

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

ELIŠKA STÁRKOVÁ

SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKA.

SOCIAL CLIMATE OF SCHOOL CLASS AND SCHOOL SUCCESS.

PRAHA 2011

VEDOUCÍ PRÁCE: Doc. PhDr. ILONA GILLERNOVÁ, Csc.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit obrovský dík všem, kteří mi při tvorbě diplomové práce pomáhali a byli mi oporou.

V první řadě velice děkuji Doc. PhDr. Iloně Gillernové, Csc. za cenné rady, zkušenosti a trpělivý přístup při vedení této diplomové práce.

Dále děkuji rodičům a sestře za vlídný a láskyplný domov, kde jsem po celou dobu studia čerpala šumavskou energii.

Můj dík v neposlední řadě patří také všem mým přátelům za nenahraditelnou sociální oporu.

Děkuji také všem žákům a jejich třídním učitelům za účast v dotazníkovém šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8.12.2011

Eliška Stárková

Abstrakt a klíčová slova

Předmětem této diplomové práce je sociální klima školní třídy a školní úspěšnost žáka. Diplomová práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se zaměřuji na zpracování daného tématu na základě české i zahraniční soudobé odborné literatury. Zaměřuji se na školní třídu z pohledu sociální psychologie. Rozebírám formování sociální struktury školní třídy, způsoby jejího poznávání i nejčastější pozice a role, jež se ve školním kolektivu vyskytují. Dále uvádím základní poznatky o sociálním klimatu, jeho tvůrcích, determinantách a diagnostice. Jako posledním se zabývám tématem školní úspěšnosti. Vymezuji pojmy školní neúspěšnost, sebehodnocení a vnímaná akademická účinnost.

V empirické části prezentuji kvantitativní výzkum, do kterého se zapojilo 309 žáků a 17 třídních učitelů ze základních škol z Prahy. Cílem výzkumu bylo potvrdit souvislost mezi sociálním klimatem školní třídy a školní úspěšností žáka. K tomuto účelu byly použity dvě dotazníkové metody – dotazník B-3 a dotazník „Jak se učím“ (MALS). Na základě statisticky zpracovaných dat nebyla tato závislost potvrzena. Jako průkazný se ovšem ukázal vztah mezi vnímanou akademickou účinností a známkami žáků ve škole.

Klíčová slova: školní třída, sociální klima, sociální struktura, školní úspěšnost, vnímaná akademická účinnost.

Abstract and key words

The submitted dissertation thesis is dealing with the social climate of the classroom and the school success of a pupil. This dissertation thesis is divided into the theoretical and the empirical part. The theoretical section is focusing on the elaboration of the given theme on the bases of Czech and foreign vocational literature. I am focusing on the classroom from the scrutiny of the social psychology. I am analyzing the formation of the classroom's social structure, the methods of its cognition and the most common positions and roles which are most frequently occurring in the classroom. I am introducing the basic findings about the social climate, its formers, determiners and diagnostics. As a last point of this part of my thesis I am dealing with the theme of the school success. I am defining the conception of school ineffectualness, self-classification and academic self-efficacy.

In the empirical part I am presenting quantitative research, there were 309 pupils and 17 class masters from the elementary schools in Prague involved. The purpose of my research should have confirmed the connection between the social climate of the classroom and the school success of the pupil. Destined for this purpose was the use of 2 questionnaire methods – the questionnaire B-3 and the questionnaire called „Myself As a Learner Scale“ (MALS). On the bases of statistically processed data, the relation was not confirmed. On the other hand the relation between the academic self-efficacy and the school results was confirmed.

Key words: classroom, social climate, social structure, school success, academic self-efficacy.

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Školní třída jako sociální skupina.....	10
1.1 Formování třídy a žáka.....	12
1.2 Poznávání školní třídy jako sociální skupiny.....	14
1.3 Pozice žáka ve školní třídě.....	16
2. Sociální klima školní třídy a způsoby jeho zkoumání.....	23
2.1 Determinanty sociálního klimatu školní třídy.....	25
2.2 Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu.....	28
2.3 Diagnostika sociálního klimatu školní třídy.....	29
2.4 Výzkumy sociálního klimatu.....	35
3. Školní úspěšnost žáka.....	38
3.1 Vymezení školní neúspěšnosti.....	40
3.2 Učitelovo pojetí úspěšného žáka.....	41
3.3 Sebehodnocení a školní úspěšnost.....	42
3.4 Vnímaná akademická účinnost.....	44
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	47
4. Cíle a hypotézy výzkumu.....	48
5. Popis zkoumaného vzorku.....	51
6. Popis použitých metod a postupu sběru dat.....	53
6.1 Dotazník B-3.....	53

6.2 Dotazník „Jak se učím“ (MALS).....	55
6.3 Dotazník pro třídního učitele.....	58
7. Výsledky výzkumu a jejich analýza.....	59
7.1 Výsledky dotazníku B-3.....	59
7.2 Výsledky dotazníku „Jak se učím“ (MALS).....	68
7.3 Ověřování hypotéz.....	71
7.4 Výsledky dotazníku pro třídního učitele.....	78
8. Diskuze.....	80
Závěr.....	82
Použitá literatura.....	83
Seznam příloh.....	88

Úvod

„Škola je základ života!“ Tuto větu jsem od rodičů v dětství slýchávala velmi často. Tehdy jsem tomu nepřikládala význam, ale dnes již vím, že ve škole děti tráví podstatné procento svého času, a proto je důležité zabývat se tím, jak se dítě ve škole cítí, jak se mu zde líbí.

Škola je mnohdy první a v období dětství jednoznačně nejpodstatnější institucí, se kterou se dítě setkává. Ovlivňuje vývoj celé jedincovo osobnosti a mnoha jejích aspektů. Základní škola zastává funkci vzdělávací i výchovnou. Všechna tato fakta jsou důvodem, proč se životem dítěte ve škole zabývat.

Proto jsem si vybrala téma diplomové práce Sociální klima školní třídy a školní úspěšnost žáka. Toto téma jsem zvolila také kvůli profesnímu zaměření. Školní psychologii bych se po ukončení studia chtěla dále věnovat. V současné době pracuji jako lektorka primární prevence v neziskové organizaci Proxima Sociale v Praze. S dětmi na základních školách jsem téměř denně v kontaktu a tématy skupinové dynamiky a sociální struktury třídy se zabývám velmi často v praxi.

Ve své diplomové práci se pokusím nastínit v teoretické části hlavní poznatky o této problematice na základě české i zahraniční literatury. Předložím názory a teorie na otázky školní třídy, sociálního klimatu a školní úspěšnosti žáka, jak jsou prezentovány našimi i zahraničními autory. V empirické části se poté budu zabývat vlastním kvantitativním výzkumem zaměřeným na žáky základních škol.

Cílem této diplomové práce by tedy mělo být shrnutí základních poznatků z uvedených oblastí sociální a školní psychologie a nahlédnutí na souvislosti mezi sociálním klimatem školní třídy a školní úspěšností žáka na základě empirického šetření.

Ve své diplomové práci dodržuji citační normu ČSN ISO 690 a veškeré cizojazyčné prameny jsem překládala sama.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní třída jako sociální skupina

V této kapitole se budu věnovat tématu školní třídy. Popíši formování školní třídy a žáka v ní a poznávání školní třídy jakožto sociální skupiny. Objasním termín pozice žáka ve třídě a uvedu významné kombinace těchto pozic u jednotlivého žáka.

Člověk jako tvor sociální, jeho vývoj, výchova i osobnost jsou do značné míry ovlivněny skupinami, jejichž je členem. Sociální skupina obecně je tvořena určitým počtem lidí, kteří směřují ke společným cílům. Z těchto cílů vyplývá, že členové skupiny mají podobné hierarchie hodnot. Pro dosažení cílů spolu členové skupiny interagují a kooperují, řídí se skupinovými normami. V rámci skupiny se tak utváří struktura vztahů, členové přijímají různé pozice a role (Hrabal, 2002).

Sociální skupiny se obecně mohou dělit dle počtu členů na malé a velké, dle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů na neformální a formální, dle předmětu a druhu činnosti na pracovní, výchovné, hrové a meziosobně interakční. Mimo toto dělení stojí rodina jako tzv. skupina primární, která zahrnuje v různé míře všechny zmíněné druhy činností a je základním socializačním činitelem (Lovaš, 2008).

Dle uvedeného výše by se dalo říci, že školní třída je tedy sociální skupina, jejímiž členy jsou žáci a učitel a společnými cíli je učit a být učen. Ovšem jak víme a jak vyplývá z praxe, školní třída je složitý jev, kde působí vzájemná interakce žáků mezi sebou i mezi žáky a učitelem, nadindividuální procesy, osobnosti žáků i učitele, jejich chování, postoje apod. (Hrabal, 2002).

Školní třída vzniká shora a je organizována společenskou institucí. Instituce dává skupině cíl, pravidla fungování a organizaci. Školní třída má většinou 15 – 25 členů, kteří se vyznačují stejným věkem. Pro školní třídu lze také použít termínu kolektiv. Kolektiv označuje pracovní skupinu lidí, jež mají společný cíl, společnou činnost, jsou organizováni, mají své vedení a normy chování (Nakonečný, 1999).

Školní třída se jako specifická vrstevnická skupina vyznačuje nevýběrovostí a přibližně stejnou vývojovou úrovní svých členů, kteří jsou vystaveni výkonovým nárokům a s tím související atmosféře soupeření (Vágnerová, 2005).

Dítě je do školní třídy zařazeno dle dosažené připravenosti na školu a dle prostorového hlediska (místo bydliště, spádová oblast školy). Je známo, že rodina se v našich podmínkách příliš často nestěhuje, proto dítě navštěvuje svou školní třídu po řadu let, často chodí do školy, kterou absolvovali jeho rodiče či sourozenci (Lašek, 2007).

Školní třída je důležitá v životě člověka, v jeho socializaci do společnosti. Třída vrstevníků má vliv na sociální i morální vývoj člověka, tvoří most mezi vztahem jedince s matkou a s rodinou a mezi vztahem k pracovní skupině a k nové rodině, kterou jedinec založí. Školní třída, funguje-li dobře, má potenciál rozvinout u svých členů vznik systému interindividuálních, skupinových i celospolečensky zaměřených postojů – děti by se životem a děním ve školní třídě měly naučit navazovat pozitivní interindividuální vztahy, produktivně řešit napětí a konflikty, vést ostatní i se ostatním podřídit a hlavně spolupracovat (Hrabal, 2002).

Mezi základní charakteristiky školní třídy patří koheze a integrace. Koheze znamená intenzitu pozitivních citových vazeb ve třídě, projevuje se přátelskou atmosférou a je podmínkou spokojenosti žáků. Integrace je tím větší, čím má třída vyhraněnější strukturu jako skupina, čím přesněji jsou definovány pozice a přijaté normy. Integrace může být v různých třídách odlišná. Existují třídy, kde je v čele jeden nebo několik málo jedinců a ostatní jedinci jsou na okraji bez vlivu. Setkáváme se ale i s třídami, kde je tomu právě naopak, což umožňuje žákům více zkušeností s účastí na vedení (Nakonečný, 1999).

Jako v každé sociální skupině i ve školní třídě se tvoří podskupiny. Členství v takové podskupině poskytuje pocity bezpečí, sounáležitosti, přijetí, podporu a prestiž. Podskupiny se tvoří na základě pohlaví, schopností, společenské vrstvy či zájmů a postojů (Fontana, 1997).

Neformální skupinová struktura se ve třídě vytváří v průběhu času. Do té doby má značný vliv na klima ve třídě učitel. Vznik skupin uvnitř třídy může být

mechanický např. nařízením práce v týmech, nebo organický, kdy žáci sami skupinky formují díky sdílené sociální blízkosti (Lašek, 2007).

Vývojem a stabilitou vztahů u dětí a adolescentů ve školní třídě se ve svém výzkumu zabýval Neckerman (1996). Pracoval se vzorkem 220-ti žáků čtvrtých tříd a 475-ti žáků sedmých tříd základních škol. Neckerman sledoval vztahy ve školních třídách v intervalu jednoho roku. S žáky byly vedeny individuální polostrukturované rozhovory. Žáci odpovídali na otázky, zda je ve třídě někdo, kdo nepatří do žádné skupiny, jak děti ve třídě drží při sobě, do jakých skupin patří ony sami. Odpovědi poté byly zpracovány pomocí kvantitativní metody SCM (The Social Cognitive Map procedure), která vygenerovala sociální mapu každé třídy. Poté se autor zabýval stabilitou členství ve skupině po jednoročním intervalu, kdy rozhovory opakoval. Kritériem stability skupiny bylo, že zůstalo po jednom roce alespoň 50% jejích členů. Z výsledků vyplývá, že přibližně 30% skupin lze označit jako stabilní. Na stabilitu skupiny má největší vliv stabilita školní třídy, její sociální klima. Ve školách, kde docházelo k velkému přesunu žáků mezi třídami a nebylo zde podporováno pozitivní sociální klima, bylo stabilních pouze 6,8% skupin. Naopak ve školách, kde se na stabilitu třídy dbalo a žáci byli podporováni ve členství ve třídě, v jednotnosti třídy, bylo stabilních 55% skupin. Tato studie tedy potvrdila důležitost pozitivního sociálního klimatu pro vývoj vztahů v dětství (Neckerman, 1996).

1.1 Formování třídy a žáka

V této podkapitole nastíním, jakým způsobem dochází k formování třídy v průběhu času. Uvedu významné momenty vývoje sociální struktury třídního kolektivu v jednotlivých vývojových obdobích dítěte.

Stav a vývoj třídy je ovlivněn osobnostními dispozicemi jednotlivých žáků, jejich změnami a zráním, osobností učitele, jeho pedagogickými a sociálními dispozicemi a obsahem učiva, institucionálními podmínkami učení a vyučování. Kdybychom všechny tyto činitele znali dopodrobna, mohli bychom předvídat, jak se třída jako skupina i jednotliví žáci v ní budou vyvíjet. To je ale v celé šíři nemožné. Predikce je nemožná také proto, že samotný vznik třídy jako skupiny

přetváří a ovlivňuje chování jednotlivých žáků, a tím následně vlastní podobu třídy. Stejný vliv má učitel na třídu i třída na učitele, i když tento je méně patrný (Hrabal, 2002).

Na začátku školní docházky není školní třída vnitřně diferencována, jelikož je pro malé žáky příliš velká a ti spolužáky příliš nerozlišují. Postupem času dochází k vnitřní diferenciaci třídy, rozdělování rolí, utváření vztahů. V tomto období je nejvlivnější osobou učitel. Ve středním školním věku je třída plně vnitřně diferencovaná, existuje struktura pozic a rolí. V tomto období je typické očekávání stejných kompetencí i chování od ostatních a snaha odmítat vše odlišné. Školní třída dokáže vystupovat jako celek s jednotnými postoji a normami s velkým tlakem na loajalitu a konformitu vůči všem svým členům. Síla a moc skupiny je větší než síla a moc jednotlivce, což funguje jako podpora pocitu jistoty v období, kdy se žáci odpoutávají od hodnot a norem dospělých (Vágnerová, 2005). V dospívání je pozice ve školní třídě stále důležitá, ale postavení jednotlivců se již příliš nemění, je stabilnější a je signálem obecnější sociální úspěšnosti jedince. Význam vrstevnické opory hraje velkou roli, dospívající kladou důraz na dodržování skupinových norem a identifikaci s nimi. Sociální hodnocení vrstevníků se zkvalitňuje díky rozvoji myšlení. Dospívající hodnotí ostatní na základě podstatnějších vlastností, ne jen dle aktuálních projevů, a ubývá generalizace (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Učitel by se měl snažit, obzvláště na počátku školní docházky žáků, budovat v nich pozitivní postoje ke škole i ke vzdělání. Tyto společné postoje mohou poté žákům pomoci v utváření fungující školní třídy jako sociální skupiny (Lašek, 2007).

