

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

Klima školní třídy  
Climate of a school class

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ivo Syříšně Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Petra Holečková

Studijní obor: Pedagogika – Výchova ke zdraví

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: leden, 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Klima školní třídy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Řepíně dne 22.2.2016

.....

Bc. Petra Holečková

Děkuji PhDr. Ivo Syříštemu Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly při zpracování mé diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části diplomové práce se zaměřuji na podstatu třídního klimatu, sociální vztahy ve třídě a sebehodnocení žáka v kontextu třídy.

Praktická část obsahuje výzkum, jako porovnání třídního klimatu a vztahy mezi žáky a učiteli v konkrétních čtvrtých a pátých třídách základní školy při přechodu na druhý stupeň ZŠ.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Sociální vztahy ve třídě, žák, školní třída, psychosociální klima školní třídy, činitele ovlivňující třídní klima.

## **ABSTRACT**

In the theoretical part of my dissertation, I am focusing on the fundamentals of the classroom climate, the social relationships in the classroom, and the pupil's self-assessment within the context of the classroom.

The practical part includes research as a comparison of the classroom climate and the relations between the pupils and the teachers in a particular fourth and fifth grade at the primary school when transferring to the upper primary school.

## **KEY WORDS**

Social relationships in the class, the pupil, the class, psychosocial class environment, influences affecting class environment .

# OBSAH

<b>ÚVOD A CÍLE</b>	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>9</b>
<b>1. KLIMA ŠKOLY</b>	<b>10</b>
1.1 Kultura školy	10
1.2 Prostředí školy	10
1.3 Typy školního klimatu	12
1.4 Pozitivní klima školy	13
1.5 Přístupy ke zkoumání klimatu školy	13
1.5.1 Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy	13
1.5.2 Přístupy zaměřené na učitelský sbor	15
1.5.3 Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi	15
1.5.4 Komplexnější přístupy	17
1.6 Vlivy působící na klima školy	18
1.7 Metody měření klimatu školy	19
1.7.1 Měření klimatu školy a učitelského sboru	21
1.7.2 Měření stupně odpovědnosti učitele	22
<b>2. ŠKOLNÍ TŘÍDA A JEJÍ KLIMA</b>	<b>22</b>
2.1 Používané základní pojmy	22
2.2 Učitel – tvůrce klimatu třídy	23
2.3 Třídní učitel a klima třídy	24
2.4 Osobnost žáka	25
2.5 Co ovlivňuje klima třídy	25
2.6 Zkoumání klimatu třídy dle odborné literatury	27
2.7 Zahraniční metody a jejich uplatnění u nás	29

<b>3. SOCIÁLNÍ SKUPINA</b>	<b>31</b>
3.1 Druhy sociálních skupin	32
3.2 Školní třída	33
3.2.1 Vymezení školní třídy jako sociální skupiny	33
3.2.2 Řád a struktura třídy	33
3.2.3 Velikost třídy jako skupiny	35
3.2.4 Typologie tříd	36
3.2.5 Pozice a role žáka ve třídě	38
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>49</b>
<b>1. CÍLE VÝZKUMU</b>	<b>50</b>
<b>2. VÝZKUMNÉ METODY</b>	<b>51</b>
2.1. Standardizovaný dotazník Naše třída (MCI)	51
2.2. Rozhovory se žáky – ve čtvrté, později páté třídě	51
2.3. Rozhovory s učiteli-konkrétně s učiteli čtvrté páté třídy	52
<b>3. VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	<b>52</b>
3.1. Výzkumný vzorek – popis	52
3.1.1. Školní třída	52
3.1.2. Učitelé	53
3.2. Škola a její charakteristika	53
<b>4. VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ</b>	<b>55</b>
4.1. Čtvrtá třída – vyhodnocení	55
4.1.1. Čtvrtá třída – vyhodnocení dotazníků	56
4.1.2. Čtvrtá třída – rozhovory se žáky	57
4.1.3. Čtvrtá třída – shrnutí výzkumu	59
4.2. Pátá třída – vyhodnocení	59
4.2.1. Pátá třída – vyhodnocení dotazníků	60
4.2.2. Pátá třída – rozhovory se žáky	61

4.2.3. Pátá třída – shrnutí výzkumu	62
4.3. Cílené rozhovory s učiteli základní školy	63
<b>Závěr</b>	<b>66</b>
<b>Literatura a informační zdroje</b>	<b>69</b>
<b>Přílohy</b>	

## ÚVOD A CÍLE

Každá škola a třída má svoje klima, které ovlivňují vnější i vnitřní faktory. Klima je v současné škole moderní a často používaný pojem, souvisí jak s materiálním, tak psychickým, personálním prostředím školy a způsobem jejího řízení. Škola, kterou žáci navštěvují, má svoje klima. Toto klima má vliv na psychologický vývoj a utváření jedince. Klima ve škole a třídě tak ovlivňuje vztah žáka ke spolužákům, učitelům, k jednotlivým předmětům a ke škole. Každou třídu charakterizují její žáci, materiální vybavení, prostředí a především učitelé, kteří jsou tvůrci klimatu ve škole a ve třídě.

Úkolem učitelů spolu s žáky, by mělo být navození a vytvoření pozitivního klima a harmonické třídy s přátelskými vztahy. V takovém případě se pozitivní vztahy mezi žáky odráží nejen na učiteli, ale i na žácích, kteří chodí do školy rádi a učitelé to umožňuje rozmanitější činnosti a používání různých metod výuky.

V opačných případech, kdy žáci berou školu jako povinnost, nutnost nebo nudu je učitelova práce ztížena, často omezena jen na vytvořenou přípravu. Učitel řeší problémy a konflikty ve třídě a to vše ho omezuje při jeho kreativě.

Třídní klima se ve třídě vytváří postupně, jde o dlouhodobou záležitost, která je však ovlivňována mnoha faktory. Kvalitní výchovně vzdělávací proces není závislý jen na osobnostních odlišnostech jedinců, ale také na zvláštnostech školní třídy, učitelského sboru a školy.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na prozkoumání sociálních vztahů vybraných školních tříd, jedná se o 4. a 5. ročník ZŠ Byšice, ve kterých bych chtěla hlouběji zmapovat proměny klimatu při přechodu na 2. stupeň ZŠ. Jedná se především o změnu v tom, že v těchto třídách doposud působil většinou jeden vyučující a nyní přechází na 2. stupeň, kde budou vyučovat noví vyučující a tím se bude měnit klima třídy. Úkolem bude zjistit klima v těchto třídách, jak ho vidí žáci samotní a jak ho vidím já z pohledu učitele.



## Teoretická část

# 1. Klima školy

Klima školy je v literatuře popisováno jako něco silně vnímaného a působícího na jedince, ať žák, učitele či rodiče. Každá škola má své specifické klima a působí na nás odlišně.

Klima je utvářeno a ovlivňováno uvnitř školy. Tvoří ho osobnost učitele, učitelský sbor jako celek, osobnost žáka a třída, ostatní zaměstnanci a jejich vztahy navzájem. Dalšími důležitými faktory jsou ekologické prostředí, především materiální a estetické podmínky, dále komunikace a vzájemné soužití lidí ve škole, které tvoří sociální prostředí, a nesmíme zapomenout na kulturu školy, především hodnoty, názory, hodnocení školy ze strany rodičovské a ostatní veřejnosti. Nejdůležitějším článkem při vytváření pozitivního klima ve škole je ředitel školy a jeho styl řízení.

Pojem „škola“ má široký význam. Každý z nás má na ní jiný pohled a v každém z nás hrála důležitou roli v našem životě. Vzpomínáme především na tu naši školu a prostředí, které nás obklopovalo a kde jsme prožívali pocity a události nejen pouze kladné.

