 70. letech (Trickett, Moos, 1973), prodělal zajímavý vývoj. (Podle Laška, 2001). Původní dotazník byl příliš rozsáhlý, proto byl v roce 1974 revidován. Pro praktické účely byl však i

tento dotazník příliš dlouhý a proto Australané Fraser a Fisher (1982) dotazník opět redukovali. Tato konečná verze (1986) se velmi ujala v řadě zemí. Fraser a Fisher zároveň vytvořili novou formu dotazníku CES, ve které se studenti vyjadřují k preferovanému klimatu třídy neboli k tomu, co by si buď přáli anebo nepřáli, aby se v jejich třídě odehrávalo. (Podle Laška, 2001)

Dotazník má dvě formy: Aktuální a Preferované a je určen žákům 7. a 8. tříd základních škol a studentům 1.- 4. ročníků středních škol. Zaměřuje se na:

- *Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací*
- *Vztahy mezi žáky ve třídě*
- *Učitelovu pomoc a podporu*
- *Orientaci žáků na úkoly*
- *Pořádek a organizovanost*
- *Jasnost pravidel*

(Lašek, 2001, str. 74)

Česká verze (přeložená z posledního znění z roku 1986), zkoumá 24 položek 6ti proměnných klimatu středoškolské třídy (viz výše).

Dotazník komunikačního klimatu třídy - CCQ

Tento sedmnáctipoložkový dotazník byl vytvořen v Americe roku 1983 Lawrencem B. Rosenfeldem. Jeho úkolem je měřit komunikační klima, které je vytvářeno učitelem ve středoškolské či vysokoškolské třídě.

4. KLIMA ŠKOLY

Jednotná definice pojmu klima školy doposud neexistuje. Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnosti odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři. (Čáp, Mareš, 2001, str. 583)

Je stále více jasné, že kvalitní výchovně-vzdělávací výsledky nezávisí pouze na samotných jedincích, na jejich osobnostních odlišnostech, vzdělávání a výcviku, ale také na mikrosociálních vlivech. Mezi ty řadíme například specifické rysy rodiny, zvláštnosti školní třídy a učitelského sboru i zvláštnosti dané školy.

S klimatem školy úzce souvisí termíny jako prostředí, atmosféra či klima. Mareš a Čáp nabízejí toto rozlišení pojmů:

PROSTŘEDÍ ŠKOLY

Označení „prostředí školy“ má velmi široký význam. Kromě sociálně psychologických aspektů zahrnuje i:

Architektonické aspekty – umístění školy v zástavbě obce, rozmístění tříd, odborných učeben, kabinetů, řešení přístupů do školy a okolí školy z architektonického hlediska apod.

Hygienické aspekty - akustika, osvětlení, větrání, vytápění, zdravotní nezávadnost materiálů pro vnitřní vybavení tříd a pracoven, prašnost, provozní bezpečnost apod.

Ergonomické aspekty – podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků apod.

Organizační aspekty – počty učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě a dispozici školy, řešení provozních situací v rámci školy – příchody do školy, odchody ze školy, dělení a spojování tříd apod.

(Podle Čápa, Mareše, 2001)

SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

Tento termín je charakteristický pro jevy dlouhodobé, typické pro konkrétní školu. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy. (Čáp, Mareš, 2001, str. 581)

SOCIÁLNÍ ATMOSFÉRA ŠKOLY

Tento termín označuje krátkodobý a proměnlivý jev. Atmosféra školy je situačně podmíněná, mění se v průběhu vyučovacího dne či týdne. (Například atmosféra školy o velké přestávce, při rozdávání vysvědčení, při úmrtí žáka apod.).

4.1 Přístupy ke zkoumání klimatu školy

4.1.1 Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

Fungování školy ovlivňují podle M. Petriho a M. Burkhardtové (1992 in Čáp, Mareš, 2001) čtyři faktory:

1. Lidé ve škole - vedení školy, učitelé, žáci, další zaměstnanci školy. Ti mají své představy o škole, vstupují do ní se svými přáními a aspiracemi.

2. Vzdělávací program školy – koncepce její práce: cíle, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd a skupin, poradenský systém školy apod.

3. Organizační systém školy – způsob organizování chodu školy, dělba práce mezi vedením školy a učitelským sborem apod.

4. Okolí školy – způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, s komunitou, v níž se škola nachází.

Sociální klima školy je ovlivňováno organizací chodu školy. Můžeme si organizaci představit jako kontinuum, na jehož jednom pólu je jednoduchost struktury, na opačném pólu integrovanost struktury a kdesi uprostřed diferencovanost struktury. Ve škole s jednoduchou strukturou si každý učitel všechno zajišťuje sám – vyučuje svůj předmět, řeší výchovně-vzdělávací problémy žáků... Nárůst diferenciací má své meze a po jejich překročení se stává organizování chodu školy nezvladatelným.

Sociální klima školy je ovlivňováno i druhou dimenzí, jíž je způsob řízení. Na jednom pólu je mechanický typ instituce s byrokraticky hierarchizovaným řízením, na druhém pólu je organický typ instituce zdůrazňující důvěru v lidi. Spojením těchto dvou dimenzí vzniká modelový prostor, v němž se mohou pohybovat školy s různými parametry obou dimenzí. Výstupem budou žáci různých kvalit. Autoři modelu uvažují o pěti rozdílných pojetích žáků:

1. žáci jako příjemci kognitivních poznatků, u nichž se hodnotí výkon a všichni musí postupovat stejně;

2. žáci jako příjemci kognitivních poznatků, kteří mohou postupovat odlišně podle svých individuálních schopností (vnitřní či vnější diference);
3. žáci jako příjemci nejen kognitivních poznatků, ale též praktických dovedností;
4. žáci jako klienti školy, o něž je všestranně pečováno
5. žáci jako spolupracovníci školy a učitelů.

(Čáp, Mareš, 2001, str. 585-586)

Odlišnou teorii, vycházející taktéž z organizačních modelů v neškolských institucích, navrhli R. Kottkamp, J. Mulhern a W. Hoy (1987 in Čáp, Mareš, 2001). Tito autoři počítají ke klíčovým determinantám klimatu školy pět prvků:

- § ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
- § ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
- § zaujetí učitele pedagogickou prací, frustrovanost učitelů
- § učitelovo přátelské chování ke kolegům

Otevřené klima školy se vyznačuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným osobním příkladem, učitelé s vedením školy spolupracují, pomáhají si taky navzájem. Pravidla chodu školy jsou zřetelná a stálá, povinnosti lidí a jejich potřeby jsou citlivě vyvažovány. Chování učitelského sboru je otevřené a nepředstírané. Uzavřené klima školy je opakem předchozího. Je pro ně typická vzájemná nedůvěra, nechť učitelů se angažovat v pedagogické práci. Ředitel řídí školu byrokratickým způsobem, formálně, neosobně. Nejeví pochopení pro své podřízené, lpí na nepodstatných věcech, neocení kvalitní práci. (Čáp, Mareš, 2001, str. 586)

Směr, který staví do popředí klíčové postavení ředitele školy a vedení školy, je poměrně vlivný. Nalezneme v něm mnoho přístupů, které se snaží o podrobnější strukturování klimatu školy.

4.1.2 Přístupy zaměřené na učitelský sbor

Druhá skupina teorií se zaměřuje na učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování.

Jeden z několika možných teoretických přístupů vychází z pojmů jako je dělba vlivu, dělba moci (empowerment) ve škole a podíl učitelského sboru na klimatu školy. Základní úvaha vychází z otázek, zda mají učitelé prostor pro to, aby uplatnili své schopnosti a kompetence ve škole, zda mají možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy či zda jsou relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu. Tuto teorii reprezentovali např. M. Zimmerman nebo J. Rappaport. Přímo ve školním prostředí provedli sondu P.Shortová a J. Rinehart (1992) a vyčlenili šest složek, které se podílejí na klimatu školy: podíl učitele na rozhodování o škole, prostor pro osobní rozvoj učitele, status učitele v dané škole, učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce, učitelova autonomie v rámci školy, učitelův vliv v rámci školy. (Čáp, Mareš, 2001, str. 588)

Důležitou roli hraje i učitelova spokojenost v povolání a způsob, jímž vnímá a hodnotí kvalitu své pedagogické práce.

4.1.3 Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi

Třetí skupina akcentuje vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči na širším pozadí školy. Patří sem např. práce R. Roeslera, C. Midgleye a T. Urdana (1996), která strukturuje dění ve škole do tří okruhů: obsah – proces – výsledky. Pokud jde o samo psychologické klima, rozlišují autoři dvě dimenze: první je cílová, druhá vztahová. (Čáp, Mareš, 2001, str. 588)

Co se týče cílové dimenze, mohou mít cíle dvojí povahu: buď je cílem dosažení individuálně rozdílného maxima dokonalosti u žáků prostřednictvím pečlivě vybraných úkolů (cílem je tedy rozvoj žáka, jeho zlepšování v řadě