V jedné třídě se potkají žáci s různými výkonovými, učebními i sociálně morálními dispozicemi. Záhy vzniká mezi nimi navzájem i mezi žáky a učitelem kontakt, první interakce. Opakovaná interakce má tendenci se stabilizovat. Na jednotlivce působí mechanismus habituace, tzn. tendence vracet se k interakci, byla-li úspěšná či potřebná. Interakce je základem vzniku vztahů ve třídě. Vztahy vznikají interpersonální dyadické, polydyadické a skupinové. Nadto vznikají společné a vzájemné postoje. Vztahy ve skupině začínají být vzájemně

závislé, vzniká jejich složitá síť. Jedinci v této síti postupně přijímají specifické pozice a role ve skupině, což dotváří unikátnost každé třídy. Interakce, pozice, role i vztahy se neustále stabilizují, a tím dochází ke sblížení až sjednocování individuálních cílů a hodnot. Postupem času tak vzniká skupinová hierarchie cílů a hodnot, upevňují se pravidla interakce a vznikají skupinové normy (Hrabal, 2002).

1.2 Poznávání školní třídy jako sociální skupiny

Tato podkapitola se bude zabývat důvody, proč je důležité dobré a kvalitní poznání třídy pro práci učitele, a způsoby, jak lze efektivně třídu a žáky v ní poznávat.

Popíši tři přístupy v poznávání školní třídy. První je sociologický přístup, který pojímá školní třídu jako miniaturní sociální systém a již se příliš nezabývá jednotlivým žákem a dopadem sociálních jevů na jeho psychiku. Druhý je sociolingvistický přístup, který se zaměřuje především na jazyk a komunikaci ve skupině. Třetí přístup „proces-produkt“ se vyznačuje zkoumáním úspěšnosti žáka v interakci učitel – žák (Lašek, 2007).

Poznávání třídy, jejího stavu, struktury, vývoje, dynamiky jejích zvláštností a specifik komunikace a interakce je nezbytné pro správnou pedagogickou práci učitele. Toto poznávání zahrnuje jednak autodiagnostiku učitele, jednak sociálně psychologickou diagnostiku. Základem této diagnostiky je poznání vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem. Do chování jednotlivých žáků ve třídě se promítá jejich sociální vývoj, který zdaleka nelze přisuzovat pouze školnímu sociálnímu prostředí. Aby poznání stavu třídy bylo úplné, bylo by nutné zabývat se i mimoškolním sociálním, zvláště rodinným prostředím žáků, jejich biopsychickými a geneticky danými dispozicemi (Hrabal, 2002). Toto ovšem přesahuje cíle mé diplomové práce.

Důslednou diagnostikou může učitel nejen hodnotit aktuální stav třídy, ale může také pozorovat změny jednak věkové a vývojové a jednak záměrně vyvolané jeho výchovnými intervencemi. Metodologicky se diagnostika změn provádí opakovaným získáním údajů o třídě a žákovi stejnými metodami a porovnáním

výsledků. Učitel může použít sociálně psychologické metody i pedagogická data – např. klasifikační údaje, údaje o chování, mimoškolních činnostech a rodině (Hrabal, 2002).

Základní metodou, která je pro učitele dostupná každý den, je pozorování. Pozorování se zaměřuje především na nonverbální projevy. Jejich zachycení a porozumění ovšem vyžaduje citlivost ze strany pozorovatele (Hrabal, 2002). Důležité je pozorování třídy o přestávkách či během jiného mimovýukového dění. Z dobrého pozorování lze zjistit ochotu a schopnost jednotlivce pracovat s ostatními dětmi, úroveň asertivity v různých situacích, schopnost jednat podle pravidel, schopnost naslouchat a vcítit se, schopnost sebekontroly a ovládnutí vlastních reakcí. Pozorování si lze usnadnit a výrazně zefektivnit vytvořením pozorovacího schématu (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Další metodou je rozhovor mezi učitelem a žákem, nebo skupinou žáků, nebo učitelem a celou třídou, což je nejnáročnější. Je-li diskuze celé třídy a učitele konstruktivní, plodná, živá, žáci se střídají o slovo, naslouchají učiteli i spolužákům, aktivně se zapojují, je to znak dobrého vývoje skupiny i jednotlivců v ní (Hrabal, 2002).

Další metodou, která se využívá především v sociálně psychologické diagnostice a výzkumu, jsou dotazníky. Některé dotazníky nevyžadují speciální psychologické vzdělání, proto by je mohli využívat i učitelé k doplnění informací o třídě, což se stává velmi zřídka. K základním dotazníkovým metodám patří sociometrický dotazník, rating, hodnocení žáků i třídy žáky a učiteli a postoje dotazníky. Sociometrický dotazník nám pomůže odhalit vztahy ve třídě, podskupiny, kdo koho volí v odpovědích, kdo má nejvíce pozitivních i negativních voleb, strukturu skupiny a jednotlivé pozice členů skupiny (Hrabal, 2002). Více o těchto dotazníkových metodách uvedu níže v kapitole Diagnostika sociálního klimatu školní třídy.

Dobrym zdrojem informací o třídě a žácích je také jejich výkonnost. Školní výkonnost třídy i jednotlivých žáků učitelé hodnotí v podobě klasifikace. Ta je do značné míry subjektivně ovlivněna každým učitelem, proto je lepší k diagnostice třídy i žáků používat klasifikační průměr z více předmětů, jelikož ten bývá

objektivnější. Zajímavé je sledovat vývoj klasifikačního průměru žáka v čase. Lze říci, že výkonnost žáka je ovlivněna jeho pozicí ve třídě a i naopak žákova pozice ve třídě ovlivňuje jeho školní výkonnost, jelikož formuje vztah k učení (Hrabal, 2002).

V neposlední řadě lze také využít faktografické údaje o žácích a celé třídě. Mezi nejdůležitější patří údaje o početnosti třídy, jejím složení chlapci/dívky, sociologické charakteristiky rodičů a rodiny, sestava vyučujících a jejich změny i velikost školy a demografické údaje o lokalitě, kde se nachází (Hrabal, 2002).

1.3 Pozice žáka ve školní třídě

V této podkapitole rozeberu pojem pozice žáka ve školní třídě a představím její 3 dimenze dle Hrabala. Termínem pozice rozumím postavení jedince v dané sociální struktuře. Dále vyjmenuji a popíši nejčastější kombinace pozic a rolí, jež se ve školním kolektivu vyskytují. Považuji to za důležité a přínosné pro lepší představu a orientaci v sociální struktuře školní třídy.

Jaké pozice ten či onen žák ve třídě zaujme je ovlivněno strukturou a dynamikou třídy jako sociální skupiny, spolužáky, vývojem jednotlivých žáků jako členů skupiny i jejich osobním vývojem, individuálními charakteristikami a dispozicemi. Soustava pozic a rolí ve třídě je důležitým diagnostickým ukazatelem stavu skupiny (Hrabal, 2002).

Hrabal (2002) vymezuje 3 dimenze pozice žáka ve třídě. První je dimenze kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole. Další dimenzí je vliv, což znamená podíl na řízení interakce ve skupině a skupiny vůbec. Třetí dimenzí je obliba, citové přijetí spolužáky. Tyto tři dimenze nejsou na sobě zřetelně závislé, zčásti se však mohou ovlivňovat. Nyní se budu každou dimenzí pozice žáka ve třídě zabývat podrobněji.

Kompetence

Kompetence či školní výkonnost značně ovlivňuje pozici žáka ve třídě. Školní kompetence je nejjednodušeji patrná na prospěchu žáka, na jeho známkách. Ve formální, institucionální struktuře třídy je pořadí žáků dle jejich známek

základním ukazatelem pozic žáků. Ovšem v neformální struktuře třídy toto platí pouze v počátečních třídách a ne zcela. Ve třídách, kde jsou žáci starší, hlavně v období puberty je tato dimenze při hodnocení pozice upozadována. Ve vyšších třídách se spíše hodnotí rozhled, speciální znalosti a různé dovednosti, než píle, nadměrná motivovanost a učební aktivita. Vliv při odmítání „šprtů“ ovšem může mít také jejich nedostatečný či opožděný rozvoj sociability. Na druhou stranu nízká pozice dle školní kompetence, úspěšnosti a dispozic pro ni snižuje možnost zaujmout vyšší pozici ve vlivu a oblibě. Podíl školní zdatnosti na celkové pozici žáka v neformální struktuře třídy lze predikovat z prospěchu sociometricky vedoucích žáků (Hrabal, 2002).

Vliv

Dimenze vlivu vyjadřuje, do jaké míry žák ovlivňuje interakce a činnosti svých spolužáků a třídy jako celku. Vliv lze zjišťovat pozorováním, jež však nemusí být spolehlivé. Proto je lepší vliv zjišťovat pomocí sociometrických dotazníků, např. SORAD. Je dobré rozlišit některé druhy aktivit při zjišťování vlivu, alespoň pracovní, učební a rekreační. Pozice a jejich struktura dle vlivu se ukazuje být jako velmi stabilní. Determinanty vlivu žáka jsou především zdatnost a kompetence, moc a motivace k ovlivňování spolužáků. Zdatnost a kompetence, které ovlivňují vliv žáka ve třídě, nejsou jakékoliv, ale ve směrech, které třída přijala jako centrální hodnoty. Další determinantou vlivu je moc. Moc rozlišujeme legitimní, jež je dána institucí a kterou disponuje tedy učitel, a moc v neformální struktuře skupiny, jež je dána skupinou samotnou. Největší moc má žák ve vedoucí pozici. Má moc hodnotit, udílet odměny a tresty. Část své moci může předávat žákům s nižší pozicí. Třetí komponentou ovlivňující pozici žáka dle vlivu jsou osobnostní dispozice a sociální schopnosti a dovednosti. Potřeba a schopnost ovlivňovat partnery v interakci souvisí s potřebou sebezprosažení. Celkově je pozice dle vlivu jednou ze základních charakteristik člena skupiny. Porovnáním pozic dle vlivu a dle obliby a kompetence u skupiny získáme obrázek o mocenské struktuře skupiny a o interpersonálních vztazích (Hrabal, 2002).

Obliba

Oblibu lze definovat jako emocionální přijetí či odmítnutí jedince ostatními členy skupiny, čili citové hodnocení osobnosti a jednání žáka skupinou. Jedná se tedy o akceptaci, popularitu, sympatičnost či přitažlivost. Pozice dle obliby ve třídě tvoří hierarchii, kde na jednom konci jsou žáci oblíbení, přijatí a na druhém konci jsou žáci neoblíbení, odmítaní, izolovaní (Hrabal, 2002).

Zjišťování pozic dle obliby lze provádět, tak jako u vlivu, pozorováním. To je ovšem náročnější, jelikož stabilita pozic dle obliby je menší než u vlivu nebo kompetence. Proto je dobré využít sociometrické techniky (Hrabal, 2002).

Nyní se budu zabývat zdroji obliby. První kategorií zdrojů obliby jsou zdatnost, kompetence a prestiž, druhou pak sociabilita a úroveň sociálního a morálního vývoje. Zdatnost a kompetence vytváří předpoklady k oblíbě. Zdatný a kompetentnější žák se snáze stává objektem identifikace ostatních, snadněji může poskytnout ostatním pomoc a podporu. Podstatnější determinantou obliby je ale úroveň rozvoje interindividuální sociability, morální a sociální vyspělost žáka. Oblibu tedy ovlivňuje to, zda se žák umí přiblížit k lidem, být empatický, schopný vcítit se do druhého i do situace, zda umí uspokojovat potřeby druhých, poskytnout podporu či pomoc (Hrabal, 2002).

Jednotlivý žák může ve školní třídě zaujímat různé pozice z různých hledisek. Zjišťování shody či neshody pozic u žáka v jednotlivých směrech, které jsem nastínila výše, je významné při diagnostice samotného žáka i celého třídního kolektivu a při volbě výchovných a terapeutických zásahů. Obecně lze říci, že výrazné rozdíly v pozicích u jednotlivého žáka jsou méně časté než shody. Uplatňuje se zde konvergence - tendence k vyrovnání pozic a statusů. Často tedy koreluje pozice dle školní úspěšnosti s pozicemi dle vlivu a obliby. U starších žáků ovšem dochází k divergenci, k odlišení pozic, což je způsobeno rozvojem socializace, prohloubením vztahů mezi žáky a jejich schopností navzájem se vnímat a poznávat (Hrabal, 2002).

Příčinami konvergence pozic jsou především osobnostní dispozice a charakteristiky jednotlivého žáka, skupinové mechanismy, zjednodušená

globální percepce spolužáků v nových či mladších třídách, halo – efekt a skupinové stereotypy v posuzování spolužáků (Hrabal, 2002).

Školní třída, jako každá dětská skupina, má tendenci ke značkování neboli labelingu spolužáků. Toto značkování slouží k lepší orientaci ve skupině a rozvíjí se na základě postojů skupiny k jejím jednotlivým členům. Díky značkování může být žákovi vnucena určitá role ve skupině, aniž by dítě takové skutečně bylo. Tyto role se postupem doby fixují a jejich změna je velmi náročná (Vágnerová, 2001).

Diagnosticky významné kombinace pozic u jednotlivého žáka:

- Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák

Je zjevné, že tato kombinace pozic, jež vychází z hlubší sociální maladaptace a opožděnosti ve vývoji, není pro život ve skupině ani pro osobnostní rozvoj jedince výhodná. Častými reakcemi jedinců na odmítání skupinou jsou nejrůznější projevy agrese, ať už fyzické či slovní, nebo přehnané sebeprosazování se, upoutávání pozornosti, snižování a podceňování druhých. Toto chování ovšem vede ve skupině ke snížení obliby a žák často zabředne v bludném interakčním kruhu, ze kterého je obtížné se vymanit. Důsledkem odmítání skupinou může být zvýšená míra úzkosti, uzavírání se do sebe a únik do izolace. Tito žáci mívají různé handicap, fyzické i mentální, nevyvinuté sociální schopnosti, omezenou empatii i sociální percepce (Hrabal, 2002).

Pozici neoblíbeného žáka často získávají děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence, liší se vzhledem, chováním či sociálním postavením, s ostatními si nerozumí. Jejich sociální inteligence bývá snižena, mají problémy s navazováním kontaktu, s adekvátností reakcí na druhé, s reflektováním zpětné vazby od druhých. Tito žáci mívají horší prospěch a problémy v chování (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Izolovaný žák

Izolovaný žák není ani výrazně odmítaný, ani přijatý ostatními členy skupiny. Kontakt mezi jedincem a skupinou bývá velmi omezený, jako by tento žák pro ostatní ani nebyl. Tito žáci vyžadují zvýšenou pozornost, jelikož izolace může být

prožívána jako odmítnutí. Příčiny a formy izolace jsou různé. Může jít jednak o pasivní toleranci, tak i o ostrakismus, záměrné vyloučení ostatními. Izolaci často zažívají nově příchozí žáci do třídy. Zvláště bolestná je pak izolace pro sociální introverty. Izolace, jež je subjektivně prožívána jako negativní stav, může mít vážné vývojové i výchovné následky. Naopak izolovaný žák může být spokojený jedinec, který se spíše než na sociální kontakt orientuje na svět věcí (Hrabal, 2002).