## 1.1. Kultura školy

Kultura školy, kterou rozumíme především názory, postoje, normy, přesvědčení, ale také symboly, rituály, které se projevují v chování všech aktérů ve škole je na každé škole jiná. Kultura školy se neustále vyvíjí. Jejím nejdůležitějším článkem jsou hodnoty.

## 1.2. Prostředí školy

Je velmi široký pojem, který zahrnuje mnoho aspektů.

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.

(Čáp, Mareš, 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.).

### 1.3. Typy školního klimatu

Podle přístupu a úhlu pohledu rozlišujeme několik typů klimatu školy.

#### Sociální klima školy

Je utvářeno a ovlivňováno vedením školy, učitelským sborem, žáky, jednotlivými ročníky a třídami, ostatními pracovníky. Je obrazem vnitřního prostředí a života školy.

#### Otevřené klima školy

Ve škole převládá vzájemná důvěra, učitelé jsou zaujatí pro svou práci, jejich chování je otevřené a přátelské. Ředitel školy spolupracuje se svými podřízenými (demokratické řízení školy).

#### Uzavřené klima školy

Převládá vzájemná nedůvěra, učitelé nemají chuť se rozvíjet v pedagogické práci, jsou lhostejní. Ředitel školy je neosobní, nespolečuje s podřízenými, školu řídí formálně, byrokraticky, neocení kvalitní práci (autokratické řízení školy).

#### Homogenní klima

Jedná se o styl výuky na škole, který je klasický, konzervativní, převážně s frontální výukou

#### Heterogenní klima

Jedná se o styl liberální školy, experimentující

Podle stylu výchovy a řízení lze klima dělit na:

Autoritativní – vedení rozhoduje, ostatní se podřizují

Demokratické – vedení se radí s ostatními, společná rozhodnutí

Liberální – nejsou žádná pevná pravidla, vedení se nezajímá o dění uvnitř školy

## 1.4. Pozitivní klima školy

Přáním každé školy je, aby působila na okolí co nejlépe. Toto by však pro školu mělo platit i zevnitř, a snaha o vytvoření pozitivního klimatu školy by měla být prvořadá. Klima v jakékoli pracovní skupině má vliv na psychiku a významně ovlivňuje i pracovní výkonnost jednotlivce a tím i celé skupiny. Pozitivní klima je podmínkou pro efektivní proces vyučování a učení.

Vytváření pozitivního klimatu ve škole je úkolem hlavně ředitele školy, ale i učitelského sboru – tedy tvůrců klimatu. Příznivá, přátelská atmosféra ve škole, sdílení radostí i starostí s kolegy a s vedením, otevřenost a upřímnost ve vzájemných vztazích dělá školu pracovištěm, kam se těší žáci i učitelé.

K uspokojení všech je ovšem třeba nahlížet na pozitivní klima očima jak žáka, tak i učitele, rodičů a veřejnosti.

## 1.5. Přístupy ke zkoumání klimatu školy

### 1.5.1. 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 diferenciací);
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)

### **1.5.2. 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.

### **1.5.3. 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.

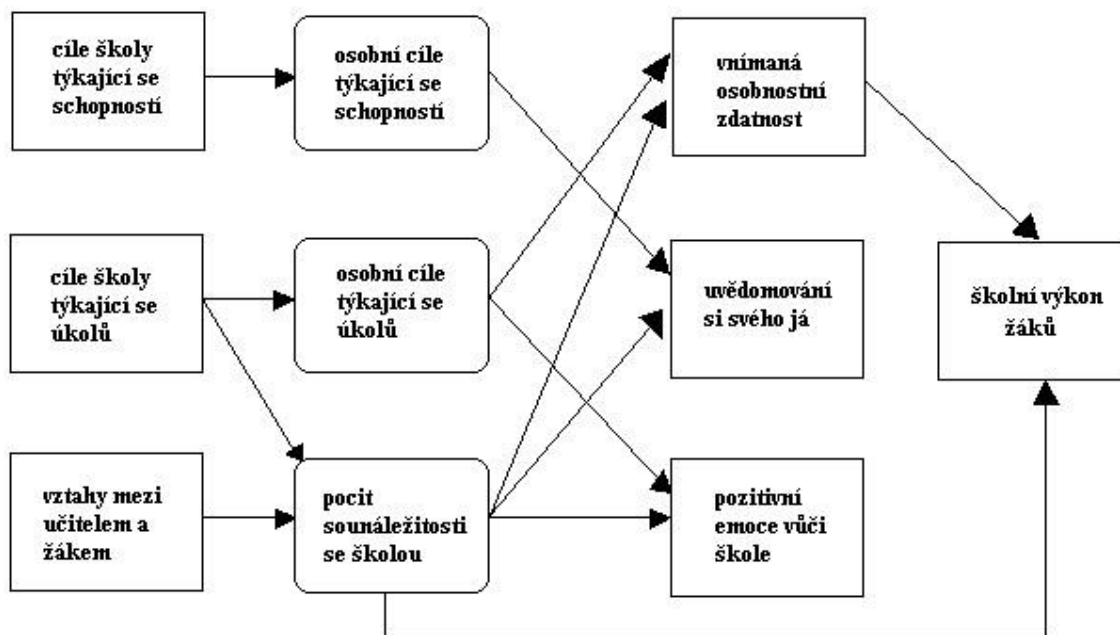
Ve druhém případě jsou častější pocity nejistoty ve škole, nespokojenosti se školou, frustrace z hodnocení, zpochybňování sebepojetí. Vztahová dimenze se netýká výkonu, schopností, úspěchu/neúspěchu, nýbrž sociálních souvislostí dění ve škole. Jde např. o pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky, pocit sounáležitosti 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 nadřizenými.

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



Obrázek č. 2

Model klimatu školy



#### 1.5.4. 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 žakovského 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: žakovské názory na kvalitu vybavení školy, žakovské 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 žakovského 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.

## **1.6. 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)

## 1.7. 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)

### 1.7.1. 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.  
(Lašek, 2001)

## 1.7.2. 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)

## 2. ŠKOLNÍ TŘÍDA A JEJÍ KLIMA

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)

### 2.1. Používané základní pojmy v diplomové práci

**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. ( Lašek, 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“.

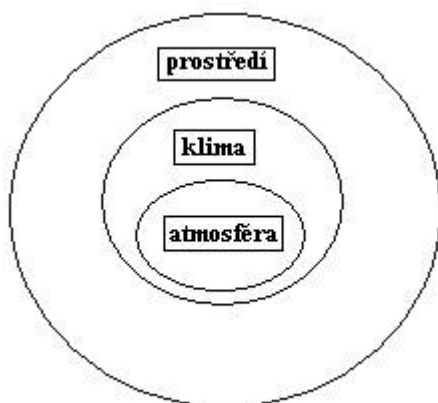
(in Lašek, 2001, str. 40)

**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)

## 2.2. Učitel – tvůrce klimatu ve třídě

Učitel je pracovník, který vykonává přímou a nepřímou pedagogickou činnost a má odborné a pedagogické vzdělání. Poskytuje žákům nejen znalosti o předmětu, který vyučuje, ale do třídy vnáší svojí osobnost (povahu, autoritu, styl

řízení výuky svůj systém hodnot). Dbá na rozvoj osobnosti žáka, učí ho morálním hodnotám.

Kvalitní osobnost učitele je předpokladem uvolněné atmosféry ve třídě, otevřenosti ve vztahu učitel-žák, a vede tedy k pozitivnímu klimatu ve třídě. Vztah učitele a žáka je založen na citu. Vřelostí a otevřeností učitel žákům projevuje zájem a žáci k učiteli pociťují důvěru.