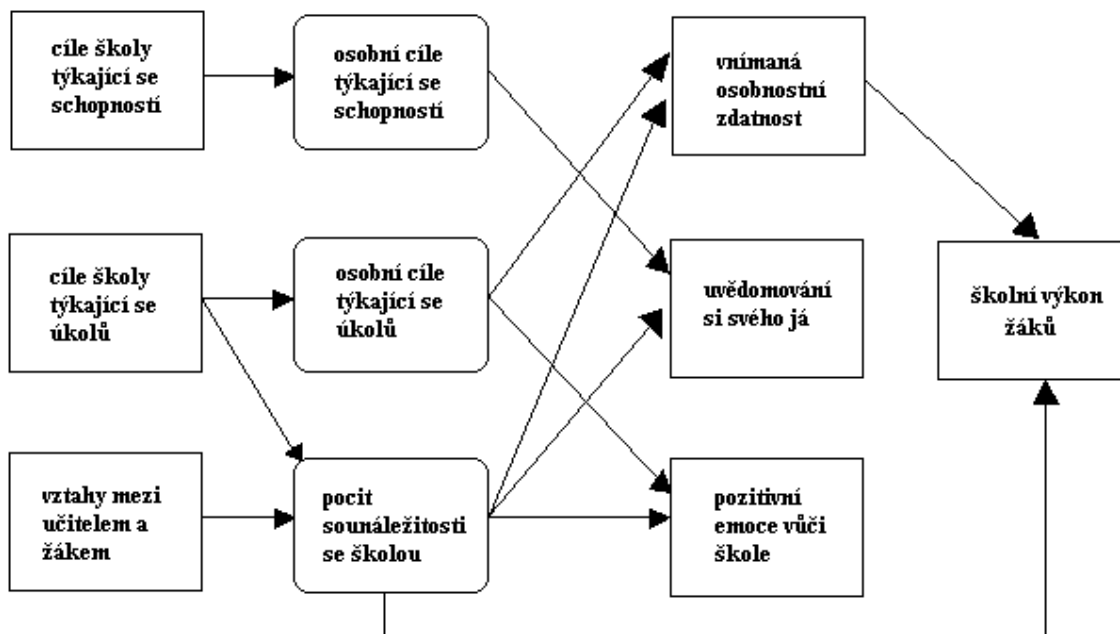
oblastí, dosažení individuálně rozdílné dokonalosti realizováním potencialit žáků), anebo je cílem dosažení pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům (prostředkem je sociální srovnávání schopností žáků, soutěžení mezi žáky ve výkonové sféře, soupeření mezi žáky o postavení ve třídě). V obou citovaných příkladech žáci odlišně vnímají klima školy, smysl výchovy a vzdělávání, je jim vnucováno jiné pojetí školní úspěšnosti, používají jiné strategie učení, jinak prožívají své úspěchy a neúspěchy.

Ve druhém případě jsou častější pocity nejistoty ve škole, nespokojenosti se školou, frustrace z hodnocení, zpochybňování sebepojetí. Vztahová dimenze se netýká výkonu, schopností, úspěchu/neúspěchu, nýbrž sociálních souvislostí dění ve škole. Jde např. o pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky, pocit sounáležitosti se školou u učitelů a žáků, oporu a pomoc poskytované žákům ze strany učitelů, redukování strachu a úzkosti v mezilidských vztazích, anebo o jejich protipóly. To vše nemůže nezanechat vliv na postoje žáků k učení, na jejich školní výsledky, na změny osobnosti žáků. Tyto „výstupní parametry“ zase ovlivňují práci učitelů, jejich sebepojetí, sebehodnocení i hodnocení učitelů jejich nadřízenými.

Základní podobu této teorie přibližuje i následující obrázek. (Čáp, Mareš, 2001, str. 589)

Obrázek č. 2

Model klimatu školy



4.1.4 Komplexnější přístupy

Tento model se snaží o komplexnější pohled na klima školy. Obsahuje následující složky: sociodemografické složení žáků dané školy, charakteristiky školy, zahrnutí rodičů do chodu školy, podpora žákovského učení při výuce a spokojenost rodičů s prací školy. Každá z těchto složek je ovšem komplexní proměnná, která sama sestává z řady dalších. Například charakteristiky školy se člení do dvou typů – strukturálního a sociálně-environmentálního.

Mezi strukturální charakteristiky školy patří: kapacita školy (udávaná v počtu žáků, které může vzdělávat), aktuální využití kapacity školy, počet žáků školy, počet žáků připadajících na jednu třídu školy, počet žáků připadajících na jednoho učitele, podíl učitelů a dalších vysokoškolských profesionálů na celkovém počtu zaměstnanců školy, kvalifikovanost učitelů školy, průměrná délka pedagogické praxe učitele školy, počet nově přistěhovaných žáků do školského obvodu a počet nových žáků v dané škole (jde o specifický americký ukazatel ukazující na pedagogické problémy, které vyplývají z migrace rodin),

počet žáků, jejichž věk je vyšší než jejich spolužáků navštěvujících stejný ročník (u nás by zřejmě šlo o počet žáků opakujících některý ročník).

Mezi sociálně-environmentální charakteristiky školy patří: žákovské názory na kvalitu vybavení školy, žákovské názory na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů školy, pocit bezpečí a jistoty žáků ve škole, názor rodičů na klima panující ve škole. Podle této teorie patří významné místo v klimatu školy též sociálnímu klimatu jednotlivých tříd. To je vytvářeno kvalitou školní výuky, kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky, uznáním žákova úsilí a snahy ze strany vyučujících. Dalším, nikoli zanedbatelným výstupem dění ve škole je spokojenost žáků. (Čáp, Mareš, 2001, str. 590)

Škola není pouze institucí, kde se děti rozvíjejí. Ruku v ruce s tím, jak se sociální vztahy ve společnosti a ve škole komplikují, přibývá i konfliktů uvnitř školy. S tím souvisí i šikana, která v nemalé míře také vypovídá o sociálním klimatu dané školy. Není prokázáno, že by šikanování a týrání žáků vycházelo z velikosti školy, rasového složení žáků školy či zvláštností komunity, v níž se škola nachází. V současné době můžeme nalézt detailní výzkumy, které se zajímají o rozličné projevy šikanování dětí a dospívajících ve škole a zejména o to, zda klima školy tomu brání či nebrání.

4.2 Vlivy působící na klima školy

Změny klimatu školy mohou probíhat na různých úrovních a mohou se týkat různých oblastí života školy. Jednou z úrovní je změna vedení školy. Změna klimatu školy se může zaměřit na prevenci negativních jevů a eliminování těchto jevů, pokud se už ve škole vyskytují. Naše školy mají zkušenosti s protidrogovými programy. Analogické preventivní programy se mohou týkat násilí ve škole a šikanování spolužáků (Říčan, 1995), úrazové prevence, stresové prevence u žáků atd. Tyto a další preventivní postupy u

žáků i učitelů jsou nedílnou součástí obecněji koncipovaných intervenčních programů typu Zdravá škola. (Havlíková, 1998)

Výzkumů zaměřených na cílené změny všech stránek a všech úrovní klimatu školy je ovšem zatím málo, a to i ve vyspělých zemích. (Čáp, Mareš, 2001, str. 595)

4.3 Metody měření klimatu školy

Nestandardizované pozorování – Tato metoda patří mezi nejstarší z užívaných metod. Nezúčastněný návštěvník školy prochází školou, seznamuje se s jejím prostředím, vybavením, pozoruje jednání žáků, dále učitelů a dalších zaměstnanců školy. Na základě svých subjektivních hledisek, dojmů, setkání, událostí, jichž je svědkem, si vytváří svou osobní představu o klimatu školy. Zdroje, z nichž čerpá, jsou ovlivněny časovým vzorkem, vzorkem událostí, které viděl, zvláštnostmi jeho osobnosti atd. (Čáp, Mareš, 2001, str. 592)

Standardizované pozorování – Nezúčastněný pozorovatel přichází do školy s cílem pozorovat předem definované aspekty dění ve škole. Na svou činnost bývá předem připraven, vycvičen. Má stanoven okruh situací, jimž se má věnovat, má k dispozici standardizované postupy pro pozorování, popis a analýzu jevů, má definovaná kritéria hodnocení. Snahou je, aby se subjektivita pozorování klimatu školy minimalizovala, aby několik nezávislých pozorovatelů dospělo k přibližně stejným závěrům. Právě uvedený metodický postup se opírá o tři předpoklady: Klima by měl posuzovat vnější, na škole nezávislý pozorovatel; měl by vycházet z pozorování průběhu pečlivě vybraného vzorku událostí ve škole; měl by se opírat o jevy, které jsou dobře pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné.

Zúčastněné pozorování – Badatel dlouhodobě pobývá ve škole (řádově měsíce, roky) a stane se „součástí školního života“, partnerem učitelů a žáků. Cenné zkušenosti s tímto přístupem u nás získala Pražská skupina školní etnografie. (Kučera a kol., 1992)

Jiná skupina přístupů vychází z předpokladu, že školní klima by měli posuzovat sami jeho aktéři (žáci, učitelé, případně rodiče); měli by vycházet ze svých pocitů, zážitků, zkušeností, které zažili na „vlastní kůži“.

Rozhovor – Ten může být veden se žáky, učiteli či vedením školy. Obvykle se jedná o polostandardizovaný rozhovor, v němž je část otázek předem stanovena, je fixní, aby se dalo srovnávat vidění týchž tematických okruhů různými osobami. Další část otázek se improvizuje, průběžně mění podle průběhu rozhovoru, aby nečinil dojem pouhého „výslechu“. Předností tohoto postupu je, že lze jít při dotazování do detailů, adaptivně měnit směr rozhovoru, pohotově reagovat na zajímavé údaje, rychle získávat přesnější vysvětlení v případě nejasných odpovědí, mapovat výjimečné případy atd. Nevýhodou je nutnost speciálního výcviku tazatelů, velká časová náročnost metody, malý počet osob, který lze touto metodou vyšetřit, riziko subjektivního zkreslení odpovědí ze strany tazatelů i respondentů, obtíže se zobecňováním výsledků atd. (Čáp, Mareš, 2001, str. 592-593)

Dotazníky a posuzovací škály – V této metodě je okruh otázek fixní, dotazník vyplňují žáci, učitelé, pracovníci vedení školy, někdy též rodiče žáků. Délka dotazníku kolísá mezi 20 a 40 otázkami. Velkou předností této metody je získání údajů od relativně velkého počtu škol, rychlé nabytí dat a nevelké úsilí zadávajících osob. Spektrum témat může být poměrně široké.