Pozice přehlíženého dítěte se vyznačuje absencí vlivu v rámci skupiny. Tito žáci nejsou pro spolužáky ničím zajímaví, nevyvolávají žádné emoce, nejsou ani sympatičtí ani nesympatičtí, nedovedou zaujmout. Tyto děti se vyznačují nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi, jsou málo aktivní, nespolečenské, ale jejich chování není pro ostatní rušivé (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Žák ve vedoucí pozici

Žák ve vedoucí pozici je vlivný a oblíbený s různým stupněm školní úspěšnosti. Obsazení této pozice záleží především na osobnostních charakteristikách jedince a na tom, jak tyto charakteristiky odpovídají skupině, jejím hodnotám a normám. Žák ve vedoucí pozici má vliv na určování cílů, hodnot a norem skupiny, utváří na základě svých i skupinové postoje k učení, učitelům a spolužákům. Vedoucí pozice bývá subjektivně prožívána kladně, uspokojivě. Dává příležitost k rozvoji nezávislosti a sebeprosazení. Naopak však může docházet k nezdravému nárůstu sebevědomí a ke vzniku příliš pozitivního sebeobrazu a sebehodnocení. Jedinec, který by zaujímal vedoucí pozici po dlouhou dobu, by mohl mít sníženou toleranci na sociální frustraci, nebyl by následně tedy schopen čelit konfliktům a střetům (Hrabal, 2002).

Neformální vůdce skupiny nemusí mít jen kladné vlastnosti. Skupina může začít obdivovat negativní vlastnosti vůdce jako například nadměrné sebevědomí, fyzickou sílu či odmítání autorit. V důsledku toho dochází ke změnám v hodnotách a normách celé skupiny (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Vlivný, méně oblíbený žák

Žáci ve vedoucí pozici z hlediska vlivu jsou velmi důležitou formující silou celé skupiny, ovlivňují její vývoj i stav. Mírná převaha vlivu nad oblibou je častou kombinací u efektivních vůdců, kteří dobře řídí a koordinují činnosti skupiny, kladou na ostatní členy požadavky, vytvářejí tlak k dodržování norem, organizují kooperaci. Výrazný rozdíl mezi vlivem a oblibou u jednotlivce značí, že žák klade nároky na své partnery, ale recipročně neplní jejich požadavky a potřeby. Dochází k autokratickému vedení, které deformuje sociální vývoj všech členů skupiny včetně vlivného a neoblíbeného vůdce. Ten často používá k prosazení svých zájmů, hodnot a norem sankce a tresty ve formě psychického a fyzického násilí. Ostatní členové skupiny je sice pod tlakem přijímají, nedochází však k jejich interiorizaci, vznikají konflikty a deformují se slabí a závislí jedinci (Hrabal, 2002).

- Oblíbený, méně vlivný žák

Velmi oblíbený žák s podstatně menším vlivem ve třídě zaujímá spíše než vedoucí, tak centrální pozici. Tito žáci jsou v centru komunikace, mají pozitivní emocionální ladění, schopnost empatie, naslouchání, uspokojování potřeb druhých. Skupinové normy a hodnoty nevytvářejí, nepodílí se příliš na organizaci činností skupiny, ovlivňují však normy interpersonálního kontaktu, vytvářejí pozitivní atmosféru ve třídě a zvyšují kohezi třídy, její emocionální soudržnost (Hrabal, 2002).

Tito žáci ostatním spolužákům v něčem imponují, ostatní by se s nimi chtěli kamarádit, chtěli by se jim podobat (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Žák v nevýrazné pozici

Žáci v nevýrazné pozici neboli sociometrický střed, tvoří nejpočetnější skupinu, o které lze říci jen málo. Jsou ostatními přijatí a podílejí se na životě ve třídě jako všichni ostatní. Předpokládáme, že takový žák není bezprostředně ohrožen ve svém sociálním ani učebním vývoji (Hrabal, 2002).

Tito žáci ničím zvlášť nevynikají, nejsou ani problémoví ani nesympatičtí, pro většinu spolužáků přijatelní (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Díky sociálním dějům, které neustále ve školní třídě probíhají, se z žáků stávají „hvězdy,“ nebo naopak odmítání či opomíjení jedinci. Tyto sociální posty se odrážejí v sebepojetí jejich nositelů, působí však i na ostatní žáky (Lašek, 2007).

Hvězdy jsou dle Fontany ti žáci, kteří se nejčastěji vyskytují v odpovědích spolužáků na otázku, s kým by se nejraději přátelili. Sociální hvězdy nebývají nezbytně vůdci třídy. Posty hvězd a izolovaných žáků jsou proměnlivé, jelikož i školní třída je jako každá sociální skupina dynamickou jednotkou, jež se neustále mění a vyvíjí (Fontana, 1997).

2. Sociální klima školní třídy a způsoby jeho zkoumání

Následuje kapitola o sociálním klimatu školní třídy. Budu se zabývat terminologií této oblasti psychologie, hlavními přístupy ve zkoumání klimatu, tvůrci klimatu, determinantami, jež klima ovlivňují, diagnostickými metodami nejčastěji používanými ke zjišťování klimatu a na závěr uvedu nedávné výzkumy, které se na sociální klima školní třídy zaměřily.

Dále budu definovat a ujasňovat pojmy prostředí, atmosféra a sociální klima, jelikož se tato oblast vyznačuje nejednotností terminologie a mnohostí pojmů, jež by se měly odlišovat rozsahem, délkou trvání a obecností.

Všichni si jistě pamatujeme na pocit, který jsme měli, když jsme každý den ráno šli do školy. Každý si i v dospělosti vybaví, zda se mu ve škole líbilo, zda měl ve třídě kamarády, zda byla paní učitelka hodná, spravedlivá a laskavá. Tento „pocit“ ze školy, který nás provází celý život, ono nehmatatelné, co existuje v každé lidské skupině, v níž jedinci interagují, ono ovzduší, atmosféra či klima je v moderní pedagogice i psychologii považováno za velmi zásadní determinantu vývoje osobnosti žáka i vzdělávacího procesu. (Průcha, 2005).

Sociální klima školní třídy je důležitou determinantou procesu učení. Jedná se o sociálně psychologickou charakteristiku školního kolektivu. Klima je tvořeno všemi žáky dané třídy, skupinami žáků, na něž se třída člení, ale i učiteli, kteří do dané třídy vstupují. Všichni dohromady bývají označováni obecným pojmem aktéři klimatu (Čáp, Mareš, 2001).

Klima třídy je utvářeno nejen ve výuce samotné, ale také o přestávkách, na výletech a při dalších aktivitách třídy. V rámci klimatu se střetává objektivní realita a subjektivní vnímání a prožívání každého žáka (Grecmanová, 2008).

Jednotkou analýzy bývá celá školní třída, všichni jmenovaní aktéři klimatu, konkrétní jedinec a jeho vnímání klimatu. Klima lze obsahově definovat jako způsoby vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů na dění ve třídě v minulosti, současnosti i budoucnosti, z čehož vyplývá vysoká míra subjektivních aspektů klimatu. Z časového hlediska se klima vyznačuje dlouhodobostí a typičností pro danou školní třídu, na rozdíl od atmosféry třídy, jež je situačně

podmíněná a krátkodobá. Na klimatu se podílejí svým chováním všichni aktéři (Čáp, Mareš, 2001).

Žáci klima prožívají jako subjektivně příznivé, či nepříznivé, tedy jako spokojenost, nebo nespokojenost, spolupráci, či třenice. Prožitek sociálního klimatu školní třídy je pro jednotlivého žáka spojen také s vnímáním obtížnosti vlastního učení (Lukášová, 2010).

Pojem prostředí je nejobecnější a nejšířší rozsahem. Nezahrnuje jen sociálně-psychologické aspekty, ale i prostorové, architektonické (místa učebny, její vybavení, velikost a rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost nábytku učebny pro školní práci), akustické (množství šumů a hluku, ozvěna), atp. Naopak pojem atmosféra má velice úzký rozsah, proměnlivost, krátkodobost, situační podmíněnost, měnlivost během dne i během jedné vyučovací hodiny (Čáp, Mareš, 2001).

Atmosférou ve školní třídě se zabývali J.K. Littersová a B.A. Eyo (1993). Prezentovali názor, že atmosféra ve třídě se mění periodicky vždy po tzv. kritickém momentu, po němž se atmosféra začne zlepšovat či zhoršovat.

Konečně pojem sociální klima, o němž je pojednáváno výše, bývá také ovlivňováno širšími sociálními jevy, jako jsou klima školy a sociální klima učitelského sboru. Tyto jevy však nepůsobí globálně, ale výběrově (Čáp, Mareš, 2001).

Sociálním klimatem školní třídy se zabýval Chavéz (1984), který zdůrazňuje, že na téže škole se mohou vyskytovat v různých třídách různá sociální klimata, od těch, která působí pozitivně, až po klimata, jež na žáky působí negativně.

V zahraniční literatuře jsou pojmy klima, prostředí, atmosféra používány více méně jako synonyma, což může způsobovat problémy při snaze zjistit, co přesně měl autor na mysli (Mareš, Křivohlavý, 1995).

2.1 Determinanty sociálního klimatu školní třídy

Na tomto místě své diplomové práce se podívám na tvůrce a jiné determinanty klimatu, které klima ve školní třídě nejvíce utvářejí a ovlivňují. Patří sem zcela jistě osobnost učitele, jeho styl výuky a komunikace se žáky, osobnosti žáků a dále pak instituce školy a její vnitřní organizace.

Za hlavní tvůrce klimatu ve školní třídě jsou považováni jednak žáci, jejich chování, postoje ke škole i učení, ale také učitel. Učitel je výrazným subjektem dění ve školní třídě, a proto by mezi jeho klíčové dovednosti mělo patřit umění vytvářet a podporovat pozitivní klima ve třídě (Kyriacou, 2004).

Učitel byl zpočátku považován za hlavního tvůrce sociálního klimatu ve třídě a výzkumy se zaměřovaly především na učitele jako objekt zkoumání. Bylo zjištěno, že na klima třídy mají vliv učitelovy momentální psychické stavy, jeho osobnost, psychické vlastnosti a pochopitelně jednání učitele. Vliv učitele na klima je výraznější v nižších ročnících, ve vyšších již narůstá vliv žáků, kteří tvoří klima společně s učitelem (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Učitelovy aktivity, tedy to, jakým způsobem výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla a kontroluje jejich dodržování, pracuje-li s žáky frontálně, individuálně či skupinově, to vše významně ovlivňuje a dotváří klima školní třídy (Lašek, 2007).

Klima školní třídy je ovlivňováno mnoha různými dalšími determinanty. Zejména pak postupy komunikace a vyučování, jež učitel využívá, formami participace žáků ve vyučování, preferencemi a očekáváními učitelů k žákům a v neposlední řadě i klimatem celé školy, jíž je určitá třída součástí (Průcha, 2005).

Každý učitel užívá své individuální způsoby komunikace se žáky. Někteří učitelé hovoří během vyučovací hodiny hodně, jiní spořeji, někteří žáky především chválí, jiní kárají. Tím vším vytváří učitel ve třídě specifické komunikační klima (Průcha, 2005).

Komunikačním klimatem v české škole se zabýval J. Lašek (1994) a rozlišil 2 typy – komunikační klima suportivní – podpůrné, které vyjadřuje stav, kdy si žáci i učitel navzájem naslouchají, podporují se v komunikaci a otevřeně hovoří

o názorech i pocitech. Druhý typ je komunikační klima defenzivní – obranné – účastníci mezi sebou soupeří, nenaslouchají si a nevyjadřují názory ani pocity. Dokáže-li učitel navodit ve třídě klima suportivní, podpoří u žáků vznik vstřícných postojů i chování. Žáci jsou pak ve třídě spokojenější, vykazují menší míru absence, vyšší prožitek sebevědomí i vyšší míru aktivity než žáci ve třídách s klimatem defenzivním (Lašek, 1994).

Helus (2007) používá termíny psychosociální klima školní třídy pozitivní a negativní. Negativní psychosociální klima se vyznačuje tím, že se žáci navzájem ruší. Zájem o výuku je v tomto klimatu hodnocen negativně a žáci, kteří tento zájem projevují, jsou vylučováni z třídního kolektivu. Je-li však ve školní třídě psychosociální klima pozitivní, žáci se navzájem podporují ve vzdělávacím úsilí, což kladně působí na učební výkon i rozvoj osobnosti jednotlivých žáků.

Pozitivní sociální klima působí tedy na realizaci vzdělávacích cílů facilitačně, účinně napomáhá a usnadňuje proces učení u žáků. Proto by mezi základní kompetence každého učitele mělo patřit řízení dění ve školní třídě tak, aby se zde pozitivní sociální klima rozvinulo. Helus zde uvádí 5 způsobilostí učitele. Je nutné s žáky komunikovat učivo jasně a plynule, úkoly a požadavky jasně konkretizovat. Je dobré, aby byl učitel schopen zpětně čerpat z reakcí a činností žáka informace o účinnosti svého pedagogického působení, o efektivitě vyučování. Učitel jakožto člověk by měl ve vztahu s žákem projevovat osobní zájem o jeho pokroky ve vzdělávání i o jeho osobnostní rozvoj. Důležité také je učitelovo nadšení pro předmět, který vyučuje. Pravděpodobně nejtěžším úkolem učitele by mělo být motivování žáků k tomu, aby oni sami přejali zodpovědnost za sebe sama, za svou budoucnost, za své vzdělání, ale i za vzájemné soužití ve školní třídě (Helus, 2007).

Další důležitou determinantou klimatu školní třídy je míra participace žáků na vyučování, tedy kolik žáků a jak často se do vyučování zapojí. Tato míra participace je velmi individuální u každého žáka. Dosavadní výzkum ukazuje, že rozdílná míra participace žáků na vyučování je ovlivněna vysokým počtem žáků ve třídě, lokalizací žáků ve třídě, rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým

žákům a rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na pohlaví – učitel/učitelka a žák/žákyně (Průcha, 2005).

Mezi další determinanty, které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu patří typ školy a její zaměření, tzn. jedná-li se o základní školu, gymnázium, střední odbornou školu. Důležitá jsou také pravidla školního života jako školní řád a sankce za jeho porušování. Velký význam má i osobnost učitele a jeho preferované pojetí výuky a vzdělávání, z čehož vychází jeho styl výuky. Stejně důležitá je i individuální osobnost žáka (Lašek, 2007).

Postoje a očekávání učitelů vůči žákům také výrazně ovlivňují klima celé třídy. Je přirozené, že ve skupině jedinců, kteří spolu opakovaně interagují, si každý jedinec vytváří vůči ostatním postoje. Někdo je někomu sympatičtější, někdo méně. O někom si myslím, že je schopnější, o někom, že je méně schopný. Toto prožívají i učitelé a je to naprosto přirozené. Známkou profesionality jejich povolání by měla být schopnost tyto postoje a očekávání o výkonech žáků udržet „na uzdě,“ před žáky je neprezentovat (Průcha, 2005).