Naopak necitlivostí působí učitel negativně na žáka a na sociální klima ve třídě. Každý učitel jedná v hodinách odlišně. Profesionál výuku řídí, organizuje, inovuje, stanovuje pravidla, pracuje s žáky frontálně, individuálně, skupinově, je flexibilní a styl řízení výuky podřizuje dané situaci a potřebám žáků.

### **2.3. Třídní učitel a klima třídy**

Vztah třídního učitele k žákům své třídy je odlišný zejména v tom, že třídní učitel není orientovaný pouze na svůj předmět a na to, jak se žáci připravují na výuku.

Třídní učitel má k třídě obvykle velice blízký a vřelý vztah. Stráví se svojí třídou více času, více své žáky pozná, včetně jejich rodinného zázemí. Řeší s nimi organizační záležitosti, organizuje s třídou různé akce, řeší kázeňské přestupky, je jejich rádcem i zastáncem. Třídní učitel obvykle zná rodinné zázemí jednotlivých žáků, stýká se s rodiči. To mu umožňuje nahlížet na individuální situaci každého žáka, vytvořit si obrázek, z jakého prostředí pochází a tím lépe pochopit různé odlišnosti v návycích a chování žáků a přizpůsobit tomu svůj individuální přístup k žákovi. Mezi nejdůležitější vlastnosti třídního učitele bude vedle komunikačních a organizačních dovedností zcela jistě patřit i citlivost a citovost učitele. S těmito vlastnostmi učitel dobře vnímá klima ve třídě a může ho cíleně měnit k lepšímu.



## 2.4. Osobnost žáka

Každé dítě se vstupem do školy stává žákem. Nastávají mu nové povinnosti, musí dodržovat školní řád, určité normy chování, musí se přizpůsobit novému prostředí. Jeho školní život je řízen a hodnocen učitelem, podobně jako doma rodiči. S novou rolí žáka si též formuje nové sebepojetí, sebeutváření. Mimo domov je to právě škola a třída, kde prožívá velkou část svého dětství a dospívání, vytváří si žebříček hodnot a stává se dospělým. To jak se dítě samo vidí a jak je přijímáno ostatními má velký vliv na jeho sebepojetí a seberealizaci. Škola, třída a učitel přímo působí na žáka tak, že se buď do školy těší a je rád ve třídě se svými spolužáky i učiteli nebo naopak. Podpora sebeúcty žáků má zásadní význam pro vytváření kladného klimatu ve třídě.

## 2.5. Co ovlivňuje 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 učiteli a žáky. 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 vytipovat 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 intervnuje ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů i žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů a zásahy případně modifikovat.

8. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. 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)

## **2.6. Zkoumání klimatu třídy dle odborné literatury**

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 řídícího pracovníka. Výzkumník 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 satureování 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)

### ***F) 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)

### ***G) 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.

## **2.7. Zahraniční metody zkoumání třídního klimatu a jejich uplatnění u nás**

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: (Lašek, 2001, str. 53-54)

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

### ***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. (Lašek, 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.

## **3. SOCIÁLNÍ SKUPINA**

Od svého narození je člověk členem nějaké skupiny, příslušnost ke skupině provází člověka po celý život a projevuje se v jeho chování, v jeho citech a myšlení. Členy skupin spojuje vzájemná komunikace, normy, vzájemné očekávání, společně vykonávaná činnost.

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)

### 3.1. Druhy sociálních skupin

Sociální skupiny můžeme třídit podle rozličných kritérií.

podle velikosti:

- malé sociální skupiny (obvykle 3 - 20 členů, avšak může být až 40 členů) – rodina, sportovní oddíl, zájmový kroužek, pracovní skupina
- velké sociální skupiny – mají společný cíl, názor, přesvědčení, symboly, obvykle se neznají, nekomunikují každý s každým, politické strany, studenti SŠ, zaměstnanci firmy.

podle pozic členů k individuálním potřebám a širším společenským hodnotám:

- neformální skupiny – v této skupině se lidé znají, převládá aktivita, která přispívá k uspokojování potřeb členů skupiny – například přátelská nebo hravá skupina
- formální skupiny – jsou organizované, 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

podle druhu a předmětu činnosti:

- hravé 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)
- meziosobně interakční skupiny – typické vzájemným sociálním kontaktem



- rodina – řadí se mezi tzv. primární skupiny

## **3.2. Školní třída**

Třída je pro žáky, kteří ji navštěvují takovým uzavřeným malým světem, kde spolu žijí a určitým způsobem vycházejí mezi sebou a také učiteli. Nachází zde nové kamarády, záliby, učí se novým věcem, stává se z něj osobnost, nachází odpovědi na spoustu nových otázek, ale dovede si už spoustu věcí vysvětlit a odůvodnit. Škola a třída jsou místem, kde se odehrává školní život dítěte. Zde prožívá své studijní i osobní úspěchy a radosti, ale i porážky a neúspěchy.

Třída a její složení naučí žáka skupinové práci, toleranci a kompromisům ostatním. Je ale i místem, kde se naučí různé negativní návyky (podvádění, lhaní, zapírání apod). Po vstupu do školy se třída stává na několik příštích let téměř druhým domovem.

### **3.2.1. 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. Třída je sociální skupina. Třída není jen jedna velká skupina. Je tvořena menšími skupinkami uvnitř třídy, které vznikají buď samovolně na základě vzájemných sympatií nebo při skupinovém řešení úkolů při vyučování či tím, že žáci sedí vedle sebe.

### **3.2.2. Řád a struktura 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.

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.

### 3.2.3. 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.

### 3.2.4. 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 „**hysteroidní**“, 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.

### **3.2.5. 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 oblíbenosti, 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 oblíbenosti 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* – tyto 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 oblíbenosti. 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 vypořádat preferovaného žáka. Proto je vhodné zařazovat sociometrické, ale i jiné, doplňující techniky. Důležitý je i fakt, že oblíbenost roste s kontaktem. Avšak nutno dodat, že kontakt, který je mezi dvěma jedinci nepřetržitý, může způsobit konflikt i únavu vztahu.

Za zdroj oblíbenosti můžeme považovat:

1. zdatnost, kompetence, prestiž – jedinec může vliv a kompetenci využít k podporování nebo nepodporování druhých, což výrazně ovlivňuje jeho oblíbenost či neoblíbenost.
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 oblíbenost 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 oblíbenosti, 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 malé adaptaci 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. ( Hrabal, 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 nadměru 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), dokážou uspokojit požadavky ostatních a jsou tedy skupinou tolerováni.

Pokud je izolace subjektivně prožívána jako negativní stav, a navíc není kompenzována jedním či více interpersonálními kamarádkými vztahy, může vyústit v závažnou separaci, která může být pro jedince vývojově a výchovně nebezpečná. Nedobrovolně izolovaní vstupují právě prostřednictvím prvních kamarádkých 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 oblíbenosti. (Hrabal, 2002, str. 76)

#### ***IV. Vlivný, méně oblíbený žák***

Žáci s vysokou či vedoucí pozicí ve vlivu patří bez ohledu na úroveň oblíby 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 být vlivného, avšak již značně méně oblíbeného jedince. Nehledě na úroveň oblíby 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 (Oje 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 naladěný 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 reakci“ 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 (Oje 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 cokoliv, a tedy je přinejmenším vhodné, aby využil co nejvíce dostupných diagnostických prostředků, které by poodhalily zatím nejasné možnosti i nebezpečí.



## Praktická část

# 1. CÍLE VÝZKUMU

V teoretické části této diplomové práce jsem se zabývala mj. sociálními vztahy ve třídě, žákem, školní třídou, činiteli ovlivňující třídní klima.