Lze statisticky testovat spolehlivost výsledků, výsledky lze zobecňovat s přesností, která se rovněž dá statisticky vyjádřit. Mezi nevýhody patří náročnost na přípravu kvalitního dotazníku (včetně obtíží při jeho převádění do jiných sociokulturních podmínek), nemožnost dovědět se o problému více než

nabízí znění písemných odpovědí, nemožnost dozvědět se něco hlouběji v případě, že jednotlivec volí netradiční odpověď, riziko zkreslování odpovědí respondenty (efekt sociální žádoucnosti). (Čáp, Mareš, 2001, str. 593)

4.3.1 Měření klimatu školy a učitelského sboru – Dotazník OCDQ - RS

Dotazník obsahuje 34 výroků, hodnocených čtyřmi stupni: zřídka, občas, často, velmi často. Zjišťuje pět komponent klimatu školy (první dvě se týkají stylu řízení školy a další tři pak prožitků učitelů jako důsledků tohoto řízení a dalších prvků klimatu školy) a z nich lze vytvořit index otevřenosti školního klimatu. (Lašek, 2001, str. 120)

Měřené oblasti:

- § **Ředitelovo suportivní chování** - ředitel zde motivuje učitele, sám jde příkladem svou prací, akceptuje jak povinnosti školy, tak i sociální potřeby učitelů.
- § **Ředitelovo direktivní chování** – ředitel používá velmi přísná, rigorózní kritéria hodnocení, přísně dohlíží na práci učitelů i v nejmenších detailech.
- § **Učitelovo angažované chování** – učitel je hrdý na svou školu, s chutí pracuje s kolegy, je zaměřen na úspěchy svých studentů.
- § **Učitelovy frustrace** – učitel zde cítí nadbytek rutinních povinností, přebytek obtížné administrativy, špatné vztahy mezi kolegy.
- § **Učitelovo intimní chování** – učitel zde pozitivně reaguje na kohezivní, pevné a přátelské sociálně-emoční vazby mezi kolegy, kde se učitelé dobře osobně znají, jsou důvěrnými osobními přáteli. (Podle Laška, 2001)

4.3.2 Měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy – Dotazník RSA

Autorem tohoto dotazníku (Responsibility for Student Achievement Questionnaire) je americký profesor Thomas R. Guskey. Ten předpokládá, že učitel prožívá svůj podíl odpovědnosti za žáka, resp. že vnímá tento podíl tak, že si jej přizná, nebo že uvažuje o mimoškolních vlivech, působících na ně tak, že je nemůže ovlivnit. Právě míru této „vnitřní“, resp. „vnější“ odpovědnosti se snaží zjišťovat tento dotazník. (Lašek, 2001, str. 130)

Tato metoda je určena pro žáky základních a středních škol. Obsahuje 30 položek, každá nabízí dvě řešení. 15 jich měří faktor R+ odpovědnost za žákovy úspěchy, 15 položek pak faktor R- odpovědnost za žákovy neúspěchy. Každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Učitel má, na základě svých zkušeností, vybrat tu příčinu, která ve vyučování obvykle převládá. Svůj názor vyjadřuje číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin zkoumaného jevu uvede míru jejich vlivu v procentech tak, aby výsledný součet dával 100%. (Lašek, 2001, str. 131)

Praktická část

1. CÍLE VÝZKUMU

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila mj. na problematiku sociálního klimatu školní třídy, na sociální pozici žáka ve třídě, interakci mezi jedincem a skupinou.

V praktické části se chci soustředit na školní třídu jako svébytnou sociální skupinu. Vzniká často nahodilým způsobem, funguje několik let a prochází zajímavým vývojem vztahů mezi žáky. Vzniká v ní specifický sociálně – psychologický jev – sociální klima školní třídy.

Cílem mého výzkumu bude zjištění vývoje sociálních vztahů ve dvou školních třídách v časovém horizontu dvou let, konkrétně v pátém a následně (po odchodu žáků na jiné typy škol) v šestém ročníku. Toto zjištění bude podpořeno výzkumnými daty, získanými několika typy šetření.

První výzkumné šetření bude dotazováním (administrativní dotazník MCI, dále pak rozhovory se žáky) zjišťovat, jak daný soubor respondentů vnímá aktuální klima ve svých třídách. Druhé výzkumné šetření bude prostřednictvím rozhovorů s učiteli zjišťovat jejich schopnost vystihnout, jak se žáci v pátých a šestých třídách vypořádávají s měnícími se podmínkami pro utváření sociálních vztahů a vazeb.

2. METODY VÝZKUMU

K získání výzkumných dat použiji kombinaci několika metod.

2.1 Standardizovaný dotazník Naše třída (MCI)

Tato metoda je založena na 25 položkách s pěti kategoriemi proměnných. (Blíže je popsána v kapitole 3.4. Metody zkoumání třídního klimatu). Každá otázka, na kterou žák odpoví „Ano“, se skóruje 3 body, každá odpověď „Ne“ 1 bodem; tam, kde je v řádku u nabídnuté dvojice odpovědí písmeno R (otázky 6, 9, 10, 16, 24) se skóruje opačně (tedy Ano za 1 bod, Ne za 3 body). Nevyplněný řádek či chyba se skóruje 2 body. (Lašek, 2007, str. 54)

Tímto dotazníkem bude zkoumáno aktuální klima ve dvou časových úsecích – v pátých a následně šestých třídách ZŠ.

2.2 Rozhovory se žáky – ve vybraných pátých, později šestých třídách

Další výzkumnou metodou, se kterou jsem při výzkumu sociálních vztahů pracovala, byl rozhovor. Obecně můžeme říci, že *rozhovor* je bezprostřední formou dotazování, která je založena na přímé ústní komunikaci mezi výzkumným pracovníkem (tazatelem, diagnostikem) na straně jedné a zkoumanou osobou (respondentem) na straně druhé. Cílem je získání informací od zkoumané osoby k výzkumným nebo diagnostickým účelům. Výhodou rozhovoru bývá například osobní kontakt s respondentem, nevýhodou však malá ověřitelnost údajů (neopakovatelnost situace) nebo obtížnost záznamu údajů.

Metodologické příručky uvádějí různé způsoby třídění rozhovorů, např.:

- § individuální, skupinový
- § strukturovaný, nestruturovaný, polostruturovaný
- § standardizovaný, nestandardizovaný
- § řízený, volný

Mnou realizované rozhovory se žáky spadají do kategorie individuálních, polostruturovaných a nestandardizovaných rozhovorů. V nich jsem například sledovala, jak se žáci ve třídě cítí nebo jaké mají vztahy se svými spolužáky.

2.3 Rozhovory s učiteli – konkrétně s učiteli 5. a 6. tříd základních škol

Tyto rozhovory byly, stejně jako rozhovory se žáky, vedeny jako individuální, polostruturované a nestandardizované. V rozhovorech jsem se zaměřila na postřehy a zkušenosti učitelů s žáky v pátých a šestých třídách. Zajímalo mě, jak vnímají například sebevědomí žáků, vztahy mezi žáky opačného pohlaví či adaptaci žáků na druhý stupeň.

3. VÝZKUMNÝ VZOREK

3.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkum jsem realizovala nejprve v červnu 2008. Srovnávací výzkum jsem pak uskutečnila o jeden kalendářní rok později, tedy v červnu 2009. Mým výzkumným vzorkem byly třídy 5.A a 5.B, později 6.A a 6.B.

3.1.1 Školní třídy

Ve třídě 5.A bylo ve školním roce 2007/2008 celkově 23 žáků. Třída, která je vedena jako „jazyková“ respektive „anglická“, na mě působila příjemným a relativně klidným dojmem. Z této třídy byli 3 žáci přijati na víceleté gymnázium. Ve třídě 5.B bylo ve školním roce 2007/2008 dohromady 25 žáků. Výraznou postavou ve třídě je jeden chlapec, který se díky přestěhování rodičů dostal do této třídy na začátku daného školního roku jako nový. Má problémy se začlenit do kolektivu a často se dostává se spolužáky do konfliktu. Z této třídy odešlo na gymnázia 5 dětí.

Ve třídě 6.A bylo ve školním roce 2008/2009 celkově 20 žáků. Třída se v důsledku odchodu na gymnázium zmenšila o 3 žáky. Třída 6.B obsahovala ve školním roce 2008/2009 celkově 21 žáků. Z původní třídy odešlo 5 žáků na gymnázia a 1 nový žák do třídy nastoupil.

3.1.2 Učitelé

Výzkumné šetření bylo uskutečněno u 26 učitelů pátých a šestých tříd základních škol. Poměr v zastoupení žen a mužů byl následující: Ve 2/3 odpovídaly ženy, v 1/3 muži. Přibližně 2/3 dotazovaných učitelů (resp. učitelek) učí v Praze, ostatní vyučují v různorodých regionech ČR.

3.2 Charakteristika školy

Výzkumné šetření školních tříd se realizovalo na pražské základní škole v Dejvicích. Kromě základní školy sídlí v budově i mateřská škola.

Budova ZŠ a MŠ je stavbou bývalého francouzského lycea. Byla dokončena podle návrhu Jana Gillara v roce 1934 a stala se vzorem pro výstavbu pozdějších nejen pražských škol. Architektura stavby byla cele podřízena zamýšlené funkci objektů od vnější podoby (mateřská škola, základní škola, lyceum) až po osvětlení místností a zřízení odborných pracoven.

Škola je umístěna v klidné a zelené části Dejvic. V současnosti čítá 18 tříd. Všechny ročníky kromě prvního mají třídy v hlavní budově, kde je prostorově oddělen I. a II. stupeň. První třídy jsou umístěny v areálu školní družiny v samostatné budově. Ve všech ročnících probíhá výuka podle vzdělávacího programu Základní škola, od září 2007 byla v 1. a 6. ročníku zahájena výuka podle vlastního vzdělávacího programu Cesta k úspěchu I.

Ve třídách 1. stupně jsou realizovány tzv. veselé středy, kdy žáci nenesí do školy tradiční učební pomůcky a je jim dán maximální prostor pro projevení sama sebe v jednotlivých výchovách. Tento den slouží k celkovému uvolnění. Výuka je soustředěna převážně na estetické předměty (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova). Ve vyšších ročnících je ve veselých středách zařazován český jazyk formou literární výchovy a matematika formou her a soutěží.

Ve škole můžeme nalézt nově zrekonstruovanou odbornou učebnu fyziky, chemickou laboratoř, výtvarný ateliér, 2 počítačové učebny, keramickou dílnu, 2 tělocvičny nebo školní hřiště. V nově ozvučené aule školy je divadelní jeviště, které slouží nejen pro vystoupení školního souboru a školního dramatického kroužku, ale i pro další kulturní akce. Během všech přestávek mají děti naprostou volnost pohybu po celé budově školy. V případě příznivého počasí mohou především žáci I. stupně trávit velké přestávky na školní zahradě nebo

na školním hřišti. Ve škole jsou umístěny i stoly pro stolní tenis, které lze nalézt v hale školy i na školní zahradě.