Zajímavý průzkum uskutečnili pracovníci Yalské univerzity. Formou dotazníků a rozhovorů zjišťovali mezi žáky čtrnácti základních škol jejich pohled na sociální klima školní třídy. Došli k závěru, že sociální klima školní třídy je důležitá proměnná s trvalým vlivem na školní úspěšnost a psychosociální adaptaci žáků. Ze získaných údajů vytvořili několik základních složek zdravého podporujícího sociálního klimatu. Důležitá je motivace k úspěchu, to do jaké míry žák věří, že se může danou věc naučit a je ochotný se ji naučit. Dále autoři uvádějí společné rozhodování, neboli zapojení rodičů, žáků a pracovníků školy do rozhodování o školním životě. Důležitou determinantou sociálního klimatu je také spravedlnost, rovnoprávnost bez ohledu na pohlaví, či etnickou příslušnost. Sociální klima školní třídy je ovlivňováno celoškolním klimatem, kvalitou interakcí, atmosférou důvěry a respektu. Dále sociální klima ovlivňuje míra disciplíny a kázně, míra zapojení rodičů do školních aktivit, přístup učitelů k učení žáků, vedoucí pracovník a jeho role ve škole, školní budova, vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a učiteli (Haynes et al., 1997).

Mezi další determinanty ovlivňující klima školní třídy patří ekologická dimenze, tedy umístění a vybavení třídy, participace žáků na úpravě třídy, atd. Důležité jsou i faktory jako počet žáků ve třídě, poměr mezi pohlavími, zájmy žáků, dosavadní znalosti, kvality a kompetence učitelů (Grecmanová, 2008).

2.2 Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu

V této podkapitole stručně uvedu základní přístupy ve zkoumání sociálního klimatu, jejich podstatu, hlavní využívané metody a představitele české i zahraniční.

Ke zkoumání sociálního klimatu školní třídy lze přistupovat různě. **Sociometrický přístup** se zaměřuje na školní třídu jako na sociální skupinu, zabývá se její strukturou a vývojem sociálních vztahů. Za základní metodu je zde považován sociometricko – ratingový dotazník SORAD. Představitelem tohoto přístupu je Hrabal st. **Organizačně – sociologický přístup** považuje třídu za organizační jednotku a učitele za řídicí prvek. Zkoumá především rozvoj týmové práce metodou standardizovaného pozorování. Představitelkou tohoto přístupu je Cohenová. **Interakční přístup** se zaměřuje na analýzy interakcí mezi učitelem a žáky při vyučování. Hlavními metodami jsou standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka - papír, později počítačové metody a audiovizuální nahrávky interakce. Zastánci tohoto přístupu jsou H.H. Anderson, Flanders, u nás Pelikán, Lukeš a Samuhelová. **Pedagogicko – psychologický přístup** se zajímá více o spolupráci žáků ve třídě a o kooperativní učení v malých skupinách. Tento přístup využívá škály CLI – Classroom Life Instrument. Zástupcem tohoto přístupu je Abrami. Objektem studia **školně – etnografického přístupu** je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy, vliv klimatu a jeho vnímání, popis a hodnocení klimatu jeho aktéry. Jako diagnostická metoda bývá využíváno zúčastněné pozorování. Představiteli tohoto přístupu jsou například Griswoldová, Pierceová a u nás Klusák. **Vývojově – psychologický přístup** zkoumá žáka jako osobnost a školní třídu chápe jako sociální prostředí, v němž se osobnost rozvíjí. Zástupkyní tohoto přístupu je Ecclesová. Dnes nejrozšířenější jsou **sociálně –**

psychologický a environmentalistický přístup. Školní třída je pojímána jako prostředí pro učení. Pracuje se s kvalitou klimatu, jeho aktuální i ideální podobou dle jeho aktérů. Hlavní metodou jsou posuzovací škály, například česká verze screeningového dotazníku CES – Classroom Environment Scale autorů Trickett, Moos a Fraser. Dalšími představiteli jsou například Walberg a G.J. Anderson (Čáp, Mareš, 2001).

2.3 Diagnostika sociálního klimatu školní třídy

V následujícím textu uvedu výhody a nevýhody metod diagnostiky sociálního klimatu školní třídy obecně a vyjmenuji a popíši některé metody konkrétně.

Při diagnostikování sociálního klimatu školní třídy v praxi se využívají jako základní zdroje informací standardizované pozorování, dotazníky a posuzovací škály. Při standardizovaném pozorování činností učitele a žáků, kódování a vyhodnocování průběhu celé vyučovací hodiny je dnes nápomocná různá technika a zejména počítače. Pozorování vychází ze tří základních metodických předpokladů. Klima třídy by měl hodnotit vnější nezúčastněný pozorovatel, měl by vycházet z určitého vzorku vybraných vyučovacích hodin a měl by hodnotit jen věci pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné, nevyžadující dedukci (Mareš, Křivohlavý, 1995). Jednou z klasických metod využívajících těchto předpokladů je Flandersův systém interakční analýzy (Lašek, 2007).

Dalšími metodami jsou metody nepřímé – dotazníky a posuzovací škály, jež vycházejí z jiných tří metodických předpokladů. Klima třídy by měli hodnotit přímo jeho aktéři a současně tvůrci – žáci i učitel. Aktéři klimatu hodnotí klima dle svých pocitů, zážitků, postojů a zkušeností ze situací, které se odehrály ve třídě i v minulosti i mimo vyučovací hodinu. Hodnotí tedy klima na základě jevů, které nejsou pozorovatelné a vyžadují velkou míru dedukce (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Posuzovací škály a dotazníky tak přinášejí vyšší úroveň informací. Jsou akcentovány sociálně psychologické skutečnosti jako vazby mezi žáky, vazby mezi žáky a učitelem, jejich přátelskost a působení těchto vlivů na psychiku žáka, na jeho školní úspěšnost, atp. (Lašek, 2007).

Dotazníky a posuzovací škály zachycují názor žáka na klima třídy a na vlastní postavení ve třídě. Získané informace o vnitřní struktuře třídy, vzájemných vztazích a pravidlech se mohou u jednotlivých žáků lišit. Důležité však je zjistit, zda klima třídy je přijatelné, či je potřeba ho změnit, jak je třída strukturovaná a které děti mohou tedy atmosféru ve třídě ovlivnit, naopak, které děti jsou v pozici outsiderů a mohou se tedy stát potencionální obětí šikany, či mohou být izolovány a přehlíženy (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Podmínkou použití dotazníků a posuzovacích škál je jejich reliabilita, validita a citlivost na dění ve třídě, které je pro vnějšího pozorovatele obtížně dostupné a zachytitelné. Dotazníky a posuzovací škály přináší množství srovnatelných údajů a jsou tak velmi efektivní (Skutil, 2011).

Mareš a Křivohlavý (1995) ve své knize uvádějí přehledný výčet metod pro měření sociálního klimatu třídy. Tento přehled jsem převzala a doplnila z knihy od Laška (2007). Vždy uvedu název metody, pro jaký stupeň školy je určena, počet položek, typ odpovědí a jednotlivé proměnné, kterými se zabývá.

- Metody pro měření sociálního klimatu třídy v nižších ročnících ZŠ:

MCI – My Class Inventory, 1. stupeň ZŠ, 45 položek (zkrácená verze má 25 položek), odpovědi ano – ne, proměnné: soudržnost, třenice, spokojenost, obtížnost úkolů, soutěživost

CAS – Classroom Attitude Scale, ZŠ, 32 položek, odpovědi ano – ne, proměnné: sympatie, podpora od a ke spolužákům, radost ze skupinové práce, z pobytu ve škole, ve třídě, z učení, pomoc chybějícím žákům.

- Metody pro měření sociálního klimatu třídy na 2. stupni ZŠ a na SŠ:

LEI – Learning Environment Inventory, 2.stupeň ZŠ a SŠ, 105 položek, odpovědi na 4 bodové stupnici, proměnné: soudržnost, třenice, favorizování, vytváření „klik,“ spokojenost, apatičnost, vyžadované tempo, obtížnost úkolů, soutěživost, rozmanitost, konvenčnost, materiál. prostředí, zacílenost, dezorganizovanost, demokratičnost

CES – Classroom Environment Scale, CES–SP – pro žáky s poruchami učení a emočnosti, 2. stupeň ZŠ a SŠ, CES má 90 položek (zkrácená verze má 24 položek), CES-SP má 58 položek, odpovědi ano – ne, proměnné: zahrnování, afiliace, učitelova podpora, úkolové zaměření, soutěživost, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelova kontrola a řízení, inovace

ICEQ – Individualized Classroom Environment Q., 2. stupeň ZŠ a SŠ, 50 položek (zkrácená verze má 25 položek), odpovědi na 5-ti bodové stupnici, proměnné: personalizace, participace na soc. dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem

CCQ – Communication Climate Questionnaire, SŠ, 17 položek, odpovědi na 5-ti bodové stupnici, proměnné: vstřícnost, defenzivnost

SLEI – Science Labor. Environment Inventory, SŠ, 56 položek, odpovědi na 5-ti bodové stupnici, proměnné: učitelova pomoc a podpora, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integrace, organizace, jasnost pravidel a materiální vybavení.

- Metody pro měření sociálního klimatu třídy ve vyšších ročnících SŠ a na VŠ:

CCES – College Classroom Environment Scales, SŠ a nižší ročníky VŠ, 62 položek, odpovědi na 5-ti bodové stupnici, proměnné: učitel. profesionální vstřícnost, nepřátelskost a rigidnost, afiliativnost vztahů, klima motivující k učení, podnětnost a návaznost úkolů, strukturovanost a jasnost požadavků

CUCEI – College and University Classroom Environment Inventory, vyšší ročníky SŠ a VŠ, 49 položek, odpovědi na 5-ti bodové stupnici, proměnné: personalizace, zahrnování, soudržnost, spokojenost, úkolová zaměřenost, inovace, individualizace

ACES – Adult Classroom Environment Scale, vhodné pro vzdělávání dospělých (obecně), 49 položek, odpovědi na 4 bodové stupnici, proměnné: zahrnování, afiliace, učitelova podpora, úkolová zaměřenost, možnost dosahování osobních cílů, organizovanost a jasnost pravidel, vliv studentů na dění v hodině.

Ve výčtu je uveden přehled metod, které lze využít při zjišťování sociálního klimatu. Metody jsou rozděleny dle věku respondentů. Ne všechny metody jsou dostupné v českém jazyce. Přeloženy jsou MCI, CES, ICEQ, CCQ a CUCEL. Jedná se však jen o překlady a první ověření, ne o standardizaci metody a vytvoření kompletních českých norem (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Jmenovanými metodami a jejich aplikací v českých podmínkách se zabýval Lašek. Dotazníky MCI, CES, CCQ a RSA ověřoval na vzorku 2761 žáků základních a středních škol a na vzorku 315 učitelů. Dotazník MCI australských autorů B.J.Fraser a D.L. Fisher, v českém jazyce Naše třída, je určen pro žáky 3. -6. tříd a je mezi učiteli velmi oblíben díky své jednoduché konstrukci. Dotazník má dvě formy - aktuální, která zjišťuje současné klima třídy, a preferovaná, jež zjišťuje přání žáků týkající se klimatu třídy. Česká verze dotazníku má 25 položek, na něž žák odpovídá ano/ne, a zjišťuje 5 proměnných klimatu školní třídy. Proměnná Spokojenost ve třídě zjišťuje vztah žáků k jejich třídě, míru uspokojení z pobytu ve škole a pohody. Proměnná Třenice ve třídě vypovídá o komplikacích ve vztazích mezi žáky, o míře a častosti napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování. Proměnná Soutěživost ve třídě vyjadřuje konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů. Proměnná Obtížnost učení zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné a namáhavé. Konečně proměnná Soudržnost třídy vypovídá o míře přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky a o míře pospolitosti dané třídy (Lašek, 2007).

Dotazník CES byl vytvořen v 70. letech Trickettem a Moosem v USA. Poté prošel mnoha revizemi a zkráceními a v České republice Lašek využil poslední verzi z roku 1986 autorů B.J.Frasera a D.L. Fishera, jež má 24 položek s odpovědí ano/ne a 6 proměnných klimatu třídy na 2. stupni ZŠ či na SŠ. Proměnné klimatu jsou Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, Vztahy mezi žáky ve třídě, Učitelova pomoc a podpora, Orientace žáků na úkoly, Pořádek a organizovanost a Jasnost pravidel (Lašek, 2007).

Dalšími metodami, kterými se Lašek zabýval, byly Dotazník komunikačního klimatu třídy – CCQ vytvořený v USA L.B. Rosenfeldem a Dotazník RSA –

měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy T.R. Guskeyho. Tento dotazník se zaměřuje na to, jakým způsobem učitel prožívá a sděluje svou vlastní odpovědnost za žákův úspěch či neúspěch, což patří k základním determinantám nejen žákova výkonu a sebehodnocení, ale klimatu třídy vůbec. Metoda je určena pro učitele základních a středních škol, obsahuje 30 položek s dvěma řešeními. Každá položka popisuje určitou situaci a na učitelovi je rozhodnout se pro jednu převládající ze dvou prezentovaných příčin na základě svých zkušeností. Toto vyjadřuje číselně tak, že u každé ze dvou příčin uvede míru jejich vlivu v procentech, aby výsledný součet dával 100% (Lašek, 2007).

Při zkoumání klimatu třídy můžeme využít i Škálu sociální akceptace slovenského psychologa J. Juháse, která slouží k sebehodnocení aktuální pozice určitého žáka ve třídě. Škála se zaměřuje na hodnocení celkového postoje žáka ke třídě a míru ztotožnění se s touto skupinou. Obsahuje 32 položek a 4 subškály – vztahy ke spolužákům a jejich hodnocení, názor vyšetřovaného na třídu, emoční prožitky související se životem ve třídě a přesah života ve třídě do rodiny. Škála je určena pro dospívající od 12 do 16 let (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Důležitou skupinou metod při zjišťování sociálního klimatu školní třídy jsou sociometrické metody. Sociometrie slouží k diagnostice mezilidských vztahů v rámci jakékoliv malé sociální skupiny na základě názoru všech členů. Sociometrii vytvořil v 50. letech 20. století J.L. Moreno. Je vhodná ke zjištění míry akceptace a sociálního statusu jedince v rámci dané skupiny (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Základní sociometrickou metodou v oblasti školní psychologie je Sociometricko ratingový dotazník SO-RA-D. Tento dotazník vytvořil v roce 1979 český psycholog V. Hrabal speciálně pro školní třídu a lze ho použít od 5. třídy ZŠ. Žáci hodnotí všechny spolužáky ze třídy v kategoriích sympatičnosti a vlivu na pětistupňové škále. Z tohoto materiálu lze poté vypočítat indexy oblíbenosti, vlivu a náklonnosti každého jednotlivce i pro celou skupinu, a také graficky znázornit strukturu skupiny (Hrabal, 1979). V SORAD je kladena žákům přímá otázka po

sympatičnosti a odpovědi na ní se ukazují být validní se strukturou pozic dle oblíbenosti ve třídě (Hrabal, 2002).

Konečně poslední metodou, kterou se budu zabývat, jsou Dotazník B-3 a B-4, které vytvořil pražský školní psycholog R. Braun a slouží k hodnocení vztahů a atmosféry ve třídě. Dotazník B-3 je určen pro žáky středního školního věku, tedy od 4. - 5. třídy ZŠ, Dotazník B-4 je určen žákům prvního stupně ZŠ (Braun, 1998; Braun, 2000). Blíže se na tuto metodu zaměřím v empirické části diplomové práce.