Praktickou část chci zaměřit na školní třídu, která často vznikne úplně náhodným způsobem. Následně funguje několik let, kdy v této době probíhá velmi zajímavý vývoj vztahů mezi žáky. Vzniká v ní specifický sociálně psychologický jev – sociální klima školní třídy.

Cílem tohoto výzkumu zjistím vývoj sociálních vztahů v jedné třídě v časovém období dvou let, konkrétně ve čtvrtém a pátém ročníku. Ze dvou důvodů jsem si záměrně vybrala čtvrtou a pátou třídu, neboť ve škole, kde jsem působila jako třídní učitelka, je 1. až 4. třída umístěna v jedné budově a 5. až 9. třída ve druhé budově, kde již žáci třídy přijdou do kontaktu se staršími a vyzrálejšími žáky školy.

Druhým podstatným důvodem je, že v 1. až 4. třídě působí vždy v dané třídě (kromě učitelky anglického jazyka) na všechny vyučující předměty třídní učitelka. V 5. třídě již žáci podléhají režimu druhého stupně, kdy je vyučuje již celá řada učitelů a ve většině případů zde třídní učitelka vyučuje pouze jednu vyučovací hodinu týdně. Zjištění podpořím výzkumnými daty, získanými několika druhy šetření.

Dotazníkem s názvem Naše třída (v původní australské verzi MCI) a rozhovory mezi žáky budu v prvním výzkumném šetření zjišťovat, jak žáci vnímají klima třídy z důvodu přechodu z jedné budovy školy do druhé a z důvodu většího počtu vyučujících ve třídě.

Ve druhém výzkumném šetření se zaměřím na rozhovory s učiteli v páté třídě za účelem zjištění, jak se žáci přizpůsobili novým podmínkám pro utváření sociálních vztahů a vazeb.

## 2. VÝZKUMNÉ METODY

Pro získání potřebných dat použiji kombinaci několika dat.

### 2.1. Standardizovaný dotazník Naše třída (MCI)

Dotazník Naše třída je určen pro žáky 3., 4. a 5. tříd. Nabízí 25 otázek s 5 kategoriemi proměnných. Každá odpověď ANO se skóruje 3 body, odpověď NE 1 bodem. Výjimkou jsou otázky se symbolem R, které se skórují opačně. Pokud žák označí obě varianty nebo odpověď neoznačí, popř. je údaj nečitelný, získává 2 body.

Aktuální stav (klíma) ve čtvrté a následně páté třídě základní školy bude ve dvou časových úsecích zkoumáno tímto dotazníkem.

### 2.2. Rozhovory se žáky – ve čtvrté, později páté třídě

Pro další zjištění sociálního klíma ve třídě jsem použila metodu rozhovoru. Co je metoda rozhovoru? Bezprostřední forma dotazování založena na přímé ústní komunikaci mezi výzkumným pracovníkem na straně jedné a zkoumanou osobou na straně druhé.

Výhodou této metody je jako jedna z možností osobní kontakt se zkoumanou osobou. Na druhou stranu to má i své nevýhody spočívající především v nízké ověřitelnosti údajů nebo obtížnosti záznamu údajů.

Metodologické příručky uvádějí různé způsoby třídění rozhovorů, např:

- a) Standardizovaný, nestandardizovaný
- b) Řízený, volný
- c) Individuální, skupinový

d) Strukturovaný, nestrukturovaný, polostrukturovaný

Způsoby, které jsem použila při rozhovorech, řadíme do skupiny nestandardizovaných, polostrukturovaných a individuálních rozhovorů. V rozhovorech jsem se zaměřila na vztahy mezi spolužáky, včetně toho, jak se žáci cítí ve třídě.

## **2.3. Rozhovory s učiteli páté a čtvrté třídy**

Rozhovory, stejně jako rozhovory se žáky, jsem vedla nestandardizovaně, polostrukturovaně a individuálně. Převážně mě zajímaly postřehy a zkušenosti učitelů s žáky 4. a 5. třídy.

Zajímalo mě, jak učitelé vnímají například vztahy mezi žáky opačného pohlaví, sebevědomí žáků a adaptace žáků 5. třídy, kdy žáci přichází do kontaktu se staršími a vyzrálejšími žáky školy.

## **3. Výzkumný vzorek**

### **3.1. Výzkumný vzorek - popis**

V prosinci 2014 jsem realizovala nejprve výzkum ve 4. třídě. Srovnávací výzkum jsem provedla o několik měsíců později, koncem listopadu 2015. Mým výzkumným vzorkem byla 4. třída, později 5. třída.

#### **3.1.1. Školní třída**

Ve školním roce 2014/2015 bylo ve 4. třídě celkem 21 žáků, z toho 11 chlapců a 10 dívek. Třídu převážně tvořili žáci z okolních obcí a spádové oblasti školy.

Dle mého pozorování působila třída přátelsky, kamarádsky, vždy připravena „táhnout za jeden provaz“.

Ve třídě je pouze jeden žák (žák s ADHD), který vyžadoval větší individuální pozornost. Přesto, že měl žák z pedagogicko – psychologické poradny doporučeného asistenta pedagoga, tuto práci vykonávala třídní učitelka.

Ve školním roce 2015/2016 třídě je v páté třídě stejný počet žáků jako byl v předešlém roce, včetně stejného počtu chlapců a dívek.

### **3.1.2. Učitelé**

Do výzkumného šetření bylo zapojeno 8 učitelek, z toho 1 učitelka z prvního stupně, 2 učitelky z prvního i druhého stupně a 5 učitelek ze druhého stupně základní školy.

## **3.2. Škola a její charakteristika**

Výzkumné šetření školních tříd se realizovalo v Základní škole Mělník – Pšovka.

V roce 1797 došlo ke stavbě školní budovy, od roku 1876 se dosavadní dvoutřídku rozšířila na tři třídy a od roku 1885 na třídy čtyři. Roku 1887 zakoupila obec další nemovitost ke vzdělávacím účelům. Představitelé projeví snahu pro otevření páté třídy. K tomu došlo o dva roky později.

Bohužel zprávy, týkající se pšovské školy, končí na počátku druhé světové války. Kroniky z těchto let se nedochovaly a tak osudy školy v tomto období zůstávají zahaleny rouškou tajemství. To platilo i pro první poválečná léta.

Dění školy v padesátých a šedesátých letech 20. století ovlivnila tehdejší ideologie komunismu. K výraznějším okamžikům této éry patřila výstavba nové školní budovy v Blahoslavově ulici.

Zlepšilo se životní prostředí školy. Upravilo se okolí školy, zahrada školy, opravila se polytechnická dílna, tělocvična a vybudovaly se nové učebny. Život školy poznamenaly i srpnové události roku 1968 i následné období normalizace a konsolidace v 70 letech. Proběhla rekonstrukce staré školní budovy v Panešově ulici.

V současné době v budově školy v ulici Blahoslavova je pět kmenových tříd pátých až devátých ročníků. V odloučeném pracovišti v Panešově ulici jsou čtyři kmenové třídy prvních až čtvrtých ročníků a také tři oddělení školní družiny. Součástí školy jsou odborné učebny výtvarné výchovy, pracovních činností, fyziky, chemie, počítačové učebny, jazyková učebna a tělocvična.

U obou budov velice vhodně slouží pro rozvoj tělovýchovy a zdraví hřiště s umělým povrchem. Škola také má svůj vlastní skleník pro výuk zemědělských činností. Během celého školního roku probíhá formou meziročníkové soutěže ve sběru papíru a PET víček. Škola má svoji vlastní knihovnu, kterou žáci využívají i k volnočasovým aktivitám.