Učitelský sbor je zastoupen různorodým věkovým zastoupením. Od počínajících učitelů po učitele důchodového věku. Největší procento vyučujících však tvoří učitelé v rozmezí 41- 50 let.

Průměrný počet žáků v běžné prvostupňové třídě je 26,2 žáků.

4. VÝSLEDKY A JEJICH VYHODNOCENÍ

Dotazník MCI (Naše třída) jsem vyhodnotila dle standardizovaného postupu. Uvedené hodnoty v pátých a šestých třídách jsem získala zprůměrováním hodnot, které korespondují se zkoumaným vzorkem. Výsledky jsem pak porovnávala s hodnotami klimatu školních tříd českých základních škol, které v různých časových údobích zkoumali různí autoři. Skutečnosti, získané prostřednictvím rozhovorů se žáky, resp. učiteli ZŠ, následně uvádím v samostatných kapitolách.

Dotazník a rozhovor byl ve školním roce 2007/2008 realizován ve třídě 5.A celkově 21-ti žáky. Při průzkumu byla v této třídě zaznamenána absence u 2 žáků. Ze třídy 5.A odešli na gymnázia 3 žáci. Ve školním roce 2008/2009 vyplnilo dotazník a uskutečnilo rozhovor ze třídy 6.A 17 žáků, přičemž 3 žáci chyběli.

Ve třídě 5.B byl ve školním roce 2007/2008 rozhovor a dotazník aplikován u 24 žáků. U 1 žáka byla zaznamenána absence. Z této třídy bylo 5 žáků přijato na víceletá gymnázia a 1 nový žák do 6. třídy nastoupil. Ve školním roce 2008/2009 byl dotazník a rozhovor realizován u 16-ti žáků, přičemž 5 žáků chybělo.

4.1 Vyhodnocení v 5. třídách

V první části jsem zhodnotila obě dvě páté třídy. Jak vyplývá z následujícího srovnání se šestými třídami, nelze automaticky říci, že se situace ve třídě za rok zhorší. Naopak je velmi důležité podívat se detailně na strukturu třídy, vztahy mezi žáky a jednotlivé žákovské osobnosti, které ovlivňují atmosféru ve třídě. Ani sebelepší kolektiv totiž nedovede minimalizovat vliv silnějšího jedince. Nemusí jít vždy o negativní příklad, ale i pozitivní „silný“ jedinec do velké míry ovlivní celou třídu. Zajímavé může být

dokonce i zjištění, že pozitivní „silný“ jedinec může zbytek třídy ovlivnit negativně.

Například nadprůměrně chytrý a šikovný žák může ve třídě vyvolávat rivalitu, a to nejen v pozitivním slova smyslu, která by žákům prospívala, ale i v tom negativním. Navíc tak ve třídě mohou automaticky vznikat skupiny resp. „party“ těch, kteří se kamarádí se „šprtem“ a ti ostatní.

Takový příklad jsem již několikrát zaznamenala v rámci své praxe. Odchodem tohoto jedince ze třídy se pak atmosféra a vzájemné vztahy mohou změnit ještě výrazněji.

V rámci hodnocení dotazníků a rozhovorů jsem postupovala podle metodologie popsané v mé teoretické části. Hodnocení klimatu ve třídě je tak rámcově rozděleno do pěti základních proměnných.

- § Spokojenost
- § Třenice
- § Soutěživost
- § Obtížnost učení
- § Soudržnost

4.1.1 Vyhodnocení dotazníků - třída 5.A

Pokud se podíváme na proměnnou spokojenost, ve školním roce 2007/2008, byl ve třídě 5.A v rámci tohoto faktoru zaznamenán nejvyšší kladný index. Jeho hodnota - 12,4 - se pohybuje nepatrně výše než nejvyšší uvedená hodnota u běžných hodnot měřeného klimatu. Oproti hodnocení klimatu Klusáka a Škaloudové se dokonce jedná o poměrně výrazný rozdíl.

Naopak nejnižší index byl naměřen u obtížnosti učení. Tu lze charakterizovat jako málo obtížnou, což je z pohledu žáků pozitivní výsledek, který do určité míry přispívá k celkové kladné atmosféře ve třídě.

U třenic je výsledek nižší než výsledky stejného kritéria u referenčních výzkumů, v rámci soutěživosti také a u soudržnosti se třída 5.A nachází v rámci rozpětí, které je definováno výzkumy z použité literatury.

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že mnou sledovaná třída se vyznačuje velmi pozitivními výsledky a v porovnání s literaturou se nachází dokonce v nadprůměru. Třída se tedy vyznačuje velmi dobrou atmosférou a mezilidskými vztahy, panuje zde tvůrčí prostředí, které podporuje kolektivní spolupráci a vzájemné sociální vazby. Vyšší hodnoty u spokojenosti a soudržnosti, navíc s nižšími hodnotami u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení jsou ideálním předpokladem a východiskem pro můj výzkum.

Tabulka č. 2

Hodnoty klimatu školních tříd české ZŠ (Průcha, 2009, str. 187) + porovnání s mnou zjištěnými výsledky

	Lašek, Mareš, 1991	Klusák, Škaloudová, 1992	Kurelová, Hanzelková, 1996	Linková, 2000	Linková, 2005	Třída 5.A 2008
spokojenost	12, 2	11	12	11, 5	11, 7	12, 4
třenice	10	9, 9	10, 9	10, 6	10, 1	8, 9
soutěživost	12, 2	11, 5	11, 8	11, 7	11, 2	11
obtížnost učení	8, 7	8, 6	7, 8	8, 1	8, 4	7, 4
soudržnost	9, 6	9, 7	8, 9	9, 2	9, 5	9, 6

4.1.2 Rozhovory - třída 5.A

Jak vyplývá z mých rozhovorů se žáky, jedná se o typickou třídu, ve které nejsou žádní konfliktní žáci, na které by se soustředila pozornost ostatních žáků i učitelského sboru. Klima ve třídě je velmi dobré, což je zřejmé zejména z toho, že mi naprostá většina žáků odpověděla na otázku „jak se ve třídě cítíte“, slovy dobře nebo moc dobře. Většina žáků také kvitovala dobrý kolektiv a minimum šarvátek ve třídě. Pokud si žáci měli vzpomenout na své kamarády či na spolužáky, které nemají rádi, většinou si vzpomněli na pozitivní příklady a byli spontánně schopni vždy vyjmenovat několik kamarádů. Naopak na otázku týkající se konfliktních kamarádů nebo těch, se kterými se někdo pere nebo je nemá rád, vždy přemýšleli a nemohli se shodnout na jednom konkrétním jméně.

Z rozhovorů také vyplynulo, že většina dětí pravděpodobně pochází z rodin, jejichž členové poměrně často pomáhají dětem s domácími úkoly nebo přípravou do školy.

Žáci jak v rozhovoru, tak i v dotazníku potvrdili zjištěný fakt, že jsou spokojeni s paní učitelkou a že se třída nevyznačuje přílišnými a bezdůvodnými třenicemi. Konflikty, které žáci zmiňovali, se spíše týkaly škádlení nebo nevinného špičkování. Žádný z dotazovaných nejmenoval konkrétní nepřátele, ani výrazně nezmiňoval skutečnosti, které by se měly ve třídě změnit.

Jak vyplynulo z odpovědí na otázky zaměřující se na spolužáky, kteří chtějí ve třídě vyniknout, žáci ve svých odpovědích nevnímali nikoho konkrétního za „šprta“, resp. za někoho, kdo by se snažil na úkor ostatních přílišně vyniknout. Ani samy děti neměly příliš ambice být nejlepšími ve třídě, ale nevnímaly to jako své selhání, ani jako následek příliš složitého učení. Několik dětí odpovědělo, že přirozeně jsou mezi nimi někteří, kteří se snaží lehce vyniknout, ale proto, že na to podle ostatních mají schopnosti.

Domnívám se, že odpovědi na otázky týkající se složitosti studia, byly také v normálu, přestože, jak vyplynulo z dotazníku, index obtížnosti učení byl nižší, než je tomu u referenčních výzkumů z použité literatury. Když jsem se žáky hovořila, občas jim učení přišlo složitější, ale druhým dechem hned odpovídali, že je zejména nebaví domácí úkoly, že by raději hráli hry na počítači nebo se dívali na televizi. Každopádně s učením nikdo žádný zásadní problém neměl.

4.1.3 Vyhodnocení dotazníků - třída 5.B

Přestože se jedná o dva páté ročníky, rozdíl mezi mnou porovnávanými třídami je výrazný. A to nejen podle vyhodnoceného dotazníku. Také v rámci mých rozhovorů se žáky bylo patrné, že ve třídě není atmosféra ideální, existuje zde více individualistů a jsou zde daleko více rozvinuté vztahy mezi konkrétními žáky. To je také důvodem, proč byl ve školním roce 2007/2008 ve třídě 5.B naměřen jako podprůměrný index spokojenosti. Přestože děti měly až na výjimky rády svou třídu a nenacházely mnoho důvodů, co by se dalo zlepšit k lepšímu, výhrady na třídu i své spolužáky dovedly jmenovat.

Pokud se podíváme na další faktory, jako nejvyšší záporný index byl vyhodnocen právě ten zaměřený na vzájemné třenice. S naměřenou hodnotou 11, 9 se řadí na pomezí průměrné až vysoké četnosti. Oproti třídě 5.A je tato hodnota zřetelně vyšší. U kritéria soutěživost se výše uvedené nijak výrazně neprojevovalo, a soudržnost byla dokonce kvantifikována jako lehce nadprůměrná.

Nejnižší index byl pak vyzkoumán u obtížnosti učení. Ta je ještě stále hodnocena jako nízká, avšak téměř průměrná. V porovnání s předchozí třídou vnímají žáci 5.B učení jako více náročnější. Důležitým faktorem, který vyplynul z rozhovorů, byla menší podpora rodiny v otázce pomoci s učením. Oproti třídě 5.A zde nejbližší okolí pomáhalo žákům se studiem méně.