Při zkoumání klimatu se lze zabývat mnoha otázkami. Může jít o popis stavu klimatu ve třídě z pohledu žáků, který je dobré konfrontovat s názorem učitele. Lze porovnávat přání žáků s aktuálním stavem. Zajímavé je také zjišťování rozdílů v ovlivňování klimatu různými učiteli, zjišťování rozdílů mezi školami. Dále se můžeme zabývat zjišťováním, jak klima školní třídy ovlivňuje osobnost žáka i učitele, prospěch a chování žáků a účinnost pedagogické práce (Čáp, Mareš, 2001).

Neměli bychom však skončit u suchého popisu sociálního klimatu školní třídy, ale měli bychom se snažit o jeho zlepšování. Zásahy do sociálního klimatu musejí být promyšlené, cílené. Změny v sociálním klimatu jsou postupné a mají mnoho etap. Nejdříve je nutné diagnostikovat preferovaný stav, tedy stav, který si aktéři klimatu přejí. Poté alespoň po týdnu změříme stav aktuální, reálný. Dále porovnáme oba výstupy a zjistíme tak rizikové oblasti aktuálního klimatu. Určíme proměnné, které je nutné zlepšit a které je dobré udržet ve stávajícím stavu. Vytyčíme si postupy pedagogické práce, které ke změnám povedou. Tyto postupy je nutné dodržovat citlivě, dlouhodobě a systematicky. V průběhu času sledujeme účinnost těchto postupů a v případě potřeby je modifikujeme. Na závěr provedeme diagnostiku účinnosti zásahů a vyhodnotíme směr i velikost změn (Mareš, Krivohlavý, 1995).

2.4 Výzkumy sociálního klimatu

V této části práce uvedu výsledky výzkumů, které se zabývaly sociálním klimatem školní třídy a jeho vlivem na rozličné aspekty žákova vývoje.

Rozsáhlý výzkum byl prováděn v roce 2004 v Estonsku na Tallinn University. Výzkum se zabýval vlivem školního klimatu na well-being (duševní pohodu) žáků, na jejich strategie zvládání školních nároků a na školní úspěšnost. Metodou výzkumu byl zvolen dotazník, který vyplnily necelé čtyři tisíce žáků ze sedmých, devátých a dvanáctých tříd z 65-ti estonských základních škol. Školní sociální klima může buď napomáhat či škodit rozvoji konstruktivních strategií zvládání školních nároků u žáků, což ovlivňuje jejich školní úspěšnost. Cílem bylo zjistit, jak škola žáky v plnění školních nároků podporuje. Údaje byly shromažďovány od žáků, učitelů i rodičů. Hypotéz bylo několik. První hypotéza předpokládá, že úspěšné fungování žáka ve škole je ovlivněno jeho školním úspěchem a fyzickým i psychickým well-beingem. Druhá hypotéza vyjadřuje, že strategie zvládání školních nároků a jejich úspěšnost či neúspěšnost jsou spojeny s optimistickým či pesimistickým náhledem žáků na budoucnost. Další hypotéza říká, že zvládání školních nároků ovlivňuje především to, jak žáci vnímají školní klima. Cílem výzkumu tedy bylo empiricky definovat sílu vztahu mezi výsledky zvládání školních nároků, charakteristikami školního klimatu a optimismem žáků. Dalším cílem bylo vytvořit typologii škol dle charakteristik školního klimatu vnímaného žáky. Výsledky výzkumu jasně ukázaly platnost stanovených hypotéz. Bylo prokázáno, že optimistický náhled na budoucnost je silně spojen se školním úspěchem. Strategie zvládání školních nároků ovlivňují psychický well-being u žáků. Nejpodstatnějším závěrem výzkumu je, že nejen rodina, ale i škola ovlivňuje optimistický náhled na život u žáků, jejich psychický a fyzický well-being a především jejich školní úspěšnost. Škola by tedy měla vytvářet příznivé prostředí, kde jsou žáci vedeni k vnímání učebních úkolů jako výzvy a příležitosti k sebezlepšení a k rozvoji konstruktivních strategií zvládání školních nároků, a kde jsou podporovány učitelé a cítí se psychicky i fyzicky dobře (Ruus et al., 2007).

Sociálním klimatem, jeho strukturou a vlivem na různé aspekty žákova života se zabýval rozsáhlý několikaletý výzkum, který vznikl na univerzitě ve státě Rhode Island v USA. Do výzkumu se zapojilo více než 105 tisíc žáků ze 188 škol. Prezentovaná práce předkládá výsledky studií, které měly za cíl vyvinout spolehlivou a stabilní metodu měření školního klimatu z pohledu žáků pro druhý stupeň ZŠ a střední školu. Dále výzkum identifikuje dimenze školního klimatu a zkoumá vztah mezi těmito dimenzemi a žákovým socioemocionálním vývojem, vývojem chování a adaptací na školu. Celý projekt byl rozdělen do tří studií. Ve studii 1 je popsána série kroků a analýz, které byly provedeny pro počáteční vývoj metody měření sociálního klimatu. Ve studii 2 je zkoumána povaha a struktura dimenzí školního klimatu. Studie 3 poskytuje validizační data. Vyvinutá metoda – dotazník ISC-S (Inventory of School Climate-Student) má subškály: Podpora učitele, Jasnost pravidel, Orientace na úspěch, Negativní a Pozitivní vrstevnické ovlivňování, Kázeň, Volnost v rozhodování, Vzdělávací inovace, Bezpečnost. Bylo prokázáno, že určité dimenze sociálního klimatu třídy jsou ve vztahu se školní úspěšností žáka, s problémovým chováním a socioemocionální adaptací (Brand et al., 2003).

Zajímavý výzkum sociálního klimatu a jeho vlivu na školní úspěch žáka byl prováděn v USA v roce 2006. Hlavním cílem autorů bylo ověřit vztah mezi vnímáním školního klimatu učiteli a školní úspěšností žáků. Dále se autoři zabývali také hypotézou, zda je vztah mezi sociálním klimatem třídy a školní úspěšností žáka ovlivněn socioekonomickým statutem školy, případně lokality. Vzorkem bylo 59 základních škol na jihozápadě USA, celkem tedy s výzkumníky spolupracovalo přes tisíc učitelů. Školní klima bylo měřeno pomocí School-Level Environment Questionnaire (SLEQ), což je v USA široce používaná a standardizovaná metoda. Školní úspěšnost žáků zjišťovali autoři pomocí kombinací subtestů. Socioekonomický status lokality byl určen pomocí dat státní a místní správy. Po statistickém zpracování všech dat se autorům podařilo potvrdit vztah mezi vnímáním školního klimatu učitelem a školní úspěšností žáka. Ukázalo se, že na školách, kde učitelé vnímají pozitivní klima, kde jsou kooperativní a přátelské vztahy mezi učiteli a žáky i mezi učiteli navzájem, kde

vládne atmosféra inovace, kde se mohou učitelé i žáci aktivně zapojit do rozhodovacích procesů, mají žáci prokazatelně lepší průměr ve školních výsledcích. Dále bylo prokázáno, že vliv sociálního klimatu na školní úspěšnost žáka je vyšší u škol, které se nacházejí v lokalitě s vyšším socioekonomickým statusem (Johnson, Stevens, 2006).

Výzkumem sociálního klimatu školní třídy v alternativních školách se zabývala Quiniová v USA. Pracovala se 137 žáky základních škol s alternativními programy výuky. Pro měření sociálního klimatu školní třídy byla použita standardizovaná metoda ESB (The effective school battery). Celkové výsledky ukázaly, že školy s alternativními programy výuky vykazují pozitivnější sociální klima školních tříd než běžné školy (Quinn et al., 2006).

3. Školní úspěšnost žáka

V této kapitole se budu hlouběji zabývat školní úspěšností, základními termíny v této oblasti psychologie, dále pak vymezením školní neúspěšnosti, učitelovým pojetím úspěšného žáka, sebehodnocením žáka a jeho vnímanou akademickou účinností.

Fenomén školní úspěšnosti není v současné odborné literatuře téměř vůbec rozvíjen. Základní publikací na toto téma stále zůstává kniha Psychologie školní úspěšnosti od autorů Helus, Hrabal, Kulič a Mareš z roku 1979, jež bývá i dnes hojně citována.

Pojem školní úspěšnost nelze spojovat pouze s výborným prospěchem, tempem a bezchybností zvládání školních úkolů. Školní úspěch lze vidět jako faktor, který pedagog využívá při další práci s žáky, například školsky úspěšní žáci pomocí doučování a vedení slabších jim na základě svého úspěchu pomáhají překonat jejich neúspěch. Školní úspěch je nejen záležitostí žáka samotného, je i záležitostí jeho spolužáků, kteří dohromady tvoří třídní kolektiv, ale i záležitostí učitele, učitelského kolektivu i školy jako specifického organismu. Pojetí školní úspěšnosti odráží představy, jaký by žák měl být, jakým směrem a jakými prostředky by se měla vyvíjet jeho osobnost (Helus et al., 1979).

Školní úspěšnost vyjadřuje, jak jsou nároky společnosti na osobnost uplatňovány prostřednictvím školy. Školní úspěšnost je tedy chápána jako soulad mezi požadavky školy a výkony, činnostmi a rozvojem žákovy osobnosti. Pokud se má konfrontace žáka s výchovně vzdělávacími požadavky školy, cíli a normami zdařit, má-li vyústit ve skutečný výchovný a vzdělávací efekt, tedy v utváření osobnosti jedince, je nezbytné vnitřní přijetí těchto požadavků ukládaných zvnějšku. Školní úspěšnost lze tedy také pojímat jako výraz překonávání rozporů mezi vnějšími požadavky, které jsou ovšem díky přijetí, zvnitřnění, interiorizaci i požadavky vnitřními, a jedincovou individualitou. Dochází ke sjednocování vnějších kritérií a vnitřních tužeb a potřeb. Autoři docházejí k závěru, že žák, u kterého byly nejprve vnější kritéria a úroveň vývoje osobnosti, výkony a činnosti v rozporu, se snaží vývojovou úroveň, výkony a činnosti zvýšit

a kvalitativně měnit v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Z tohoto vyplývá, že výkony, činnosti a rozvoj osobnosti patří z psychologického hlediska k hlavním aspektům při posuzování školní úspěšnosti žáků. Rozvoj osobnosti zde přitom autoři chápou jako důsledek interakcí mezi osobnostmi a výchovně vzdělávacím prostředím, jež vedou ke vzniku nových, kvalitativně vyšších vlastností, schopností a dovedností (Helus et al., 1979).

Školní úspěšnost však není jen dílem žáka nebo učitele, ale je ovlivňována celou řadou faktorů, např. klimatem školní třídy, rodinným prostředím, vztahem společnosti ke vzdělání, preferovanými hodnotami ve společnosti (Kolář, Šikulová, 2005).

Problematika školní úspěšnosti či neúspěšnosti úzce souvisí s tzv. selektivní funkcí školního hodnocení a s tzv. tradičním (transmisivním) pojetím vyučování jako celku. Naopak pozitivní hodnocení neoznačuje úspěšné a neúspěšné, ale podporuje sebedůvěru žáka, potvrzuje jeho výkon, utvrzuje jej v jeho schopnostech, motivuje žáka k vyšším výkonům, ale především dává žákovi šanci prožít pocit úspěchu. Navíc pozitivní hodnocení podporuje u žáka i jeho sociální vývoj, pomáhá žákovi vytvářet příznivé sociální zázemí, dobré zařazení v kolektivu (Kolář, Šikulová, 2005).

Potřeba úspěchu a dosažení dobrého výkonu je významná téměř pro každého, obzvláště v období školního věku, které bývá označováno jako období píce a snaživosti. Prožitek úspěchu podporuje sebedůvěru dítěte a uspokojuje potřebu seberealizace. Pokud je dítě ve škole neúspěšné, může dojít ke vzniku pocitů nejistoty a méněcennosti. Potřeba úspěchu u žáků je interpretována jako tendence vyniknout mezi ostatními nebo snaha ukázat, že něco dobře umí (Vágnerová, 2005).

K dosažení úspěchu ve škole musí žák disponovat nejen danými schopnostmi, ale i určitými osobnostními vlastnostmi, potřebným sociálním zázemím a dobrým zdravotním stavem. Souhrn všech předpokladů školní úspěšnosti bývá označován jako výkonová zdatnost. Je nutné brát v úvahu všechny její složky. Příčinou školního neúspěchu mohou tedy být nedostatečná úroveň rozumových schopností, nerovnoměrné nadání, specifické poruchy učení, hyperaktivita, porucha

pozornosti, vývojově podmíněné změny, nedostatek motivace a negativní postoj ke škole (Vágnerová, 2005).

Dále bývá v odborné literatuře používán termín školní zdatnost, jež označuje soubor dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy. Jedná se především o socio-psychické dispozice jako kognitivní a motivační struktury, znalosti, vědomosti, dovednosti, schopnosti, učební styly. Autoři rozlišují potencionální a reálnou školní zdatnost. V některých případech se stává, že potencionální školní zdatnost není u žáka plně využita, například u jedinců s rozvinutými kognitivními schopnostmi, které ale neumějí nebo nemohou ve škole uplatnit. Toto se následně může projevit v rozdílu mezi školní a životní úspěšností (Hrabal, Pavelková, 2010).

Podstatnou složkou školní úspěšnosti je školní výkonnost, jež se projevuje v úrovni objektivně měřitelných výkonů. Prospěch je naopak komplexním údajem nejen o školní zdatnosti a úspěšnosti, ale i o mimovýkonových, osobnostních a interakčních charakteristikách žáka a také o klasifikačním stylu učitele (Hrabal, Pavelková, 2010).

3.1 Vymezení školní neúspěšnosti

Jak jsem uvedla výše, pojem školní úspěšnosti není v odborné literatuře příliš rozvíjen. Proto se nyní zaměřím na vymezení školní neúspěšnosti a na její základní činitele.

Školní neúspěšnost je definována jako selhání dítěte ve výkonu sociální role „žák.“ Za neúspěšné jsou považovány ty výkony, které neodpovídají hodnotícím kritériím, jež jsou měřítkem úspěšnosti či neúspěšnosti v konkrétní oblasti činnosti žáka. Na školní neúspěšnosti se podílejí jak endogenní (vnitřní), tak exogenní (vnější) činitelé. Mezi nejdůležitější endogenní činitele patří vliv špatného tělesného stavu, například častá onemocnění, tělesná slabost, sensorické poruchy, špatná životospráva, snadná unavitelnost. Dalším endogenním činitelem jsou nedostatky v psychice žáka, jako například neodpovídající mentální úroveň, špatná připravenost v předchozím vzdělávání, nedostatečná motivace k učení, nízká aspirační úroveň, malá vytrvalost,

negativní postoj k učiteli, nesprávná metoda učení se, nepříznivá role ve třídě, špatná sociální akceptovanost, snížená úroveň kognitivních procesů, poruchy myšlení, pozornosti, paměti, vývojové poruchy, drobná mozková dysfunkce, poruchy učení aj. (Kovaříková et al., 1998).