Dále je škola zapojena do projektu Adopce na dálku, ZOO adopce, hypoterapie, Život dětem.

Škola je zařazena MŠMT do projektu testování vědomostí žáků devátých ročníků. Dále škola spolupracuje s mateřskými školami, pro které žáci pořádají Dětský den a škola Den otevřených dveří pro budoucí žáky první třídy.

## 4. Vyhodnocení výsledků

Dle standardizovaného postupu jsem vyhodnotila dotazník MCI (Naše.třída). Hodnoty, uvedené ve čtvrté a páté třídě, jsem získala zprůměrováním hodnot, které se zkoumaným vzorkem korespondují.

V samostatných kapitolách uvedu skutečnosti, které jsem získala rozhovory s žáky a učiteli vybrané základní školy. Rozhovor a dotazník byl ve školním roce 2014/2015 ve čtvrté třídě při plném počtu 21 žáků. V páté třídě byl dotazník a rozhovor realizován ve školním roce 2015/2016 opět při plném počtu žáků.

Záměrně jsem průzkumy provedla v době, kdy opravdu nechyběl ani jeden žák. Mohla jsem proto udělat vyhodnocení co nejobektivnější, jak ve čtvrté třídě, tak i v páté třídě u stejných žáků.

### 4.1. Čtvrtá třída – vyhodnocení

Dotazníky a rozhovory ve čtvrté třídě jsem vyhodnotila podle metodologie, kterou jsem popsala již v teoretické části. Do pěti základních proměnných jsem zařadila klima ve třídě a jeho hodnocení.

Jedná se o tyto proměnné:

- 1) Spokojenost
- 2) Třenice
- 3) Soutěživost
- 4) Obtížnost učení
- 5) Soudržnost

Je velmi důležité zmapovat strukturu třídy, vztahy mezi žáky a i jednotlivé osobnosti, které určitě ovlivňují atmosféru třídy. Silnějšího jedince a jeho vliv nedokáže minimalizovat ani sebelepší kolektiv.

Nelze ale s jistotou říci, že jde pouze o negativní vliv, v podstatě i pozitivně silný žák může ovlivnit celou třídu. Určitě není ani ojedinělý případ, kdy pozitivně silný žák ovlivní negativně zbytek třídy.

#### 4.1.1. Čtvrtá třída – vyhodnocení dotazníků

Spokojenost	12,1
Třenice	8,8
Soutěživost	10,9
Obtížnost učení	7,9
Soudržnost	9,4

Když porovnáme tyto uvedené hodnoty – indexy s hodnotami klimatu školních tříd základních škol ČR (Průcha, 2009, str. 187), tak vidíme, že nejvyšší index je naměřen u spokojenosti třídy. Na druhou stranu nejnižší hodnota indexu je zaznamenána u obtížnosti učení.

V porovnání s ostatními třídami základních škol v ČR se jedná o statisticky průměrnou běžnou třídu.

Pokud srovnáme zjištěné výsledky s odbornou literaturou, tak lze konstatovat, že ve zkoumané čtvrté třídě je velmi pozitivní atmosféra s dobrými mezilidskými vztahy a sociálními vazbami.



#### 4.1.2. Čtvrtá třída - rozhovory se žáky

Své rozhovory se žáky čtvrté třídy jsem zaměřila vztahy ve třídě, oblíbenost paní učitelky a studijní výsledky žáků ve třídě.

Z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že ve třídě není žádný žák, který by svým chováním a případnými konflikty s ostatními spolužáky vyčníval z třídního kolektivu. Většina žáků uvedla, že ve třídě nevznikají neshody nebo nějaká výrazná nepohoda. Také většina žáků uvedla, že jsou dobrý kolektiv a zároveň mi dokázali vyjmenovat i více kamarádů ve třídě.

Při rozhovorech se mi nestalo, že by některý z žáků měl ve třídě pouze jednoho kamaráda nebo žádného.

Pokud jsem se žáků zeptala, zda ve třídě dochází „ke rvačkám „mezi spolužáky, tak si žáci nemohli vzpomenout, spíše vzpomínali na první a druhou třídu, kdy seznamování a utváření kolektivu a sociálních rolí v něm přineslo nějaké „ruční šarvátky“.

Pozitivní je, že žáci ani neurčili nikoho, kdo by nebyl v kolektivu oblíben . Co mi při rozhovorech trochu častěji zaznělo je, že se jako třída snaží odnaučit některé žáky, aby případné nezávažné situace a problémy vzápětí nežalovali paní učitelce. V této souvislosti uvedli, že paní učitelka jim na názorných příkladech často vysvětluje, na co je třeba upozornit a na co ne.

Když jsem se zeptala na paní učitelku, u odpovědí bylo zřejmé, že jí mají všichni rádi a hlavně k ní mají důvěru. Paní učitelka dle jejich názoru je spravedlivá, vtipná a zavedla již v první třídě vztah „ mezi čtyřma očima„. Žáci mi dokázali vysvětlit, co tento vztah znamená. Pokud měl někdo nějaký problém či trápení, které paní učitelka vycítila nebo když jí to žák chtěl sdělit, tak se to řešilo pouze mezi čtyřma očima. Paní učitelka dokázala poradit, povzbudit. A když nešlo o nic závažnějšího, žáci věděli, že paní učitelka si sdílené nechá pro sebe.

Také na můj dotaz, za kým jdou, když je něco trápí, zda jsou to rodiče, jiný rodinný příslušník nebo paní učitelka, tak ve většině případů to byla právě jejich třídní učitelka. I na základě tohoto vzájemného vztahu je klima třídy velmi dobré, fungující.

Při položení otázky, kterou jsem se zaměřila na spolužáky, u kterých je patrná snaha nějak vyniknout svými studijními úspěchy nad ostatními, žáci prakticky neurčili nikoho konkrétního, kterého by označili za tzv. "šprta".

Přesto několik žáků uvedlo některé své spolužáky, kteří mají snahu být nebo jsou lepší než ostatní. Ale to proto, že mají hlubší vědomosti.

U odpovědí na otázky, které jsem pokládala za účelem zjištění obtížnosti učení, většina žáků má velké problémy se zpracováním domácích úkolů a to i přesto, že se nejednalo o každodenní úkoly, jak je to třeba zvykem na jiných školách.

Samotné učení jim občas přišlo složitější, zejména v českém jazyce a matematice. Ve třídě nebyl žák, který by učivo nezvládal, a hrozilo by případné opakování ročníku.

Příklady rozhovorů byly vybrány z celkového počtu 21 respondentů (respektive z 21 žáků čtvrté třídy). Vybrala jsem vzorek dvou žákyň a dvou žáků.

### **Příklady rozhovorů:**

*Já: Můžeš mi, prosím tě, říci, pereš se ve třídě nebo někdo z Tvých spolužáků?*  
*žák Matyáš 10 let: „ Nééé, neperu se, jen tak se někdy ze srandy strkám s klukama.“*

*žák Jakub 10 let: Když mě někdo naštvě, tak si to s ním o přestávce na záchodě rozdám.*

*Já: Když tě něco trápí, komu z dospělých se svěříš?*

*žákyně Natálka 10 let: S naší učitelkou máme takový vztah mezi čtyřma očima, můžeme jí normálně říkat, co nás trápí a tak jdu za ní.*

*žákyně Markéta 10 let: Bydlím s babičkou a dědou, máma mě nechtěla a babička je stará a nechápe mě, ale paní učitelka je hodná a krásná, hodně jí tajně povím.*

### **4.1.3. Čtvrtá třída – shrnutí výzkumu**

Čtvrtá třída je celkově nekonfliktní, bez vzájemných třenic a žáků, kteří by vyvolávali s ostatními spolužáky slovní nebo fyzické napadání. Žáci mají spíše kamarádský vztah, nevyvozují přehnané závěry z přátelského pošťuchování. Spokojenost třídy je velkou zásluhou třídní učitelky, protože již od první třídy má s žáky i s jejich rodiči nadstandardní vztahy a vždy uměla vše rozumně usměrnit a vysvětlit.