Tabulka č. 3

	Lašek, Mareš, 1991	Klusák, Škaloudová, 1992	Kurelová, Hanzelková, 1996	Linková, 2000	Linková, 2005	Třída 5.B 2008
spokojenost	12, 2	11	12	11, 5	11, 7	10, 4
třenice	10	9, 9	10, 9	10, 6	10, 1	11, 9
soutěživost	12. 2	11, 5	11, 8	11, 7	11, 2	11, 2
obtížnost učení	8, 7	8, 6	7, 8	8, 1	8, 4	8, 9
soudržnost	9, 6	9, 7	8, 9	9, 2	9, 5	9, 8

4.1.4 Rozhovory - třída 5.B

Také s žáky této třídy jsem realizovala individuální rozhovory, jejichž názory se ukázaly jako více konfliktní a vyhraněné. Odpovědi na otázky týkající se spokojenosti ve třídě, pozitivnímu vztahu ke spolužákům a učitelce, již nebyly tak přesvědčivé. V daleko větší míře než u třídy 5.A se objevovaly komentáře na třenice a „pranice“ ve třídě a žáci dovedli poměrně přesně identifikovat jedince, kteří rvačky způsobují. Nelze říci, že by se jednalo o vyloženě negativně působící jedince v kolektivu, ale jak jsem z dotazování zjistila, jednalo se spíše o konkrétního chlapce, který byl ve třídě nový, neměl zatím vybudované žádné kamarádké vztahy, a proto se dost často stával terčem negativních událostí.

Touto osobností, kterou lze v negativním slova smyslu specifikovat jako „nejvýraznější“, byl Vojta B., který přešel v důsledku stěhování rodičů do této školy a téměř po roce si ještě ve třídě nezvykl. Vyjma jedné relativně spřízněné duše, neměl jinak Vojta žádné kamarády, a z toho pramenil nejen jeho špatný pocit ze třídy, ale i absence kamarádů, elánu a nadšení do výuky. To vše se také odráželo na negativním přístupu k ostatním spolužákům. V mém

rozhovoru s ním jsem cítila, že by chtěl do kolektivu zapadnout, ale má pocit, jako by o to ostatní žáci nestáli. Z tohoto důvodu se snaží nějak zviditelnit a dostat si tím do přízně alespoň část spolužáků. Toto „nováčkovství“ mělo v této třídě také vliv na společné třenice, jejichž terčem byl právě onen žák.

Vojtovi se postupem času podařilo různými pranicemi a lumpárnami vybudovat pozici žáka, ke kterému se po čase přidalo ještě několik dalších spolužáků, kteří tak utvořili negativní „partu“. Kolem té se pak točila většina pranic a „klukovin“. Vojta ve zmíněné „partě“ netvořil „hlavního vůdce“, nýbrž přešel spíše do role „jednoho ze členů“ party.

Třída 5.B byla převážně chlapecká a děvčata v rozhovorech často uváděla, že se cítí utlačovaná a chlapeckému „řádění“ pouze přihlíží. Na druhou stranu se žádná z nich necítila chlapci jakkoli ohrožená, protože pokud by si kdokoli z nich cokoli dovolil, byly by „okamžitě připraveny jim to vrátit“. Žáci 5.B se necítí ani příliš sebevědomě. Přestože se třída vyznačovala spíše negativními mezilidskými vztahy, na druhou stranu zde bylo možné zaznamenat několik konkrétních kamarádkých vztahů, v rámci kterých se několik spolužáků semknulo, aby čelili skupině žáků, kteří se vyznačovali „rváčskými“ rysy.

4.1.5 Shrnutí výzkumu pátých ročníků

Přestože mají obě sledované třídy mnoho společných rysů, klasických pro tento ročník, jsou výrazně odlišné. Třída 5.A je spíše nekonfliktní, bez silnějších osobností, které by na sebe strhávaly pozornost, vyvolávaly rvačky či strkanice a které by se snažily ostatní zastínit. Celkově je třída spokojenější, neřeší drobné kamarádké poštuchování, a pokud jí někdy výuka přijde složitější, společně s rodiči a svým okolím se snaží vše zvládnout. Je zde také větší prostor pro kamarádství, na druhou stranu možná trochu chybí větší soutěživost a rivalita, která by se mohla pozitivně podepsat na výkonech třídy.

Třída 5.B je vyhraněnější, s větší počtem silnějších jedinců, kteří na sebe strhávají pozornost a stávají se terčem šarvátek. Nejdominantnějším „faktorem“ je zde neoblíbený nováček, Vojta B., který si ještě po půlroce nevybudoval své místo ve třídě a proto je často cílem chlapeckých žertů a naschválů. Přestože se na jeho stranu časem přidalo pár spolužáků, okamžitě se vytvořily skupinky, podporující jednu či druhou stranu, které mezi sebou bojují a na celou třídu tak přenášejí negativní vliv. Navíc mají žáci této třídy menší podporu u svých rodičů v učení, proto se jim často probíraná látka zdá příliš těžká a mají problém s jejím zvládnutím.

4.2 Vyhodnocení v šestých třídách

Stejně jako tomu bylo v případě pátých tříd, realizovala jsem dotazníkové šetření a rozhovory také ve stejných třídách, ale o kalendářní rok později. Mým cílem bylo zjistit, jak se klima v obou sledovaných třídách změnilo.

Z obou tříd odešli po skončení 5. ročníku studenti na gymnázia. Nelze obecně říci, že by odešli pouze ti nejšikovnější a nejpilnější žáci. Každopádně obecně bývá předsudkem, že žáci, kteří na základních školách v původních třídách zůstávají, bývají pravděpodobně méně perspektivní. To však není potvrzeným pravidlem.

Také se zpřetrhají původní sociální vazby mezi žáky, kteří odešli na gymnázia, a těmi, co v původní třídě zůstali. Ti, kteří ve třídě zůstali, jsou nuceni adaptovat se na nově vzniklou situaci, která sice není úplně odlišná oproti předchozí, ale zčásti se od té původní liší. Vystává proto má otázka, jak se tato proměna projeví na klimatu ve třídě.

Důležitým aspektem je také příchod nového žáka do třídy 6.A. Josef Č., ostatními spolužáky označován jako „Čada“, pochází z problémové rodiny, rodiče jsou rozvedení a o chlapce se stará maminka s babičkou. Jak vyplynulo

z mé diskuze s paní učitelkou, již před příchodem Josefa do třídy se obávala, aby jeho příchod nezpůsobil negativní odezvu ve třídě. Doufala však, že se celá situace zvládne a Josef se do stávajícího kolektivu začlení.

4.2.1 Vyhodnocení dotazníků - třída 6.A

Jak je vidět z níže uvedené přehledné tabulky, třída 6.A vykazuje rok po prvním výzkumu nejnižší kladný index v proměnné soudržnost. Ta je hodnocena jako nízká a ve srovnání s výzkumem v 5. třídě je tato hodnota výrazně nižší. Vzhledem ke struktuře této třídy, která se původně nevyznačovala individualismem a neobsahovala silnější osobnosti, které by ovlivňovaly chod třídy, se jedná o efekt, kdy původní kolektiv opustili někteří žáci a do třídy přistoupil nový, problémový žák. Ostatní žáci, kteří zůstali, se cítí méně pospolití, protože jim část kamarádů schází a navíc se mezi nimi objevil nový žák. V mém prvním průzkumu v této třídě bylo kamarádství velmi často zmiňováno, a vzhledem k dobré atmosféře bylo bráno jako automatické. Nyní je vidět, že se to obměnou kolektivu může výrazně změnit, a nejedná se pouze o změnu vůči novému spolužákovi, ale i vzájemně mezi ostatními žáky.

Třenice a soutěživost vykazují stejnoměrně vysokou hodnotu. Vzhledem k předchozímu zkoumanému ročníku je soutěživost jen zanedbatelně vyšší. Avšak třenice vykazovaly v 5. třídě hodnotu 8, 9. Nyní je to již 12, 1, což je dramatický nárůst, potvrzující domněnku, že nový žák a odchod některých žáků zapůsobil na celý kolektiv negativně. Tudíž se z hodnoty mírná až lehce průměrná stala hodnota vysoká. Zvýšila se také obtížnost učení, která logicky vyplývá z většího rozsahu učiva charakteristického pro vyšší ročník.

Se všemi výše uvedenými faktory také významně souvisí spokojenost žáků ve třídě, která také viditelně klesla. Zatímco v 5. ročníku byla hodnocena jako vysoká, nyní je jen průměrná.

Tabulka č. 4

	Lašek, Mareš, 1991	Klusák, Škaloudová, 1992	Kurelová, Hanzelková, 1996	Linková, 2000	Linková, 2005	Třída 5.A 2008	Třída 6.A 2009
spokojenost	12, 2	11	12	11, 5	11, 7	12, 4	9, 6
třenice	10	9, 9	10, 9	10, 6	10, 1	8, 9	12, 1
soutěživost	12, 2	11, 5	11, 8	11, 7	11, 2	11	12, 1
obtížnost učení	8, 7	8, 6	7, 8	8, 1	8, 4	7, 4	9
soudržnost	9, 6	9, 7	8, 9	9, 2	9, 5	9, 6	7, 8

4.2.2 Rozhovory - třída 6.A

Z mých rozhovorů se žáky v 6.A vyloučilo několik zajímavých postřehů, které souvisejí i s výsledky průzkumu v kapitole 4.2.1. Z dotazníku vyloučilo, že spokojenost je nižší, než byla před rokem. Přesto na otázku, zda mají žáci rádi svou třídu, většina odpověděla, že ano, a že by žáci ani v jiné třídě být nechtěli. Když jsem se jich ptala, zda jim v současné třídě něco chybí, většinou odpovídali praktické věci typu počítač nebo televize. Několik žáků odpovědělo, že jim chybí kamarádi, kteří odešli na gymnázium. Avšak ve většině případů by žáci nechtěli nic měnit.

V části věnované kamarádům žáci spontánně odpovídali na otázky, zda mají mezi sebou kamarády, zda se s někým naopak nekamarádí, zda mají nepřátele a zda si navzájem mezi sebou dělají naschvály. Všichni žáci mají ve třídě své kamarády, ale překvapivě oproti srovnání s 5. třídou se objevilo mnoho dětí, které zmiňovaly, že mají ve třídě i nepřátele. Vyrovnaným skóre skončila otázka, zda si navzájem dělají naschvály. Polovina žáků si myslí, že ano, druhá polovina je naopak přesvědčena, že si se spolužáky naschvály nedělají, jen občas, a navíc „jen ze srandy“.