Exogenní činitelé jsou děleni na vliv rodiny, vliv školy a vlivy mimorodinné a mimoškolní. Vlivem rodiny je míněno nesprávný styl výchovy, nízká vzdělanostní či kulturní úroveň rodiny, nepříznivá role žáka v rodině, nevhodné bytové poměry aj. Vliv školy, především učitelů, spočívá v nepřiměřených požadavcích na žáka, neznalosti a nerespektování individuálních zvláštností žáka, nespravedlivosti v hodnocení, nesprávných metodických postupech ve vyučování, nevytváření podmínek pro transfer při učení žáků, nedostatečném opakování a procvičování učiva, nevhodném režimu dne, nesprávně sestaveném rozvrhu, nízké učební motivaci, narušování chodu školy aj. (Kovaříková et al., 1998).

Opakující se zážitek neúspěchu, pocity studu, ponížení a sebepohrdání mohou vést ke vzniku tzv. syndromu školního neúspěchu. Tento syndrom se projevuje nekomunikativností ve škole, slovní neúčastí, nenasloucháním, citovou závislostí na učiteli, nesystematickým přístupem a absencí vlastních ambicí a plánů. Vznik tohoto syndromu podporuje dlouhodobost trvání, opakující se zážitek neúspěchu a přijetí vzorce chování vedoucího k neúspěchu (Auger, 2005).

3.2 Učitelovo pojetí úspěšného žáka

Krátce se nyní podívám na učitelovo pojetí úspěšného žáka a na zdroje a vlivy tohoto pojetí.

Mezi učitelem a žákem, stejně tak jako mezi každými dvěma lidmi, kteří spolu nějakým způsobem pracují a tráví čas, probíhá mnoho interakcí, oba se nějak navzájem prožívají, hodnotí, mají jistá očekávání. Každý učitel má pojetí úspěšného žáka, což je představa, která zahrnuje preferenci určitého typu žáků s určitými charakteristikami a výsledek pedagogického působení. Toto pojetí vychází z klasifikačního řádu, jenž poskytuje kritéria hodnocení úspěšnosti žáka. Při klasifikaci by měl učitel hodnotit stupeň a uvědomělost osvojení

předepsaného učiva, úroveň myšlení, přesnost a výstižnost vyjadřování, schopnost uplatňovat příslušné vědomosti, dovednosti a návyky při řešení různých úkolů (zvláště praktických), aktivitu, samostatnost, tvořivost a zájem o učení a pracovní činnosti. Dále by učitel měl zohlednit snaživost, vytrvalost a pečlivost, osobité zájmy a zájem o práci vůbec a o další vzdělávání i v mimoškolních aktivitách a jazykovou správnost žákova projevu (Hrabal, Pavelková, 2010).

Důležité je uvědomění učitele, že jeho pojetí žáka (úspěšného i neúspěšného) se odráží na míře a obtížnosti požadavků, které na žáky klade. Mezi hlavní činitele, které ovlivňují učitelovo pojetí úspěšného žáka, patří obecná představa úspěšného žáka, jež má kořeny v požadavcích společnosti, pojetí úspěšného žáka v určitém předmětu ve škole a individuální osobnostní charakteristiky učitele a jeho preference (Hrabal, Pavelková, 2010).

3.3 Sebehodnocení a školní úspěšnost

V následujících podkapitolách ukáží na důležitost sebehodnocení a sebedůvěry v oblasti školní úspěšnosti dítěte, jeho vývoj a možnosti jeho zjišťování.

Školní úspěšnost žáka není ovlivněna pouze jeho rozumovými schopnostmi, ale také jeho sebepojetím a z něj vyplývající sebedůvěrou. Představa o vlastních schopnostech působí na očekávání určitého výsledku i na výkon samotný. Žáci s přiměřenou sebedůvěrou pracují ve škole na úrovni odpovídající jejich schopnostem, někdy dokonce i lépe. Naopak snížená sebedůvěra u žáků často brání dosáhnout takových výkonů, jakých by žáci na základě svých schopností dosáhnout mohli. Tito žáci jsou nejistí v práci, předem nevěří v dobrý výsledek, mají větší obavy ze selhání (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Sebehodnocení neboli názor na vlastní schopnosti se začíná vyvíjet již v předškolním věku. Ve školním věku se sebehodnocení odráží především od očekávání rodičů a učitelů a od samotných výkonů jedince, které se stávají potvrzením vlastní hodnoty. Žák nechce úkol pouze splnit, ale chce ho splnit dobře a očekává za něj ocenění. Očekávání a požadavky rodičů, učitelů a později

i vrstevníků se stávají normou žádoucího chování a výkonu, jež se transformuje do normativní představy o sobě samém, a žák pak usiluje o její naplnění. Vývoj sebehodnocení je závislý na kognitivním vývoji dítěte. Žáci nejmladšího školního věku nejsou schopni diferencovat své schopnosti a dovednosti spolužáků a jejich sebehodnocení se přímo odráží od informací od rodičů a učitele. Ve středním školním věku, tj. ve 4. - 5. třídě ZŠ, dochází k rozvoji metakognice a dítě je již schopno hodnotit, co umí a v čem se liší od ostatních, a sebehodnocení se tak stává stabilnějším a méně odolným vůči situačním vlivům. V období dospívání se mění celé sebepojetí pubescenta. Jedinec je labilnější a dochází k mírnému poklesu sebehodnocení. Žák je již schopen objektivněji hodnotit své schopnosti a výkony. Důležitou roli hraje bazální sebedůvěra, která se vyvíjela po celý dosavadní život. Sebehodnocení schopností a školního výkonu se zafixovalo na určité úrovni a již se příliš nemění. Zejména u méně školsky úspěšných žáků klesá v tomto období výkon ve škole na významu (Vágnerová, 2001).

Obecně je sebehodnocení školního výkonu u žáků velmi ovlivněno zkušenostmi s výkony ostatních spolužáků ve třídě. Žák srovnává své výkony s výkony ostatních žáků pro potvrzení vlastních kompetencí a toto srovnávání do jisté míry vymezuje žakovu pozici ve skupině. U méně školsky úspěšných žáků vědomí, že ostatním nestačí, může dítě motivovat k většímu úsilí, ale také může vést k poklesu sebedůvěry až propadu sebeúcty. Záleží na emoční zralosti daného jedince, na hodnocení dospělých autorit i vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2001).

Základní metodou v českých podmínkách, jak lze diagnostikovat sebehodnocení žáků, je Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS, kterou na naši populaci standardizovali v roce 1987 Z. Matějček a M. Vágnerová z původní Škály sebepojetí školní úspěšnosti autorů F.J. Boersmana a J.W. Chapmana. Pomocí dotazníku lze zjistit, jak dítě hodnotí vlastní výkon ve škole, vlastní schopnosti a dovednosti. Tato metoda obsahuje 6 škál (obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra) a 48 položek s odpovědí ano/ne (Vágnerová, Klégrová, 2008).

3.4 Vnímaná akademická účinnost

Nyní se budu opět zabývat žákem samotným a jeho vlastním pojetím sebe sama jako v předcházející podkapitole, ovšem v jiném, novém terminologickém rámci.

Konstrukt vnímané akademické účinnosti vychází z teorie vnímané osobní účinnosti autora A. Bandury, jež vyjadřuje přesvědčení jedince o tom, co zvládne na základě kombinace svých kognitivních, sociálních, behaviorálních a emocionálních schopností a dovedností. Vnímaná akademická účinnost je tedy přesvědčení žáka o tom, co ve škole zvládne, jak bude školsky úspěšný (Bandura, 1997).

Vnímaná akademická účinnost je u každého jedince individuální, ale liší se i u jednotlivého žáka mezi předměty ve škole. To znamená, že žák může být přesvědčen o své vysoké akademické účinnosti např. v matematice, ale v humanitních předmětech bude tentýž žák vykazovat akademickou účinnost nízkou (Krejčová, 2011 a).

Vnímanou akademickou účinnost můžeme hodnotit v několika dimenzích, např. úroveň obtížnosti úkolů, u kterých žák věří, že je zvládne. Další dimenzí je rozsah obecnosti vnímané akademické účinnosti, tedy to, zda je žák přesvědčen o své účinnosti ve škole obecně, či jen na některý předmět, či dokonce jen na některé oblasti určitého předmětu. Třetí dimenzí, kterou autor jmenuje, je intenzita vnímané akademické účinnosti. Nízká intenzita znamená, že žák si přestane věřit velmi záhy po nějakém neúspěchu, a naopak ti, co vykazují vysokou vnímanou akademickou účinnost, zůstávají o své efektivitě přesvědčeni i po mnoha neúspěších (Bandura, 1997).

Důležitým aspektem školní úspěšnosti je subjektivní prožitek úspěchu či neúspěchu pro žáka, který nezáleží na objektivním hodnocení, ale na vnímání podaného výkonu jako dosažení nebo nedosažení daného cíle (Kolář, Šikulová, 2005). Vlastní zkušenosti žáka jsou totiž jedním z nejpodstatnějších zdrojů vnímané akademické účinnosti. Dále hrají roli zprostředkované zkušenosti a verbální i neverbální informace o svých výkonech od spolužáků a učitelů (Bandura et al., 2003). Pro vývoj žáka a jeho přesvědčení o svých schopnostech

a dovednostech je důležitý i prožitek neúspěchu, ale takového, který je východiskem pro další zvládnutí znalostí, činností a způsobů řešení problému. Proto je nutné ze strany učitele jeho hodnotícími aktivitami vést žáky k tomuto pojetí neúspěchu (Kolář, Šikulová, 2005).

V literatuře se dále můžeme setkat s pojmem sebepojetí (self-concept). Přehledové studie srovnávající konstrukty vnímané akademické účinnosti (academic self-efficacy) a školního sebepojetí (academic self-concept) zpracovali Bong, Clark a Skaalvik. Z konceptuálního hlediska se konstrukt sebepojetí jeví jako více komplexní, stabilní v čase, začleňuje i kognitivní a emocionální reakce vůči sobě samému a je silně ovlivněn sociálním srovnáváním. Jinak řečeno školní sebepojetí vychází z racionálního porovnávání výsledků své školní práce s ostatními, ale také z emocionálních stavů, které jedinec při tomto srovnávání prožívá. Konstrukt vnímané akademické účinnosti se na rozdíl od toho týká primárně kognitivních rozhodnutí o svých schopnostech založených na určitých kritériích. Z metodologického hlediska výzkumy self-efficacy prezentují více konzistentní definice a jsou více zaměřeny experimentálně. Navzdory těmto rozdílům zachycují tyto dva konstrukty podobné vnitřní struktury (Bong, Clark, 1999; Bong, Skaalvik, 2003).

Vnímanou akademickou účinnost lze u žáků diagnostikovat pomocí sebehodnotícího dotazníku autora R. Burdena s názvem „Myself As a Learner Scale“ (MALS). V českých podmínkách se dotazník užívá pod názvem „Jak se učím“ a v současné době probíhá jeho standardizace na katedře psychologie FF UK (Krejčová, 2011 a). Více dotazník popíše v empirické části své diplomové práce.

V České Republice byla konána mapující studie na toto téma ve školním roce 2009/2010 na 325-ti žácích z prim osmiletých gymnázií a šestých tříd ZŠ. Používaný byl již zmíněný dotazník MALS. Výstupy z dotazníků korelovaly se školním prospěchem. Žáci gymnázií měli lepší klasifikace, ale zajímavé je, že u výpovědí v MALS nevyšly najevo rozdíly oproti žákům ZŠ. To tedy znamená, že ačkoli žáci gymnázií měli reálné školské výkony lepší, jejich představy o svých schopnostech a zvládnutí školní práce se od žáků ZŠ neliší (Krejčová, 2011 b).

Úkolem učitele by mělo být udržet žákovy představy o svých schopnostech a dovednostech na vysoké úrovni, jelikož je známo, že tyto představy následně ovlivňují jednak práci i výkony ve škole, tedy to, zda žák bude školsky úspěšný, ale také celé pojetí sebe sama (Krejčová, 2011 b).

Výzkumem vnímané akademické účinnosti se zabývali také Chemers, Hu a Garcia. Prováděli longitudinální studii na University of California v Santa Cruz. Tato studie se zaměřila na vliv vnímané akademické účinnosti a optimismu na výkony studentů, stres a zdraví. Autoři využívali několika dotazníkových metod a spolupracovali s 256 studenty 1. ročníků této vysoké školy. Výsledky potvrdily silnou korelaci mezi vnímanou akademickou účinností a výkonem studentů. Z toho tedy vyplývá, že vnímaná akademická účinnost má významnější predikční hodnotu ohledně výkonu než objektivnější měřítka jako například minulý výkon (Chemers et al., 2001).

Další zajímavý výzkum vnímané akademické účinnosti a jejího vlivu na akademický úspěch provedli Hejazi, Shahraray, Farsinejad a Asgary na univerzitách v Iránu. Cílem studie bylo posoudit vliv vnímané akademické účinnosti na akademický úspěch s ohledem na styly identity. Autoři pracovali se čtyřmi sty vysokoškolskými studenty, kteří vyplňovali dotazníkové metody ISI (Identity Styles Inventory) a MJSES (Morgan-Jink Student Efficacy Scales). Výsledky signifikantně prokázaly, že probandi s informačním a normativním stylem identity vykazují vyšší úroveň vnímané akademické účinnosti a současně i větší akademický úspěch, zatímco probandi s rozptýleným/vyhýbavým stylem identity vykazovali nižší úroveň vnímané akademické účinnosti, což mělo negativní vliv na akademický úspěch (Hejazi et al., 2009).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4. Cíle a hypotézy výzkumu

V této části své diplomové práce se budu zabývat výzkumem, který jsem pro tyto účely realizovala. Můj výzkum se odvíjí od tématu celé práce. Sociální klima školní třídy a školní úspěšnost žáka, respektive vnímanou akademickou účinnost jakožto subjektivní součást školní úspěšnosti, jsem se rozhodla zkoumat pomocí dvou dotazníkových metod (dotazník B-3 a dotazník „Jak se učím“ (MALS)), které popíši níže. Dotazníkové šetření probíhalo na základních školách v sedmých a devátých třídách. Podrobný popis vzorku bude taktéž následovat.

Hlavním cílem mého výzkumu je nahlédnutí na sociální klima školních tříd a na vnímanou akademickou účinnost žáků jakožto na subjektivní součást školní úspěšnosti. Celý výzkum by měl vést ke zjištění, zda pozice žáka v rámci sociální struktury školní třídy a jeho vnímaná akademická účinnost spolu souvisí.

Druhotným cílem výzkumu je pak porovnání vnímané akademické účinnosti jedince se známkami z vybraných předmětů jakožto s objektivní měrou školní úspěšnosti a zkoumání vnímané akademické účinnosti z hlediska pohlaví a věku.

Tento výzkum se také okrajově podívá na reflexi obou fenoménů (sociálního klimatu i vnímané akademické účinnosti žáků) třídními učiteli, která byla zjišťována také pomocí dotazníku.

Předpokládám tedy, že pozice žáka v rámci sociální struktury školní třídy a jeho vnímaná akademická účinnost spolu souvisejí. Přesněji řečeno předpokládám, že pokud je žák ve třídě oblíbený, má zde kamarády a sám se zde cítí dobře, více si věří v učení a v plnění školních povinností a úkolů než žák, kterého ostatní spolužáci nehodnotí jako oblíbeného a ani on sám se ve třídě necítí dobře. Dalším mým výzkumným předpokladem je, že vnímaná akademická účinnost žáka a jeho známky ve škole spolu souvisejí. Tedy, že objektivní hodnocení žáka učitelskou autoritou ovlivňuje jeho individuální sebedůvěru ve školní práci. Dále předpokládám, že vnímaná akademická účinnost jedince souvisí s pohlavím a věkem.