Na druhou stranu třída díky této pozitivní atmosféře třídního klimatu postrádá větší studijní výkony žáků, což se může záporně projevit ve vyšším ročníku, který je na této škole již v režimu druhého stupně.

## **4.2. Pátá třída - vyhodnocení**

Dotazníkové šetření a rozhovory s žáky jsem realizovala ve stejné třídě, ale o rok později. Mým cílem bylo zjistit, jak se klima třídy změnilo poté, co se třída, již jako pátá třída, stala součástí druhého stupně v jiné školní budově. A především, jak na klima třídy zapůsobili noví učitelé a nové předměty.

Počet žáků se nezměnil, jak z hlediska příchodu a odchodu. Třídní kolektiv zůstal stejný.

#### 4.2.1. Pátá třída – vyhodnocení dotazníků

	Čtvrtá třída	Pátá třída
Spokojenost	12,1	9,2
Třenice	8,8	9,0
Soutěživost	10,9	11,3
Obtížnost učení	7,9	9,6
Soudržnost	9,4	9,0

Z uvedených porovnávacích údajů lze přesně poznat, jak se hodnoty indexů výzkumu po roce výrazně změnily.

Jak je vidět z tabulky, nejnižší kladný index v proměnné třída vykazuje se stejnými hodnotami soudržnost a třenice. Ale oproti čtvrté třídě se nejedná o nijak drastický rozdíl.

Velký rozdíl je vykázan u spokojenosti. Zatímco ve čtvrté třídě byla při výzkumu spokojenost hodnocena jako nejvyšší, v páté třídě tato hodnota je naměřena výrazně nižší.

Z většího rozsahu učiva ve vyšším ročníku se logicky zvýšila i obtížnost učení.

#### 4.2.2. Pátá třída – rozhovory se žáky

Při mých rozhovorech se žáky jsem zaznamenala zajímavý postřeh a to velkou změnu v kolektivu třídy, než tomu bylo při výzkumu před rokem.

Jako zásadní změna mě při rozhovorech překvapila celková nespokojenost u většiny žáků. Nejednalo se pouze o nespokojenost v jedné oblasti jako například horší kolektiv. Dále žáci prokazovali značnou nelibost v otázkách na nové učitele a umístění třídy v jiné budově školy jako součást druhého stupně.

Na moji otázku, jak se jim jeví nová třídní učitelka a zda i ostatní učitelé splňují jejich představy, žáci zpočátku odpovídali vyhýbavě nebo přímo odmítavě. Až když se jedna žákyně rozpovídala, ostatní žáci se přidávali a po čase mi dokázali jasně objasnit, v čem je problém a z toho vyplývající nespokojenost oproti předešlému školnímu roku.

Jako zásadní uvedli, že jejich nová třídní učitelka je s nimi podstatně méně a to pouze 2 vyučovací hodiny týdně v předmětu anglický jazyk. Do doby, ve které jsem prováděla výzkum, se žáci s novou třídní učitelkou v podstatě neměli čas blíže poznat a seznámit.

Třídní učitelka je mladá, bezdětná, nastupující po studiu na vysoké škole a žáci mají pocit, že jí jejich soukromí, potřeby a city nezajímají. A že na nic hledá pouze chyby a nikdy nemá čas a asi ani chuť je blíže poznat. Dokonce má většina žáků pocit, že si vyloženě „zasedla“ na dva jejich oblíbené spolužáky, kteří nejhůře zvládli odloučení od třídní učitelky ze čtvrté třídy.

Také odpovědi na otázky, zda si myslí, že jsou dobrý kolektiv, polovina žáků odpověděla kladně. Druhá polovina žáků si myslí, že po příchodu na druhou budovu, kde se stali součástí druhého stupně, se jejich kolektiv zhoršil. Někteří žáci si našli kamarády ve vyšších ročnících, začínají se chovat nadřazeně a již tolik „netáhnou za jeden provaz“.

Žáci také často odpovídali, že kolektiv kazí někteří žáci, kteří jsou často napomínáni, dostávají navíc domácí úkoly a často zůstávají po škole.

V poslední části jsem se dotazovala na učení a oblibu jednotlivých předmětů.

Žáci si stěžovali na četnost domácích úkolů a úkoly, které dostávali na víkend.

V některých předmětech jim chybí větší využití interaktivní tabule, se kterou v minulém roce více pracovali. Také jim vadí, že jsou rozsáhlé zápisy do sešitů a méně se využívají učebnice. Vlastní učení je pro ně náročnější oproti čtvrté třídě.

Někteří žáci se ještě neztotožnili s novými přístupy a metodami nových učitelů.

Příklady rozhovorů byly vybrány z celkového počtu 21 respondentů (respektive z 21 žáků páté třídy). Vybrala jsem vzorek dvou žákyň a dvou žáků.

#### **Příklady rozhovorů:**

*Já: „Myslíš si, že jste pořád dobrý kolektiv, jako jste byli ve čtvrté třídě?*

*žákyně Katka 11 let: Nooo, já nevím, je to teď takový divný, kluci už nejsou tolik v poho, nedá se s nimi ani pořádně bavit.“*

*žák Martin 11 let: Holky jsou moc nafrněný, ve čtvrté třídě to bylo hustý.*

*Já: Jaká je podle tebe nová třídní učitelka?*

*žák Marek 11 let: Nebaví se s náma, pořád křičí a rozčiluje se, tamta byla lepší.*

*žákyně Kateřina 11 let: Nemám jí ráda, nedá se s ní normálně vůbec bavit, ani jí nezajímá móda.*

#### **4.2.3. Pátá třída – shrnutí výzkumu**

Obecně v rámci shrnutí lze konstatovat, že přechodem z jedné budovy na druhou, začlenění mezi žáky druhého stupně, s příchodem nových učitelů a „ztráty“ třídní učitelky se klima stávající páté třídy zhoršilo.

Na celkové klima třídy mají velký negativní vliv události, o kterých se výše zmiňuji. Došlo ke zhoršení spokojenosti žáků, zvýšila se obtížnost učení. Indexy třenic a soudržnosti jsou shodné, přesto se domnívám, že v delším časovém horizontu se zhorší což, ale bohužel nebudu mít možnost sledovat.

### 4.3. Cílené rozhovory s učiteli základní školy

Výzkum a daná problematika by nebyla komplexní, pokud bych nezařadila rozhovory s učiteli, kteří ve zmíněných třídách učí a s těmito žáky jsou téměř v každodenním styku.

Nejprve jsem oslovila paní učitelku, která byla třídní učitelkou ve čtvrté třídě. Tato učitelka se začala věnovat tomuto povolání až v pozdějším věku, kdy před tím přes 20 let pracovala ve státní správě jako úřednice, tudíž bez učitelské praxe. Vzhledem k tomu, že se celý život pohybovala mezi dětmi ať již jako dlouholetá trenérka mládeže ve volejbale nebo jako doprovod na školách v přírodě, její touha pracovat ve školství s dětmi ji nejprve vedla ke studiu DPS a následně k vysokoškolskému studiu.