Velmi zajímavé jsou odpovědi na otázku, zda si žáci myslí, že jsou ve třídě dobrý kolektiv. Drtivá většina dotazovaných si myslí, že v rámci své třídy nejsou dobrý kolektiv, dokonce někteří zmiňovali, že dříve byli lepší kamarádi než nyní. Snažila jsem se ptát na důvody, ale ty žáci nedovedli specifikovat.

Většina dětí je také podle mého názoru orientovaná na výsledek, neboť přestože je učení převážně nebaví, chtějí vyniknout a mají ambice být ve třídě nejlepší, alespoň ve vybraných předmětech, na které mají schopnosti a na které se cítí. Probíraná látka téměř všem žákům nepřijde složitá, a navíc ve více než polovině případů mají podporu v učení i doma.

V poslední části jsem se dotazovala na konflikty ve třídě, zda se mezi sebou žáci perou a zda mají ve třídě spolužáky, které lze označit za rváče. Většina dětí přiznala, že přestože samy rváčky neinicují, dost často se do nich přidávají. Navíc v průměru vychází, že si žáci myslí, že je mezi nimi více než třetina, které lze označit za rváče. V mnoha případech se ústředním hrdinou této části stal Josef Č., který je podle spolužáků téměř pravidelným iniciátorem hádek a rvaček. A přestože jsou ve třídě žáci, kteří se kloní na jeho stranu, u většiny ostatních je právě Josef Č. označován za neoblíbeného.

Obecně lze tedy shrnout, že v šesté třídě není atmosféra ideální, i přes poměrně vysoký index spokojenosti a oblíbenosti třídy. Vysoké procento žáků, kteří mají ve třídě identifikované nepřátele, společně s „rváči“ napomáhá tomu, že atmosféra je hodně závislá od momentálních mezilidských vztahů. Také učení je v ní obtížnější, než tomu bylo o rok dříve, navíc s jednodušším učivem.

4.2.3 Vyhodnocení dotazníků - třída 6.B

Třída 5.B, jak vyplývá z mého šetření, nedopadla v porovnání s výzkumy uváděnými v literatuře příliš dobře. Indexy u pozitivních vlastností byly spíše podprůměrné a u negativních nadprůměrné. Jak se ukázalo o rok později, situace se příliš nezměnila, a to ani s ohledem na to, že třídu opustil

nejkritizovanější žák, Vojta B., který byl součástí „problémové party“. Setrvávající negativnější atmosféru tak pravděpodobně do velké míry ovlivňují spolužáci, kteří se s Vojtou B. kamarádili, a tedy spadali do oné „party“, která ostatním dělá společně naschvály.

Ve třídě 6.B je ve školním roce 2008/2009 nejnižší hodnocena soudržnost. Ta se oproti loňskému roku propadla z hodnoty průměrné na nízkou, což přičítám právě rozdělení třídy na „bývalou partu“ Vojty B. a zbytek třídy. Ostatní hodnoty zůstaly jen s mírnými rozdíly ve stejných pásmech jako v 5. třídě. S drobnými odchylkami tak pozorujeme, že se lehce zvýšil index u třenic, který již v páté třídě byl vysoký a nad průměrem uváděným v referenční literatuře. Soutěživost se také lehce zvýšila, stejně jako obtížnost učení, která je nepravděpodobněji způsobena nejen větším a obtížnějším obsahem probírané látky, ale i menší soustředěností žáků ve třídě.

Tabulka č. 5

	Lašek, Mareš, 1991	Klusák, Škaloudová, 1992	Kurelová, Hanzelková, 1996	Linková, 2000	Linková, 2005	Třída 5.B 2008	Třída 6.B 2009
spokojenost	12, 2	11	12	11, 5	11, 7	10, 4	10, 1
třenice	10	9, 9	10, 9	10, 6	10, 1	11, 9	12
soutěživost	12. 2	11, 5	11, 8	11, 7	11, 2	11, 2	11, 4
obtížnost učení	8, 7	8, 6	7, 8	8, 1	8, 4	8, 9	9, 9
soudržnost	9, 6	9, 7	8, 9	9, 2	9, 5	9, 8	7, 3

4.2.4 Rozhovory - třída 6.B

Ve třídě 5.B, kde jsem realizovala rozhovory před rokem, jasně vyplynulo, že dominantním prvkem byla skupina žáků kolem Vojty. Přestože Vojta třídu opustil a odešel na gymnázium, ostatní spolužáci, kteří s Vojtou sympatizovali, stále utváří poměrně výraznou část třídy, která je schopná ovlivnit ostatní. Od toho se odvíjí také odpovědi na otázky, které jsem získala v rámci mých rozhovorů se žáky.

Polovina žáků se ve třídě cítí spokojená, což je méně než o rok dříve a také méně než u třídy 5.A. Přestože druhá polovina žáků také uvádí, že je ve třídě spokojená, doprovází svou odpověď váháním a dodává, že asi, možná, spíše ano... Poměrně dobře opět vycházejí odpovědi na otázku, zda mají svou třídu rádi. Drtivá většina odpovědí zní, že ano.

Výrazně se oproti páté třídě změnil názor na to, co zejména chlapcům ve třídě chybí. Každý druhý odpověděl, že více děvčat, někteří dokonce zmiňovali „hezké holky“. Tyto odpovědi spíše přičítám počínající pubertě.

Rozporuplné jsou odpovědi na otázky přátelství a kamarádství. Nadpoloviční většina respondentů má ve třídě kamarády, a to více než jednoho, na druhou stranu přibližně stejný počet žáků dovede specifikovat i spolužáky, se kterými se nekamarádí, některé z nich dokonce považuje za nepřátele. Na otázku, zda mají ve třídě dobrého kamaráda nebo kamarádku, žáci odpovídali rozvážně, zhruba jedna čtvrtina má mezi spolužáky dobré kamarády.

Spíše negativně, stejně jako u druhé zkoumané třídy, odpovídali žáci na otázku, zda je ve třídě dobrý kolektiv. Dost často se v odpovědích objevovalo, že žáci mezi sebou nespolupracují, nepomáhají si a soutěží mezi sebou. Kritika se ozývala také na kolektiv jako takový a žáci zmiňovali, že kolektiv kazí někteří

kluci, kteří jsou často napomínáni, dostávají poznámky a kazí tak pověst celé třídy.

Žáci 6.B se také vyznačují malými ambicemi a menším zájmem o učení. Dvě třetiny z nich odpověděly, že je pro ně probíraná látka složitější, než před rokem, že je učení nebaví méně, a že spíše nechtějí vyniknout či být nejlepší. Polovině žáků doma někdo pomáhá s přípravou, nejčastěji maminky či prarodiče.

Jen o něco více žáků se v této třídě zapojuje do rvaček, výrazně se však snížil počet spolužáků, které žáci označují ve třídě jako práce. Zatímco u druhé třídy to byla zhruba třetina ze všech žáků, u 6.B je za rvače označováno 4-5 žáků.

V rámci shrnutí tedy lze říci, že odchodem nejkritizovanějšího žáka se klima ve třídě výrazně nezměnilo, neboť jako „neoblíbený“ nebyl hodnocen jako jediný. Vytvořil kolem sebe komunitu spolužáků, kteří nebyli u ostatních oblíbení, a i přes odchod této silné osobnosti s výrazným negativním vlivem je třída i nadále ovlivněna ostatními, kteří v ní zůstali. Zajímavý by pro mě byl pohled za další rok, neboť se domnívám, že s větším odstupem času se bude vliv této skupiny na ostatní snižovat a kolektiv má potenciál vybudovat mezi sebou silnější přátelská pouta a zlepšit i svůj vztah ke studiu.

4.3 Jak se změnilo klima v jednotlivých třídách

V této části práce porovnávám zjištěné výsledky mého průzkumu u dvou pátých a následně šestých ročníků. Jak vyplývá z tohoto shrnutí, vliv jedinců, kteří se obklopují menším či velkým větším počtem spolužáků, ovlivňuje i zbývající, větší část třídy

4.3.1 Srovnání tříd 5.A a 6.A

Objektivní změny, které se odehrály v období mezi 5.A – 6.A můžeme shrnout do několik bodů:

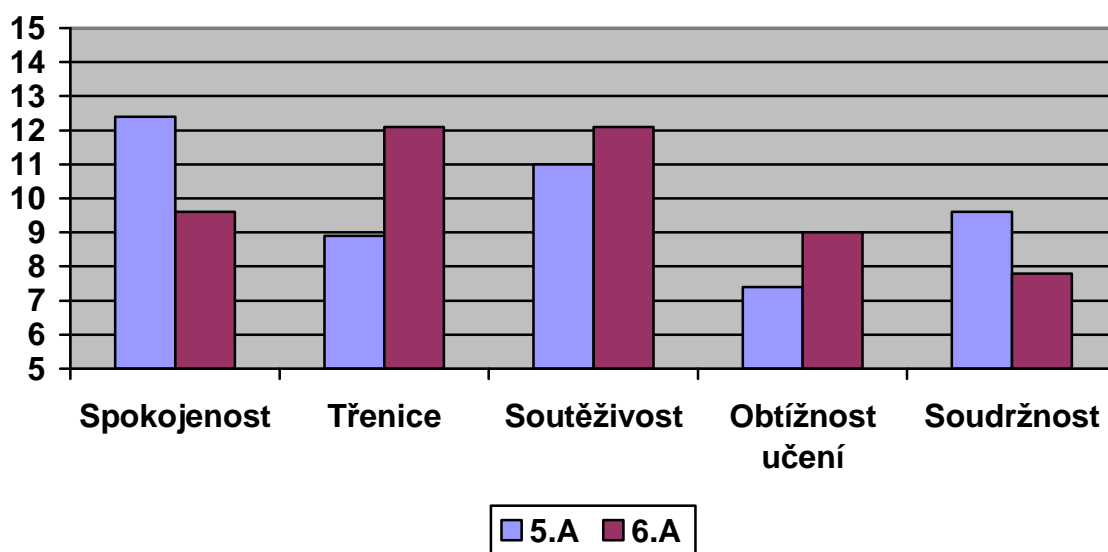
§ Žáci 5.A jsou spokojeni, baví je učení, mají dobrý kolektiv a zázemí.