K ověření výzkumných předpokladů nyní vymezím potřebné proměnné, které budu ve svém výzkumu využívat. Vždy uvedu definici proměnné a zkratku, která se následně bude objevovat ve výsledcích.

- vnímaná akademická účinnost žáka = hrubý skór dotazníku „Jak se učím“ (MALS) – zkratka HS MALS
- pozice žáka v rámci sociální struktury školní třídy = index pozice žáka (pozn. index pozice žáka je v mém výzkumu vypočítáván na základě dotazníku B-3 a je popsán v kapitole 6. Popis použitých metod a sběru dat) – zkratka B-3 celk.
- sebehodnocení pozice žáka v rámci sociální struktury školní třídy = odpověď žáka na 3. otázku dotazníku B-3 – zkratka 3.ot.B-3
- hodnocení sociálního klimatu třídy = skór ve 4. otázce dotazníku B-3 – zkratka 4.ot.B-3
- hodnocení atmosféry a pocitů jedince ve třídě = skór v 5. otázce dotazníku B-3 – zkratka 5.ot.B-3
- známky = průměr známek z vybraných předmětů – zkratka prum.
- pohlaví žáka – zkratka pohl.
- věk žáka

Nyní budu tedy formulovat hypotézy výzkumu na základě definovaných proměnných, které následně budou ověřovány dotazníkovým šetřením.

Hypotéza 1: Čím vyšší má žák index pozice, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Hypotéza 2: Čím lépe hodnotí žák sám sebe v otázce 3 dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Hypotéza 3: Čím vyšší skór má žák ve 4. otázce dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Hypotéza 4: Čím nižší má žák skór v 5. otázce dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Hypotéza 5: Čím nižší průměr známek má žák z vybraných předmětů, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Hypotéza 6: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) je ovlivněn pohlavím žáka.

Hypotéza 7: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) je ovlivněn věkem žáka.

5. Popis zkoumaného vzorku

Výzkum byl realizován celkem na pěti základních školách Prahy 12 a 13 v sedmnácti třídních kolektivech. Základní školy nebyly vybrány náhodně. Všechny spolupracují s neziskovou organizací Proxima Sociale, kde působím jako lektor primární prevence. Využila jsem tedy kontaktů s těmito základními školami a požádala je o možnost realizace dotazníkového šetření v sedmých a devátých třídách. Školám jsem slíbila zpětnou vazbu z dotazníkového šetření v podobě obecných zpráv o stavu sociálního klimatu a vnímané akademické účinnosti v jejich třídách bez uvedení jmen žáků, abych zachovala jejich anonymitu a slib, že dotazníky uvidím jen já.

Celkem se do mého výzkumu zapojilo 309 žáků z devíti sedmých a osmi devátých ročníků a jejich 17 třídních učitelů

Nyní uvedu přehled všech tříd z hlediska četnosti, poměru pohlaví a průměru věku:

Základní škola	Třída	Počet žáků	Chlapci/dívky	Prům. věk
ZŠ 1	7.A	15	9/6	12,3
	7.B	16	6/10	12,8
	9.	21	8/13	14,5
ZŠ 2	7.A	25	12/13	12,5
	7.B	24	10/14	12,3
	9.A	17	12/5	14,4
	9.B	17	10/7	14,4
ZŠ 3	7.A	20	13/7	12,7
	7.B	18	10/8	12,8
	9.A	16	8/8	14,6
	9.B	14	7/7	14,4
ZŠ 4	7.A	17	8/9	12,6
	7.B	14	4/10	12,4
	9.	27	16/11	14,5
ZŠ 5	7.	19	9/10	12,4
	9.A	16	4/12	14,3
	9.B	13	8/5	14,2
CELKEM		309	154/155	

Tabulka č. 1: Přehled tříd z hlediska počtu žáků, poměru pohlaví a průměrného věku.

Z tabulky vyplývá, že největší třída čítala 27 a nejmenší 13 žáků. Průměrný počet žáků ve třídě je 18. V sedmých třídách se zúčastnilo dotazníkového šetření celkem 168 žáků, v devátých pak 141 žáků.

Dále je patrné, že poměry mezi pohlavími byly ve třídách více méně vyrovnané. V celkovém součtu všech 309-ti žáků je poměr chlapci/dívky bez jednoho jednotlivce přesně napůl.

Průměry věků ukazují, že v sedmých třídách se věk žáků pohybuje okolo 12,5 let a v devátých třídách okolo 14,5 let.

Přesným věkem respondentů - žáků se zabývá následující tabulka:

		pohlaví		celkem	%
		chlapci	dívky		
věk	12	36	51	87	28,2
	13	42	33	75	24,3
	14	46	44	90	29,1
	15	30	26	56	18,1
	16	0	1	1	,3
celkem		154	155	309	100,0

Tabulka č. 2: Přehled všech respondentů z hlediska věku a pohlaví.

Z tohoto vyplývá, že až na 16. rok, byly jednotlivé roky věku respondentů vcelku rovnoměrně zastoupeny, což názorně ukazuje i následující graf.



Graf č. 1: Rozvrstvení věku všech respondentů.

6. Popis použitých metod a postupu sběru dat

Jak jsem již uváděla, všichni žáci vyplnili 2 dotazníky, které detailně popíši níže. Administrace dotazníků trvala cca 40 minut a u všech administrací jsem byla osobně a vždy žáky ústně pečlivě instruovala, jak jednotlivé položky vyplnit, a vysvětlila základní pravidla dotazníkového šetření, např. že v dotaznících nejsou správné a špatné odpovědi, ale že jde pouze o jejich názory, že mě nezajímají konkrétní žáci, ale obecné zákonitosti a že v následném výzkumu budou žáci figurovat anonymně, že dotazníky uvidím jen já. Během vyplňování jsem zodpovídala případné dotazy. Podrobná instrukce před vyplňováním byla nutná, jelikož u dotazníku B-3 se každá položka vyplňuje jiným způsobem. Během administrace dotazníků od žáků vyplňovali dotazník i třídní učitelé.

6.1 Dotazník B-3

Dotazník B-3 je sociometrická metoda pro zjišťování vztahů a klimatu ve třídě, jež sestavil Richard Braun a občanské sdružení Audendo v roce 1997. Autor se inspiroval australským dotazníkem od Fräsera a Fischera. Dotazník B-3 je použitelný od 4. třídy základní školy. Dotazník funguje na principu kladných a záporných voleb od ostatních spolužáků, proto je nutné, aby se žáci na dotazník podepsali a uváděli i jména spolužáků. Bylo tedy žádoucí, že jsem žákům pečlivě vysvětlila, na co budou výsledky použity, a že tyto dotazníky uvidím jen já sama. V následném výzkumu bylo každé školní třídě i žákovi uděleno unikátní číslo, což znamená anonymizaci respondentů.

Dotazník B-3 nemá normy. Lze tedy využít pouze hrubé skóry pro porovnání jednotlivých žáků v rámci jedné třídy či tříd v rámci školy. Dotazník ukáže jedincovu pozici v rámci sociální struktury třídy a provázanost vztahů ve třídě.

Nyní popíši jednotlivé položky. Dotazník má celkem 6 položek. První zní „*Mezi mé přátele v naší třídě patří.*“ Žák má za úkol vyjmenovat maximálně 3 spolužáky. Na prvním místě je kamarád nejlepší. Žák může uvádět i spolužáky, kteří nejsou právě ve třídě přítomni.

Druhá otázka je opačná „*Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral.*“ Opět platí to samé jako u otázky první. Žák může napsat 3, 2, 1, anebo žádného spolužáka, pokud se kamarádí ve třídě se všemi. Obě tyto položky jsou sociometrické.

Kladné i záporné volby z těchto položek jsou poté sčítány pro každého jednotlivce a výsledkem je tzv. index vzájemné volby.

Třetí otázka spočívá v sebehodnocení. Položka zní „*Sám sebe hodnotím.*“ a dítě si má vybrat jednu z uvedených vět, která na něj nejvíce platí:

- a) *jsem vždy v centru dění*
- b) *občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován*
- c) *párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován*
- d) *zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí*
- e) *o dění ve třídě nejevím zájem*

Ve čtvrté otázce mají žáci odpovídat na uvedené otázky ano – ne. Jedná se o hodnocení třídy. Otázky jsou následující:

- Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.*
- Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují.*
- Stává se, že se do školy těším.*
- Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.*
- Společné problémy řešíme většinou v klidu.*

V této položce mohou žáci získat 0 až 5 bodů. Bod je udělen za odpověď ano na otázku třetí, čtvrtou a pátou a za odpověď ne na otázku první a druhou. Platí, že čím více bodů žák získá, tím lépe třídu hodnotí.

Pátá položka se zaměřuje na prožívání atmosféry a hodnocení pocitů ve třídě. Tato položka je nejsložitější na administraci. Jedná se o sedmibodové škály, pomocí nichž žák hodnotí vždy dva opačné pocity zakroužkováním jedné číslice. Je žádoucí vysvětlit pojmy tolerance – netolerance.

<i>pocit bezpečí</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>pocit ohrožení</i>
<i>pocit přátelství</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>pocit nepřátelství</i>
<i>atmosféra spolupráce</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>atmosféra lhostejnosti</i>
<i>pocit důvěry</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>pocit nedůvěry</i>
<i>atmosféra tolerance</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>atmosféra netolerance</i>

Výsledkem této položky je součet všech žákem označených čísel. Skóre tedy může nabývat hodnot 5 až 35, kdy čím méně bodů žák má, tím lépe se ve třídě cítí.

V šesté položce má žák za úkol najít některého ze spolužáků, který je: *spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění, se všemi zadobře, nespolehlivý, protivný, nespravedlivý, nevděčný, osamocení.*

Žáci píšou vždy jedno jméno. Mohou se opakovat, nemají však uvádět sami sebe ani paní učitelku. Jedná se o přiřazování pozitivních a negativních vlastností spolužákům, na něž se nejvíce hodí. Volby z této položky se poté připočítávají k volbám z prvních dvou položek a vznikne tzv. index pozice každého žáka, což je tedy rozdíl mezi všemi kladnými a všemi zápornými volbami. Tato hodnota může být záporná, nulová i kladná. Čím je index vyšší, tím lepší postavení žák ve třídě má.

Po vyhodnocení je dobré se podívat, zda je ve třídě žák, který ve 3. otázce označil možnost d, ve 4. otázce odpověděl ano na první dva výroky a v 5. otázce skóruje více než 20. Tento žák se ve své třídě necítí dobře (Braun, 1998).

Dále je dobré zabývat se žáky, kteří ve 3. otázce hodnotili sami sebe výrokem d a jejich celkový index pozice je v mínusu. Tito žáci by mohli být obětmi šikany. Nelze toto ovšem brát dogmaticky, vždy je nutné s žáky dále individuálně pracovat a hodnotit jejich konkrétní situaci. Naopak se může stát, že oběť šikany tyto parametry v dotazníku vykazovat nebude, jelikož nevyplní otázku 3., nebo své postavení ve třídě hodnotí subjektivně jinak (Braun, 1998).

Dotazník je nutné zadávat ve školní třídě, kde je přítomno alespoň 80% žáků, jinak by výsledky mohly být zkreslené (Braun, 1998).

6.2 Dotazník „Jak se učím“ (MALS)

Dotazník *Myself As a Learner Scale* (český ekvivalent *Jak se učím*) vytvořil Robert Burden a publikoval v roce 2000. Tento dotazník se zaměřuje na zjištění vnímané akademické účinnosti na základě sebehodnocení. Na katedře psychologie FF UK byl přeložen do českého jazyka a nyní probíhá jeho standardizace.

Kvůli přibývajícím poznatkům o roli lidského sebepojetí a jeho vlivu na motivaci a úspěch ve školním prostředí Burden vytvořil metodu, jež je dostupná učitelům, psychologům a výzkumníkům v této oblasti. Tato metoda je krátká, snadná na administraci i vyhodnocení a lze ji použít skupinově i individuálně, což přispívá k její využitelnosti. Dle autora je dotazník vhodný pro žáky od 4. třídy ZŠ kvůli pochopení jednotlivých tvrzení (Burden, 2000).

Dotazník se skládá se ze dvou stran. Na první straně je uvedena instrukce k vyplnění. Dále je žák dotázán na známky z předmětů *český jazyk, matematika, cizí jazyk, dějepis, přírodopis a fyzika*. Toto lze následně využít k porovnání vnímané akademické účinnosti žáka a jeho reálného výsledku ve škole. Následuje údaj o pohlaví a věku.

Na druhé straně se nachází 20 originálních sebehodnotících tvrzení, jež byla přeložena z anglického jazyka několika překladateli a upravena po dvou zpětných překladech. Proband hodnotí položky na pětistupňové škále A – E podle toho, jak na něho osobně výroky platí:

A – zcela pravdivé B – spíše pravdivé C – někdy ano/někdy ne
D – spíše nepravdivé E – zcela nepravdivé

Následuje instrukce a seznam položek:

Odpovídej pokud možno zcela upřímně. Zaškrtni odpověď, která Tě nejlépe popisuje.

- 1. Jsem dobrý(á) při psaní písemek.*
- 2. Rád(a) řeším různé úkoly.*
- 3. Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.*
- 4. Pečlivé promýšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.*
- 5. Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.*
- 6. Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.*
- 7. Mám rád(a), když můžu řešit složité úkoly.*
- 8. Znervózním, když mám zadaný nový úkol.*
- 9. Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.*
- 10. Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to jak dál pokračovat.*

11. *Učení je pro mě snadné.*
12. *Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.*
13. *Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.*
14. *Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.*
15. *Vím, jak vyřešit složité úkoly, když na ně narazím.*
16. *Hodně školních úkolů pokládám za složité.*
17. *Jsem chytrý(á).*
18. *Umím se učit.*
19. *Baví mě přemýšlet.*
20. *Učení je pro mě složité.*

Skórování je jednoduché. Za nejvíce negativní odpověď 1 bod, za nejvíce pozitivní 5 bodů. Celkově lze tedy získat skóre od 20 až do 100 bodů. U většiny položek to tedy znamená, že za odpověď A obdrží proband 5 bodů a za odpověď E 1 bod, kromě pěti položek 6., 8., 12., 16. a 20., jež jsou formulovány negativně, čemuž odpovídá obrácené skórování – za odpověď A jeden bod, za odpověď E pět bodů (Burden, 2000).

Autor dále ve svém manuálu k této metodě uvádí výsledky standardizační studie. Ta byla prováděna na 389 žácích 7. a 8. tříd základních škol v Anglii. Dotazníky byly administrovány učiteli jednotlivých tříd. Výsledky ukázaly, že průměrný skór byl 71 bodů a standardní odchylka 10,5 bodu. Dále Burden prováděl faktorovou analýzu, ze které určil 10 faktorů ovlivňující 74% variace vnímané akademické účinnosti, přičemž 3 nejsilnější se podílejí na 43% variace. Reliabilitu autor posuzoval na základě vnitřní konzistence a retestu. Obě korelace byly vysoce signifikantní. Validitu Burden potvrdil vysoce signifikantní korelací MALS s Connellovo Childrens Perception of Control Scale (Burden, 2000).