Domnívám se, že i právě proto, že měla letitou rodičovsko-pedagogickou praxi, jak se svými i ostatními dětmi, její pohled na vztah se žáky je proto jiný než u učitelek, které právě ukončily potřebné vysokoškolské vzdělání a nemají žádnou praxi nebo právě naopak tak dlouho již ve školství pracují, že u nich dochází k postupnému vyhoření.

Při otázce, jakou měla paní učitelka komunikaci s rodiči, jsem zaznamenala zajímavý postřeh paní učitelky. Sama paní učitelka si tuto spolupráci nemohla vynachválit, ať již to byla vysoká účast rodičů na třídních schůzkách nebo i setkání mimo tyto schůzky, například před začátkem vyučování nebo po jeho skončení. Bylo samozřejmostí učitelky mít telefonní kontakty alespoň na jednoho z rodičů, pokud ne přímo na oba dva. Dále bylo samozřejmostí komunikovat s rodiči přes e-mailové adresy, kdy tímto způsobem se rodiče dotazovali na své děti, omlouvali je v případě nemoci či rodinných důvodů a naopak paní učitelka jim v době nepřítomnosti zasílala domácí úkoly.

Paní učitelka toto své chování a velkou empatii brala jako samozřejmost. Zároveň ale přiznala, že u ostatních učitelek prvního stupně se s takovou spoluprací s rodiči nesešla.

Zajímala jsem se také, co si myslí o klimatu čtvrté třídy. Dle paní učitelky mohou být zásadním elementem samotné děti a jejich složení. Záleží, jaký se sejde kolektiv. Někdy stačí jeden problémový, nepřizpůsobivý žák a klima celé třídy je narušené, problémové. Konkrétní čtvrtá třída byla hodná, klidná, žáci rádi chodili do školy za spolužáky. Při hodinách téměř nevyrušovali, hodně se snažili hlásit a přitom se nepředváděli. Paní učitelka si myslí, že i proto, že převážná část žáků byla z okolních obcí se sociálně i materiálně odlišnými možnostmi než děti městské, se projevovali skromněji, kamarádsky, s velkým sociálním cítěním.

Vztahy mezi chlapci a dívkami ve čtvrté třídě charakterizovala paní učitelka jako velmi vyvážené, bezproblémové, řada chlapců měla za kamarády dívky a naopak, vyplývalo to právě z prostředí, z kterého přicházeli. Řada z nich byla ze stejných obcí, kde společně vyrůstali a trávili volný čas. U těchto dětí se projevuje i větší zručnost, samostatnost a umět pomoci slabším a pomalejším spolužákům. Žáci se k sobě nechovali arogantně, nevyvolávali konflikty, drželi při sobě. Ale nebylo to vždy idylické, docházelo také k posměškům, nedorozuměním, což tento věk přináší.

Oslovila jsem také učitele, kteří učí v páté třídě a na druhém stupni základní školy. Z jejich rozhovorů obecně vyplývá, že se žáci vyvíjejí a vědomostně i morálně vyspívají a utváří si svůj názor. Někteří žáci již začínají mít vysoké sebevědomí. V tomto období se utváří osobnost každého jedince. To se projevuje v tom, že řada z nich se již určitým způsobem profiluje, například po sportovní nebo umělecké stránce. U některých žáků ještě sebevědomí chybí a jsou na počátku jeho utváření. Velký vliv na to má také především rodina, rodinné zázemí a možnosti.

Při dotazu na učitele k adaptaci žáků v prostředí druhého stupně, ve kterém teď v pátém ročníku se nacházejí, dochází již k poměrně velkým rozdílům adaptability na toto prostředí a ke změně klimatu třídy, k čemuž přispívá také změna učitelů a jejich střídání ve třídě. To má vliv jak na chování, tak i na prospěch žáků. Od první do čtvrté třídy jsou na této škole žáci pod dohledem



především jedné učitelky, která s nimi tráví i některé přestávky a celkově má větší přehled o dění ve třídě a tím může účinně ovlivňovat klima třídy.

Moje další otázka se týkala oblasti samostatnosti žáků páté třídy. Podle učitelů byli žáci v nižším ročníku naučeni pracovat ve skupinách a nyní učitelé vyžadují více samostatnosti v činnostech tak jak je to u žáků druhého stupně. Žáci s lepším prospěchem se této činnosti snadněji učí, slabším žákům je nutné pomáhat.

Zajímala jsem se také o vztah mezi dívkami a chlapci. V páté třídě, dívky komunikují převážně s dívkami, řeší otázky módy, seriálů a probírají veškeré věci odpovídající jejich věku a dnešním trendům. Chlapci jsou ještě hravější, nemají vyhraněná témata, zajímají se o počítačové hry, částečně o sportovní dění. Vyhledávají především své vrstevníky.

Na závěr jsem oslovila novou třídní učitelku s dotazem, jaké klima je v její současné páté třídě a jak se jí daří toto klima ovlivňovat.

Třídní učitelka sama přiznává, že se jí dosud nepodařilo navázat odpovídající vztah s většinou žáků. Cítí, že to bude trvat déle také vzhledem k tomu, že je v kontaktu se třídou pouze dvě vyučovací hodiny týdně a o některých přestávkách. Také se musela srovnat s tím, že na začátku roku byla často žáky negativně srovnávána s předešlou třídní učitelkou a to především z hlediska doby, kterou s třídou tráví. Co se týká klima třídy, je snahou učitelky zachovat zde přátelské vztahy mezi žáky a příznivé klima s pocitem, že žáci navštěvují školu, potažmo třídu, rádi. Také jí záleží na vědomostním a mravním rozvoji všech žáků ve třídě, včetně odpovídající kázně.

## ZÁVĚR

Jak jsem se již zmínila v úvodu své diplomové práce, klima ve třídě má vliv na psychologický vývoj a utváření jedince. Klima ve třídě tak ovlivňuje žáka ke spolužákům, učitelům a k jednotlivým předmětům. Každou třídu charakterizují její žáci a především učitelé, kteří jsou tvůrci klimatu ve třídě.

Ve své teoretické a následně praktické části jsem se zaměřila na zkoumání vývoje psychosociálního klimatu ve čtvrté a později páté třídě. Čtvrtá třída je umístěna v jiné budově než pátá třída, kde již žáci podléhají režimu druhého stupně a také je vyučuje celá řada jiných učitelů. Třídní učitelka zde vyučuje pouze dvě hodiny týdně, což je rozdíl oproti čtvrté třídě, kde vyjma výuky anglického jazyka učí třídní učitelka všechny předměty.

Třídní kolektiv po dobu mého výzkumu byl stabilizovaný, nedošlo k žádným odchodům žáků či příchodu nových žáků (např. příchod problémových žáků, žáků s individuálními vzdělávacími potřebami nebo žáků jiných národnostních menšin).

Praktickou částí bylo ověřit, zda se klima třídy přechodem do jiné budovy v režimu druhého stupně a při větším počtu učitelů změní třídní klima a pokud ano, tak jak.

Pokud se jedná o výzkum studování stejné skupiny jednotlivců po delší časové období (longitudinální výzkum), konstatuji, že jsem výzkum prováděla po dobu necelých dvou let na stejném vzorku žáků a tudíž se nejednalo o typický longitudinální výzkum, který vyžaduje větší časovou náročnost a sledování celoživotního vývoje člověka.

Při výzkumu byla použita triangulace časová (sběr dat ze čtvrté a páté třídy) i místní (sběr dat v různých budovách školy, ale u stejných žáků). Tuto metodu jsem použila za účelem zvýšení validity prováděného výzkumu.