§ Po odchodu 3 žáků na gymnázium přechází z jiné školy žák Josef, pocházející z problémové rodiny a ve třídě setká s opovržením.

Jak vyplývá z následujícího grafu, klima ve třídě se při porovnávání 5.A a 6.A signifikantně zhoršilo, což vypovídá o tom, že výše zmíněné události mají na atmosféru ve třídě vliv. Spokojenost žáků se zhoršila, zvýšila se soutěživost a třenice mezi nimi, snížila se soudržnost a zvýšila obtížnost učení. Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že příchodem Josefa již v šesté třídě nezískali pocit, že by měli mezi spolužáky opravdové přátele a naopak často zmiňovali, že identifikovali spolužáky, se kterými se nechtějí kamarádit a které dokonce považují za své nepřátele.

VÝVOJ PROMĚNNÝCH V OBDOBÍ 2007 – 2008 A 2008 - 2009

Graf č. 1 – porovnání hodnot



4.3.2 Srovnání 5.B a 6.B

Třída 5.B byla od počátku v jistých oblastech zřetelně horší než třída 5.A. Opět můžeme pro úplnost shrnout základní předpoklady, se kterými musíme v porovnávání obou ročníků počítat:

§ Třída se od počátku vyznačovala horšími indexy spokojenosti.

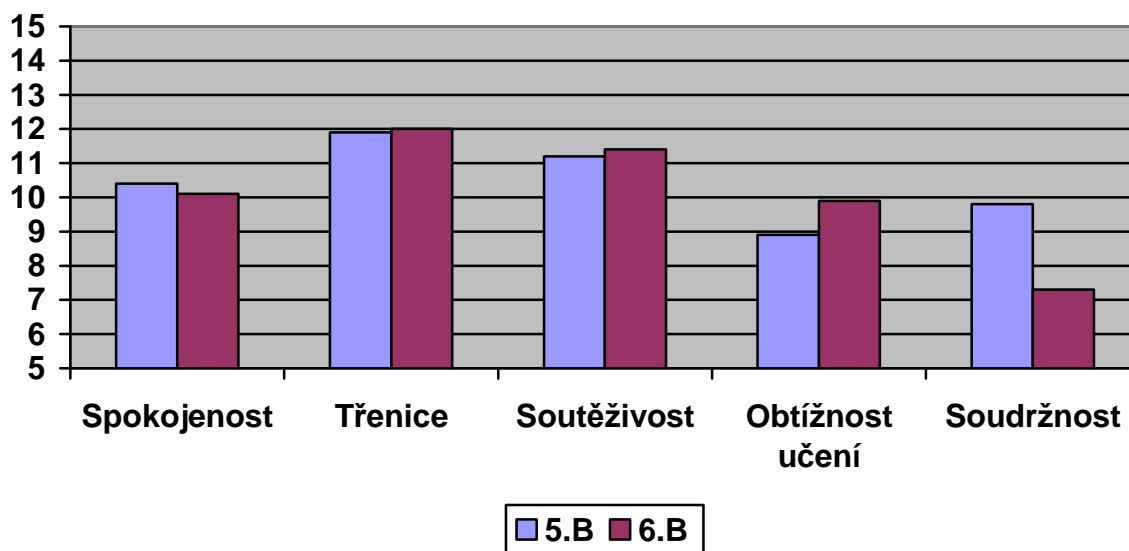
§ Kolem nově přistěhovaného spolužáka Vojty se utvořila skupinka, která negativně působila na ostatní žáky.

§ Po odchodu Vojty společně se 4 dalšími žáky na gymnázium zůstali ve třídě Vojtovi kamarádi, kteří i nadále působili mezi ostatními jako negativní faktor a ostatní spolužáci je označovali jako nejčastěji se peroucí členy ve třídě.

Protože již v páté třídě se většina hodnot pohybovala na hranici průměru nebo pod ním, s přechodem do šesté třídy se situace nijak výrazně nezměnila. Oproti „áčkové“ třídě, do které nastoupil nový, cizí žák, zde naopak jeden žák, který byl kolektivem považován za významného, odešel. Domnívám se, že zlepšení indexů by nastalo v delším časovém horizontu, což už jsem bohužel neměla možnost sledovat.

Spokojenost se téměř nezměnila, jak je vidět na níže uvedeném grafu. Stejně tak třenice a soutěživost zaznamenaly pouze zanedbatelnou změnu. U posledních dvou kritérií však došlo k výraznému posunu, směrem k horšímu. A to u kritéria soudržnost a obtížnost učení, která může souviset s již zmiňovaným horším zázemím v domácnosti a menší podporou ze strany rodičů při přípravě do školy.

Graf č. 2 - porovnání hodnot



V tomto případě mohu konstatovat, že klima ve třídě je budováno dlouhodobě a změny, které nastanou, se nemusí projevit okamžitě. I v porovnání s třídou 6.A lze říci, že rychleji se změní klima z lepšího k horšímu než naopak. Domnívám se ale, že již horší výsledky třídy 5.B oproti průměru uváděnému v literatuře naznačují, že klima třídy je formováno jedinci ve třídě, jejich vlivem na ostatní a s tím souvisejícím dopadem na výsledky celé třídy.

4.4 Rozhovory s učiteli ZŠ

Abych získala na danou problematiku ještě komplexnější pohled, využila jsem výpovědi samotných učitelů, kteří s dětmi v pátých a šestých třídách přicházejí denně do styku. Celkem jsem oslovila 26 učitelů 5. a 6. tříd. Mezi učiteli byly ve 2/3 zastoupeny ženy, v 1/3 pak muži. Zhruba 2./3 učitelů učí v Praze, ostatní jsou z jiných regionů České republiky. Co se týče jejich učitelské praxe, podařilo se mi zrealizovat rozhovory s učiteli, kteří učí od 1 roku až po kolegy, kteří učí více než 21 let. Převážná většina dotazovaných učitelů vypověděla, že v pátých nebo šestých třídách učí 3-5 let.

Na otázku, co si myslí o klimatu v 5. třídě základní školy, většina učitelek a učitelů odpověděla, že nejzásadnějším elementem bývají samotné děti a jejich složení. Jak vyplynulo i z mého předcházejícího výzkumu, i jednotlivci dokáží ovlivnit klima celé třídy. Jaké jsou děti, taková je údajně i celá třída. Jak vypověděla jedna paní učitelka: „Vždy záleží na tom, jaký se sejde kolektiv. Jedna třída může být naprosto bezproblémová s pohodovou atmosférou, jindy stačí jeden problémový žák a situace je zcela jiná“.

Někteří učitelé se také shodli na tom, že obecně bývá klima v páté třídě o trochu lepší než ve třídě šesté – žáci jsou hodnější, více poslouchají, tolik nevyrušují a záleží jim na výstupech z jejich snažení. Nepředvádí se a jsou vnímavé, a to i přes to, že se někteří žáci pomalu dostávají do puberty a od toho se odvíjí jejich chování jak k dospělým, tak ke spolužákům.

Zajímala jsem se také, jak se děti chovají ke svým vrstevníkům. Podle respondentů lze zobecnit, že většinou pěkně, záleží však, kdo s kým kamarádí. Někdy se žáci ostatním posmívají, většina se však chová ohleduplně, snaží si vzájemně pomáhat. Problém pak může nastat v případě jedince, který vyvolává konflikty. Ten se pak může k ostatním chovat povýšeně, arogantně. Chování každého dítěte je jiné. Některé se snaží vyniknout nad ostatními a zaujmout

vůdčí postavení, jiní se naopak snaží spíše začlenit do kolektivu a někteří se zase uzavírají do sebe. Většina dětí v páté třídě drží spolu a žáci se k sobě navzájem chovají kamarádsky.

Další otázka, kterou jsem pokládala, byla zaměřena na oblast sebedůvěry. Jak děti v páté třídě vnímají samy sebe? Oslovení učitelé se shodují na tom, že některé děti mají již v páté třídě na svůj věk dost vysoké sebevědomí. V tomto období se utváří osobnost každého jednotlivce, a většině dětí dnes sebevědomí nechybí. Jak mi sdělila paní učitelka: „Některé děti si sebevědomí nesou s sebou už od 1. třídy. Někdy se podaří nesebevědomého žáka podpořit, jindy je veškerá snaha marná. Jiné děti mají sebevědomí až moc a dávají to najevo. Záleží také dost na výchově“. Celkově se z rozhovorů s mnou oslovenými učiteli ukázalo, že asi dvě třetiny dětí si více či méně důvěřují, zbytku žáků sebevědomí spíše chybí.

Jak děti dokáží spolupracovat nebo naopak pracovat samostatně? Tak zněla moje další otázka. Podle učitelů mají děti rády skupinovou práci a snaží se dodržovat pravidla. Rovněž zde záleží na individualitě a na dosavadním vedení a způsobu práce učitele. Z nižších ročníků bývají děti zvyklé na skupinové práce, ve kterých výborně spolupracují. Lze říci, že děti s výborným prospěchem pracují samostatně, slabším žákům je třeba i v 5. třídě pomáhat s úkoly.

V této souvislosti jsem položila i otázku, co je typického pro dívky a co pro chlapce v tomto věku. Odpovědi byly opět poměrně jednoznačné: Pro dívky jsou to trendy v módě, různé druhy virtuální komunikace, počítače a zkrátka věci, které mohou dnes v praxi využít. Dívky se shlukují do hloučků o přestávkách a probírají veškeré věci, které souvisí s dnešní dobou. Samozřejmě zvědavost je typická pro obě pohlaví. Pro chlapce se stává důležitý hlavně sport, mimoškolní aktivity, veškerá elektronika a počítačové hry. Dívky se také začínají více zajímat o to, co si o nich myslí okolí a jak na něj působí. Jsou také vyspělejší než chlapci, kteří zatím bojují o vedoucí postavení ve třídě.

A jaký je tedy vztah mezi chlapci a dívkami? V páté třídě zatím nelze pozorovat nějaké velké všímání mezi sebou, spíše se baví dívky s dívkami a chlapci se svými vrstevníky. Vzájemný vztah však mají dobrý. Začínají se také projevovat rozdíly v pohlaví a děti si je postupně počínají uvědomovat. Objevuje se první jiskření a citové vztahy, které však bývají většinou prchlivé a pomíjivé.

Také jsem kladla otázku, zda dětem činí problém adaptovat se na 2. stupeň ZŠ. Podle některých učitelů každé dítě nějakým způsobem reaguje zejména na změnu ve střídání učitelů. Podle jiných se děti většinou zhorší jak prospěchově, tak v chování. Důvodem může být, že na prvním stupni mají na většinu předmětů jednoho učitele, který má přehled o veškerém dění ve třídě, o přestávkách je s dětmi a náhle tento stav pomine a děti jsou více ponechány samy sobě, mají nad sebou méně kontroly. Přechod na 2. stupeň ZŠ pro ně tedy není jednoduchým krokem.

Moje další otázka se týkala náročnosti přípravy dětí na přijímací řízení na gymnázia či jiné typy škol. Podle některých oslovených učitelů bývá tato příprava velmi náročná a často děti zbytečně zatěžuje. Ambice rodičů jsou většinou nerealistické a tehdy se stávají pro děti neskutečnou zátěží. Pro tyto děti je také důležitá příprava z domova, kde se dítě bude učit mnohem více než dítě, které se na gymnázium nehlásí. Ve škole také často bývají vyučující, kteří se věnují speciálně dětem, které se hlásí na gymnázium. Může to být například formou doučování jednou týdně z matematiky a z českého jazyka. Často však příprava problémem nebývá, žáci si např. sami vypracovávají různé testy, např. scio, aby si zvykli na tento způsob testování.

Jaké typy dětí tedy zůstávají na ZŠ? Většina mnou oslovených učitelů se víceméně shoduje na tom, že zejména děti, které jsou prospěchově slabší a zkrátka „nemají na to“, aby odešly na gymnázium. Ty, kterým vyhovuje normální styl výuky, nehledají nic navíc a jsou tak spokojeni. Mohou mezi nimi být i děti, které se budou na gymnázium hlásit z deváté třídy.

Jedním dechem však učitelé ještě dodávají, že mnohdy na ZŠ zůstávají i velmi chytré děti, které jen nejsou ambiciózní či nemají tolik ambiciózní rodiče. Potvrzují tedy, že nebývá pravidlem, aby všichni výborní žáci odcházeli na gymnázia.

Na zajímavou oblast jsem narazila při otázce, jaká je komunikace učitelů s rodiči? V převážné většině oslovených škol se rodiče řídí podobným principem: pokud je dítě bez problémů, není nutné přehnaně často komunikovat. Horší to je v situacích, kde rodiče nereagují, nebo nepřiznají, že jejich dítě má nějaký problém. Do školy totiž docházejí většinou rodiče těch dětí, se kterými nejsou problémy. Naopak rodiče, se kterými by bylo z nějakého důvodu potřeba komunikovat, často chodí jen na rodičovské schůzky, a to prý ještě v těch lepších případech. Třídní schůzky bývají u dotazovaných učitelů v průměru 3x ročně, dále probíhají individuální konzultace v případě potřeby.

Závěrem mě tedy zajímalo, jak pracují učitelé s klimatem v 5. a 6. třídě? Na několika oslovených školách mají např. speciálního pedagoga, který dělá dotazníky s dětmi, jak se cítí ve své třídě, později je vyhodnotí a s dětmi je rozebírá. Učitelé se obecně snaží udržovat hezké vztahy ve třídě, občas je potřeba utužovat kolektiv díky rozmanitým kooperativním hrám, kde se mohou děti aktivně zapojit každý s každým. Pravdou je, že učitelé v 5. třídě mají na utužování zdravého klimatu ve třídě více prostoru, než učitelé v 6. třídách. Tráví s dětmi podstatně více času, jezdí na školy v přírodě apod. V menších městech pak například v 6. třídě probíhají tzv. adaptační kurzy, neboť do školy v šestém ročníku přicházejí další žáci většinou z okolních vesnických malotřídních škol. Důležité věci se pak probírají v třídnických hodinách, komunitním kruhu nebo v žákovském parlamentu. Mnou oslovení učitelé se však shodli, že se ve své třídě většinou snaží o příjemnou atmosféru, upevňují kázeň a usilují o kamarádské vztahy mezi žáky.

ZÁVĚR

Jak jsem již naznačila v úvodu své práce, každá třída je jedinečná. Charakterizují ji její žáci, učitelé, vybavení či prostředí. Nedílnou součástí každé třídy je atmosféra, která mezi žáky panuje, jde o to, jak se mezi sebou chovají, jak spolupracují a jaký je jejich vztah k učitelskému sboru. Pomyslný „duch třídy“ je ovlivňován mnoha faktory. Jedním z nich je i změna třídního kolektivu. Ve své teoretické a následně praktické části jsem se zaměřila na zkoumání vývoje psychosociálního klimatu ve dvou pátých a šestých třídách. Tím, že některé děti v páté třídě odcházejí na víceletá gymnázia, jsou ve třídách uvolňována místa. Ta jsou doplňována novými žáky a vazby v původním kolektivu jsou tím narušeny a následuje proces nové socializace.

Motivací mé praktické části bylo ověřit, zda se zmiňovaným odchodem některých žáků z pátého ročníku změní třídní klima a pokud ano, jak.

V praktické části jsem porovnávala dvě páté a následně dvě šesté školní třídy. Z prvního srovnávání vyplynulo, že přestože žáci 5.A byli na začátku průzkumu ve třídě spokojeni, bavilo je učení, měli dobrý kolektiv a dobré zázemí, po odchodu 3 oblíbených žáků na gymnázium a příchodu žáka Josefa z problémové rodiny se klima ve třídě signifikantně zhoršilo. Zhoršila se spokojenost žáků, zvýšila se soutěživost a třenic mezi nimi, snížila se soudržnost a zvýšila obtížnost učení. To vypovídá o tom, že i dílčí změna kolektivu má na atmosféru ve třídě vliv.

Třída 5.B byla od počátku v jistých oblastech horší než třída 5.A. Vyznačovala se horšími indexy spokojenosti a nově nastoupený a neoblíbený spolužák Vojta negativně působil na ostatní žáky. Po jeho odchodu společně se 4 dalšími žáky na gymnázium však zůstali ve třídě Vojtovi kamarádi, kteří i nadále působili mezi ostatními jako negativní faktor a ostatní spolužáci je označovali jako nejčastěji se peroucí členy ve třídě. Většina hodnot

proměnných třídního klimatu se v páté třídě pohybovala na hranici průměru nebo pod ním a ani o rok později se situace nezlepšila. Spokojenost se téměř nezměnila, stejně tak třenice a soutěživost zaznamenaly pouze zanedbatelnou změnu, naopak se zvýšila obtížnost učení a snížila podpora ze strany rodičů při přípravě do školy.

V obou dvou případech sehráli hlavní roli v utváření klimatu jednotliví žáci, kteří byli schopni ovlivnit atmosféru celé třídy. Můžeme říci, že pokud třídu opustí méně oblíbený spolužák, je velmi důležité, jak se s odchodem třída sžije, a zda se do role „neoblíbence“ nebo zástupce „negativního elementu“ nedostane někdo jiný.

Jak mi v rozhovorech potvrdili samotní učitelé, klima ve třídě si utvářejí žáci převážně sami, automaticky a podvědomě. Přestože učitelé s dětmi pracují, formování vztahů mezi jednotlivými dětmi či skupinkami nedovedou plně ovlivnit. Oslovení učitelé se domnívají, že není pravda, že by v pátých třídách odcházeli ze základních škol na gymnázia pouze chytřejší a nadanější žáci. Učitelé ze své zkušenosti také potvrzují, že hlavní roli dost často hrají ambice rodičů. Přesto má popularita odcházejícího či přicházejícího žáka na klima nemalý dopad.

Z prostudované literatury i odpovědí učitelů vyplývá, že klima ve třídě je jedním z velmi důležitých fenoménů, který má přímý dopad na úspěšnost žáků. Proto by mělo být cílem každého učitele, aby velmi citlivě vnímal změny, které se ve třídě dějí, to, jak se k sobě žáci chovají, a jak jejich vzájemné vztahy ovlivňují žákovo chování a jednání. Častější diskuzí mezi učiteli v pátých a šestých ročnících je také možné zajistit plynulejší a méně problematický přechod žáků do prostředí s jiným režimem a rozličným kolektivem. Pokud mají učitelé podrobnější informace o nově přichozích žácích, mají s jejich začleněním a celkovou socializací do nového sociálního prostředí mnohem větší šanci uspět.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7367-059-3.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, V. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, V. (st.), HRABAL, V. (ml.) *Diagnostika – Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno : CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek : funkční systémy, normy a poruchy*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X

KUČERA, M. a kol. *Co se v mládí naučíš...* (zpráva z terénního výzkumu). Praha : Pedf UK, 1992.

KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha : SPN, 1986.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.

LINKOVÁ, M. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In CHRÁSKA, M. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : KONVOJ, 2003. Školní klima z pohledu účastníků procesu výchovy a vzdělávání. S. 117-123. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy (přehledová studie)*. Praha : IPPP ČR, 1998.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J., LAŠEK, J. Sociální klima školní třídy. In Mohapl, P. (ed.) *Sborník XIV. Olomouckých psychologických dnů*. Olomouc : 1988, s. 158-161.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-24526-9.

MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky duševního života*. Praha : Panorama, 1986.

MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1977.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004. ISBN 80-7044-207-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : UK, Husitská teologická fakulta, 1995.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : UK, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : UK, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : UK, 1991. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, M. VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : UK, 1992.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

PŘÍLOHA:

Vyplněný standardizovaný dotazník Naše třída (MCI) ze třídy 5.A

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Příklad:

Děti v naší třídě si navzájem pomáhají.

Ano

Ne

Odpověz, prosíme, na každou otázku. Nejsou zde správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale prostě dotazník, který zjišťuje, jaká je Tvá třída teď.

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

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

Děkujeme za Tvé odpovědi.