Čtvrtá třída byla od počátku velmi dobrou třídou, s dobrým klimatem. Proměnná spokojenost byla zaznamenána nejvyšším kladným indexem. Tato spokojenost se hlavně projevila jak v samotných vztazích ve třídě, tak i oblibou třídní paní učitelky. Většina proměnných třídního klimatu se ve čtvrté třídě v porovnání hodnot klimatu školních tříd základních škol ČR pohybovala na hranici průměru.

U páté třídy byl naměřen nejnižší kladný index proměnné se stejnými hodnotami soudržnost a třenice. Oproti čtvrté třídě se nejedná o nijak alarmující rozdíl. Podstatný rozdíl je vykázan u spokojenosti. Zatímco ve čtvrté třídě byla při výzkumu spokojenost hodnocena jako nejvyšší, v páté třídě je tato hodnota výrazně nižší.

Jak je patrné z mého výzkumu, v obou třídách mají podíl na vytváření klimatu nejen samotní žáci, ale také především jednotliví učitelé, kteří jsou významnou součástí třídy, ať již v kladném či záporném směru.

I když se většina učitelů domnívá, že klima ve třídě si žáci utvářejí převážně sami, z mého výzkumu je zřejmé, že tento názor není vždy zcela na místě. Nízký index spokojenosti je v páté třídě způsoben především faktorem více vyučujících než ve čtvrté třídě, kde zpravidla vyučovala pouze jedna paní učitelka.

Přínosem práce pro ostatní učitele je fakt, že třídní klima se utváří v součinnosti s učitelem, avšak záleží také na podmínkách školy, tudíž školního klimatu. V mé práci jsem se zaměřila na odlišnost v tom, že stále ještě prvostupňový žáci pátého ročníku se vzdělávají již na druhém stupni. Proto tedy tyto zkušenosti mohou využít učitelé se stejnými vzdělávacími podmínkami.

Z výzkumu lze dále konstatovat, že na zhoršení klimatu, tak jak je uvedeno v rozhovorech se žáky zkoumaných tříd, je klíčovým faktorem změna třídní učitelky. Tato učitelka si se svými žáky vytvořila nadstandardní vztahy, které se projevily i ve vztazích k rodičům těchto žáků. Její zájem o třídu netrval pouze v době výuky, ale i mimo školu (např. v případě onemocnění některého ze žáků se paní učitelka i ve svém osobním volnu informovala u rodičů o průběhu nemoci, emailem zasílala rodičům domácí úkoly).

Paní učitelka soustavně, pravidelně, trpělivě a ochotně spolupracovala i s rodiči a to nad rámec svých povinností. Na základě neustálého zájmu a komunikace se svými žáky znala velmi dobře jejich rodinné prostředí a zázemí.

Po přechodu do páté třídy, do režimu druhého stupně a hlavně k jiné třídní učitelce, se změnilo klima ve třídě k horšímu a to vlivem již ne tak těsného kontaktu, zájmu a ochoty nové třídní učitelky.

Na základě shrnutí výsledků prováděného výzkumu konstatuji, že učitel je hlavním tvůrcem třídního kolektivu a klima v něm, zvláště v těchto nižších ročnících. Dá se říci, že učitel, rovná se architekt třídního klimatu.

Klima školní třídy je velmi důležité na osobnost, rozvoj a úspěšnost samotných žáků. Každý učitel by měl proto vynaložit veškerou snahu k vytváření pozitivní atmosféry a přátelských vztahů ve třídě. Měl by sledovat, jak se žáci k sobě chovají a jak mezi sebou jednají a různé změny, jako je například přechod třídy do jiné budovy školy mezi starší žáky, žákům ulehčit. Jen tak mohou žáci snadněji v novém sociálním prostředí uspět.

## LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 807178-463-X.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409010-3.

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

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.

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

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 807203-064-5.

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.) *SborníkXIV. Olomouckých psychologických dnů*. Olomouc : 1988, s. 158-161.

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

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 97880-7367-546-2.

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

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

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

## Příloha – Dotazník Naše třída

### 5. TŘÍDA

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	Ano	Ne
	Jsem dívka	<input checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
1.	V naší třídě baví děti práce ve škole	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" 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 type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků	<input checked="" 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 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 checked="" type="radio"/> Ano	<input type="radio"/> Ne
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	<input type="radio"/> Ano	<input checked="" type="radio"/> Ne
13.	Některým dětem z naší třídy je nepřijemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí	<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 vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní 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 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.

## Pokyny k zadání a vyhodnocení dotazníku Naše třída

Dotazník s názvem Naše třída (v původní australské verzi MCI – My Class Inventory autorů B. J. Frasera a D. L. Fishera) pro české poměry upravil J. Lašek.

V příloze (1 list A4) najdete aktuální formu dotazníku. Je určena žákům 3., 4. a 5. tříd. Rozhodněte se, ve které (jedné) školní třídě budete dotazník zadávat. Dotazník si, prosím, vytiskněte a namnožte pro každého žáka konkrétní vybrané třídy. Instrukce pro žáky je uvedena v záhlaví dotazníku. Každý žák vyplňuje dotazník samostatně, odpovídá dichotomicky Ano – Ne. Podle mých zkušeností potřebují děti na jeho vyplnění asi 20 minut. Třetáci někdy o trochu déle.

### Vyhodnocení dotazníku

Přibližně trvá 30 minut, záleží na tom, o jak početnou třídu jde. K vyhodnocení budete potřebovat vyplněné žakovské dotazníky, propisku, vytisknutou přílohu Dotazník Naše třída – synopse (1 list A4), pravděpodobně kalkulačku na součet a podíl.

Nejdříve si, prosím, vezměte k ruce vyplněné dotazníky. Přímo na každý vyplněný dotazník v řádku 1. - 25. (vpravo, vedle Ano, Ne) zapisujte body následovně:

odpověď Ano se skóruje 3 body, odpověď Ne 1 bodem.

Výjimkou jsou otázky se symbolem R (otázky 6., 9., 10., 16., 24.), které se skórují opačně (tedy Ano za 1 bod, Ne za 3 body – z vlastní zkušenosti doporučuji napřed připsat body za R otázky, těch 20 zbylých zapisují mechanicky, nemusím tolik dávat pozor).

Pokud žák označí obě varianty nebo odpověď neoznačí, popř. je údaj nečitelný, získává 2 body.

Na dolní okraj (nejlépe vpravo) každého dotazníku zapište, prosím, pod sebe 5 hodnot:

1. hodnotu (proměnná spokojenost ve třídě) získáte tak, že sečtete body za otázky 1., 6., 11., 16., 21.
2. hodnotu (proměnná třenice ve třídě) získáte součtem bodů za otázky 2., 7., 12., 17., 22.
3. hodnotu (proměnná soutěživost ve třídě) součtem bodů za otázky 3., 8., 13., 18., 23.
4. hodnotu (proměnná obtížnost učení) součtem bodů za otázky 4., 9., 14., 19., 24.
5. hodnotu (proměnná soudržnost třídy) součtem bodů 5., 10., 15., 20., 25.

Žák může u každé proměnné získat minimálně 5, maximálně 15 bodů.

Tato čísla (5 čísel za každého žáka) přepište, prosím, do tabulky Dotazník Naše třída – synopse (číslo žáka je uvedeno nahoře, jednotlivé proměnné v levém sloupci).

Hodnoty v řádku spokojenost, prosím, sečtěte a vydělte počtem žáků ve třídě (stačí na 1 desetinné místo). Totéž, prosím, udělejte v řádku třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost. Výsledek u každé proměnné se bude pohybovat v pásmu 5 – 15.

Klima třídy je tím lepší, čím vyšších hodnot (blížících se 15) dosahují proměnné spokojenost a soudržnost a čím nižších hodnot (blížících se k 5) dosahují proměnné třenice, obtížnost učení (popř. soutěživost).