6.3 Dotazník pro třídního učitele

Dotazník pro třídní učitele jsem sestavila sama zkombinováním dvou položek dotazníku B-3 a jedné vlastní položky. Tento dotazník má sloužit jen pro zjištění reflexe obou zkoumaných jevů (sociální klima a vnímaná akademická účinnost) třídních učitelů.

Na začátku je uvedena instrukce: „*Prosím o vyplnění následujícího dotazníku, který je anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Děkuji za spolupráci.*“ Poté následují položky 5 a 6 z dotazníku B-3. Třídní učitelé byli požádáni, ať ohodnotí míru pocitů žáků ve své třídě na sedmibodových škálách a ať najdou žáky, které by spolužáci označili vyjmenovanými vlastnostmi.

Poslední položka zní: „*Vyjmenujte prosím 3 až 5 žáků, kteří si dle Vašeho názoru nejvíce/nejméně věří v učení a v plnění školních povinností a úkolů.*“ Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak třídní učitelé dokáží ohodnotit vnímanou akademickou účinnost svých žáků.

Údaje získané od třídních učitelů porovnáám s výsledky žáků jejich tříd. Všechny tři dotazníky jsou v přílohách diplomové práce.

7. Výsledky výzkumu a jejich analýza

V této kapitole uvedu výsledky a výstupy z jednotlivých dotazníků i korelace potvrzující, či vyvracející výše vyjmenované hypotézy. Zdrojem veškerých tabulek a grafů je statistický software SPSS Statistics 17.0, pomocí něhož byly výsledky zpracovány. Jedná se o přesné výstupy, proto považuji za důležité je zde uvést. Jako statistické charakteristiky jednotlivých proměnných uvádím aritmetický průměr, medián (hodnota prostřední) a modus (hodnota nejčastější), dále minimum a maximum.

7.1 Výsledky dotazníku B-3

Zde se budu zabývat výstupy z dotazníku B-3. Ukážu výsledky jednotlivých položek v rámci celého souboru, dále zvláště pro obě pohlaví i pro oba ročníky. Pro zpracování dotazníku B-3 jsem používala internetový portál www.diagnostikaskol.cz, kde lze tento dotazník vyhodnotit počítačově, což značně usnadní a urychlí práci oproti ručnímu vyhodnocování. Přístupová hesla k tomuto portálu mi byla poskytnuta Katedrou psychologie FF UK. Poté byla data transportována do programu SPSS Statistics 17.0, kde byla prováděna jejich další analýza.

U položek 1, 2 a 6 dotazníku B-3 nebudu uvádět samostatné vyhodnocení, jelikož, jak jsem psala výše, jsou to položky sociometrické a slouží k výpočtu indexu pozice žáka. Distribuci proměnné index pozice ukážu na konci této podkapitoly.

Třetí otázka (zkratka 3.ot.B-3) je sebehodnotící a žák vybírá jednu z pěti možností - a) jsem vždy v centru dění, b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován, c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován, d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí, e) o dění ve třídě nejevím zájem.

Odpovědi byly překódovány z a) – e) na 1 – 5. Kdybych měla odpovědi hodnotit z hlediska sociálního klimatu, nejlepší je odpověď 1, nejhorší odpověď 5. Výsledky třetí otázky pro celý soubor vypadají takto:

N	Valid	309
	Missing	0
Median		2,00
Mode		2
Minimum		1
Maximum		5

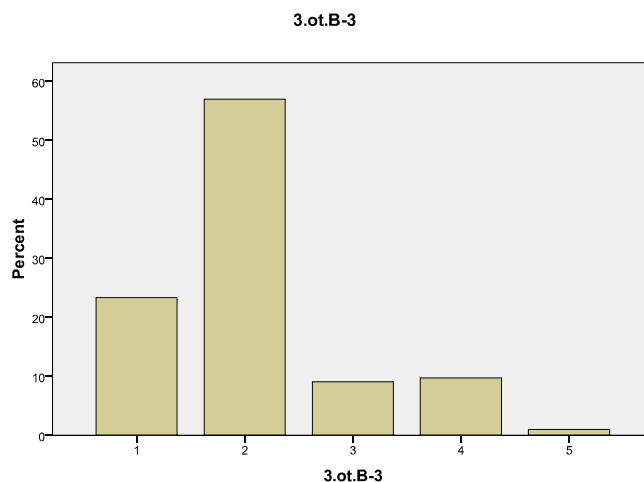
Tabulka č. 3: Statistická charakteristika všech skóre ve 3. otázce dotazníku B-3.

		četnost	%
Valid	1	72	23,3
	2	176	57,0
	3	28	9,1
	4	30	9,7
	5	3	1,0
	celkem	309	100,0

Tabulka č. 4: Rozvrstvení jednotlivých skóre ve 3. otázce dotazníku B-3.

Z tabulek vyplývá, že nejčastější odpovědí je odpověď 2, nejméně častá je pak odpověď 5, což tedy znamená, že žáci v mém souboru hodnotili sami sebe v rámci sociální struktury školní třídy celkem příznivě.

Pro názornost uvádím graf rozvrstvení odpovědí všech respondentů na třetí otázku dotazníku B-3:



Graf č. 2: Rozvrstvení všech skóre ve 3. otázce dotazníku B-3.

Nyní se podívám na třetí otázku dotazníku B-3 z hlediska pohlaví:

		pohlaví		%		celkem
		chlapci	dívky	chlapci	dívky	
3.ot.B-3	1	42	30	27,3	19,4	72
	2	84	92	54,5	59,4	176
	3	18	10	11,7	6,5	28
	4	7	23	4,5	14,8	30
	5	3	0	1,9	0	3
celkem		154	155			309

Tabulka č. 5: Rozvrstvení skóru 3. otázky dotazníku B-3 z hlediska pohlaví.

Je zřejmé, že obě pohlaví odpovídala na tuto otázku celkem shodně. Nejvýraznější odlišnost se ukazuje v odpovědi 4, kdy děvčata ji volila 3x častěji než chlapci.

Dále uvedu údaje pouze pro respondenty ze 7. tříd a 9. tříd zvlášť:

		četnost	%
Valid	1	37	22,0
	2	100	59,5
	3	12	7,1
	4	18	10,7
	5	1	,6
celkem		168	100,0

Tabulka č. 6: Rozvrstvení skóru 3. otázky dotazníku B-3 v souboru 7. tříd ZŠ

		četnost	%
Valid	1	35	24,8
	2	76	53,9
	3	16	11,3
	4	12	8,5
	5	2	1,4
celkem		141	100,0

Tabulka č. 7: Rozvrstvení skóru 3. otázky dotazníku B-3 v souboru 9. tříd ZŠ.

Při porovnání respondentů dle ročníků ZŠ zjišťuji, že rozvrstvení odpovědí je téměř shodné. Nevyskytují se zde žádné výraznější rozdíly.

Ve čtvrté otázce (zkratka 4.ot.B-3) žák odpovídá na pět otázek hodnotící sociální klima třídy. Za každou odpověď může získat bod. Výsledkem čtvrté otázky je tedy 0 – 5 bodů, přičemž platí, že čím více bodů žák získá, tím lépe stav klimatu třídy hodnotí. Statistické charakteristiky skóru na tuto otázku vypadají takto:

N	Valid	309
	Missing	0
Mean		2,97
Median		3,00
Mode		3
Minimum		0
Maximum		5

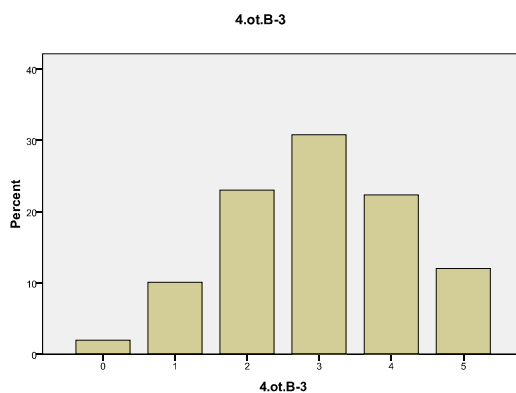
Tabulka č. 8: Statistická charakteristika všech skóru ve 4. otázce dotazníku B-3.

		Četnost	%
Valid	0	6	1,9
	1	31	10,0
	2	71	23,0
	3	95	30,7
	4	69	22,3
	5	37	12,0
celkem		309	100,0

Tabulka č. 9: Rozvrstvení jednotlivých skóru ve 4. otázce dotazníku B-3.

Nejčastěji žáci skórovali třemi body, což lze hodnotit pozitivně. Nadpoloviční většina všech probandů skórovala třemi, čtyřmi nebo pěti body. Naopak skóru 0 dosáhlo pouze 6 žáků. Předložené charakteristiky lze shrnout tak, že žáci v mém zkoumaném vzorku hodnotili sociální klima svých tříd převážně pozitivně.

Pro názornost opět uvedu graf rozvrstvení skóru na tuto otázku:



Graf č. 3: Rozvrstvení všech skóru ve 4. otázce dotazníku B-3.

Čtvrtá otázka dotazníku B-3 z hlediska pohlaví:

	pohlaví		%		celkem
	chlapci	dívky	chlapci	dívky	
4.ot.B-3 0	5	1	3,3	0,6	6
1	16	15	10,4	9,7	31
2	31	40	20,1	25,8	71
3	51	44	33,1	28,4	95
4	33	36	21,4	23,2	69
5	18	19	11,7	12,3	37
celkem	154	155			309

Tabulka č. 10: Rozvrstvení skóru 4. otázky dotazníku B-3 z hlediska pohlaví.

Opět je nutno uznat, že chlapci i dívky odpovídají na tuto otázku téměř shodně. Jedinou odlišností je skóre 0 bodů, kdy chlapci ho dosahovali pětkrát častěji než dívky. Ovšem jednalo se pouze o jednotlivce, ne o většinu souboru.

Čtvrtá otázka dotazníku B-3 z hlediska ročníků:

		četnost	%
Valid	0	5	3,0
	1	19	11,3
	2	35	20,8
	3	46	27,4
	4	45	26,8
	5	18	10,7
	celkem	168	100,0

Tabulka č. 11: Rozvrstvení skóre 4. otázky dotazníku B-3 v souboru 7. tříd ZŠ

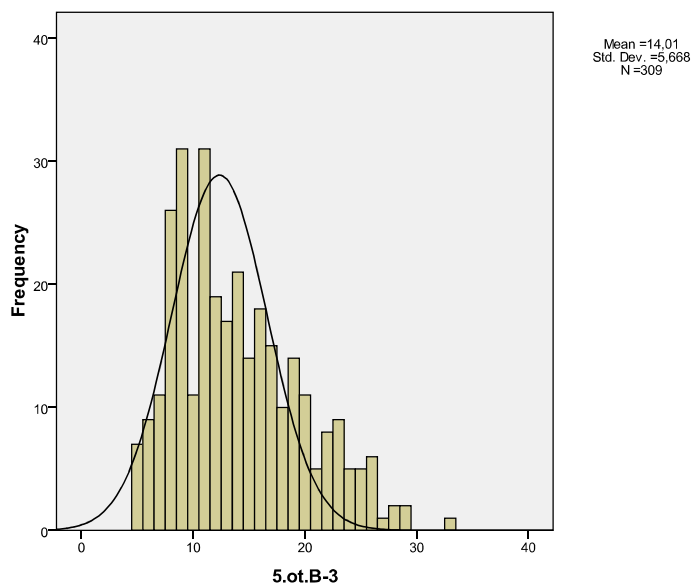
		četnost	%
Valid	0	1	,7
	1	12	8,5
	2	36	25,5
	3	49	34,8
	4	24	17,0
	5	19	13,5
	celkem	141	100,0

Tabulka č. 12: Rozvrstvení skóre 4. otázky dotazníku B-3 v souboru 9. tříd ZŠ.

Porovnáním souborů 7. a 9. tříd ZŠ zjišťují, že nejvýznamnější rozdíl je ve skóre 4, kdy žáci 7. tříd ho uvádějí téměř dvakrát častěji než žáci tříd 9. Další rozdíl je ve skóre 0, ale jedná se opět pouze o jednotlivce. Ostatní skóre jsou v obou souborech vyrovnané.

Pátá otázka (zkratka 5.ot.B-3) se zabývá atmosférou a pocity žáků ve třídě. Žák hodnotí pět dvojic pocitů na sedmibodové škále 1-7: pocit bezpečí - pocit ohrožení, pocit přátelství - pocit nepřátelství, atmosféra spolupráce - atmosféra lhostejnosti, pocit důvěry - pocit nedůvěry, atmosféra tolerance - atmosféra netolerance. Tato položka nabývá tedy hodnot 5 – 35 s tím, že čím méně proband skóruje, tím lépe atmosféru a pocity ve třídě hodnotí.

Uvádím statistickou charakteristiku skóre všech probandů a dále histogram pro přehlednost.



N	Valid	309
	Missing	0
Mean		14,01
Median		13,00
Mode		9
Minimum		5
Maximum		33

Tabulka č. 13: Statistická charakteristika všech skóreů v 5. otázce dotazníku B-3.

Graf č. 4: Histogram všech skóreů ve 4. otázce dotazníku B-3 s vyznačenou křivkou normálního rozložení.

Je patrné, že nejčastějším skóreem této položky byla hodnota 9. Maximální možné hodnoty 35 nebylo dosaženo žádným probandem, což lze považovat za pozitivní. Z histogramu vyplývá, že skóreů neodpovídají normálnímu rozložení a hodnoty jsou četnější v levé polovině. Žáci tedy hodnotí atmosféru a pocity ve své třídě častěji pozitivně než negativně.

Pátá otázka z hlediska pohlaví:

5.ot.B-3. chlapci	N=154
Mean	13,53
Median	12,00
Minimum	5
Maximum	33

Tabulka č. 14: Statistické charakteristiky skóreů 5. otázky dotazníku B-3 souboru chlapců.

5.ot.B-3. dívky	N=155
Mean	14,49
Median	14,00
Minimum	5
Maximum	29

Tabulka č. 15: Statistické charakteristiky skóreů 5. otázky dotazníku B-3 souboru dívek.

Zde je vidět, že chlapci hodnotí v celkovém pohledu atmosféru a pocity ve třídě pozitivněji než dívky.

Pátá otázka z hlediska ročníků:

N	Valid	168
	Missing	0
Mean		14,09
Median		13,00
Mode		9
Minimum		5
Maximum		33

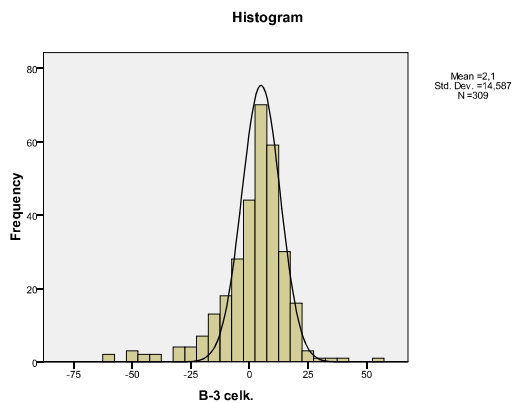
Tabulka č. 16: Statistické charakteristiky skóre 5. otázky dotazníku B-3 v souboru všech 7. tříd ZŠ.

N	Valid	141
	Missing	0
Mean		13,91
Median		13,00
Mode		11
Minimum		5
Maximum		28

Tabulka č. 17: Statistické charakteristiky skóre 5. otázky dotazníku B-3 v souboru všech 9. tříd ZŠ.

Z těchto údajů lze usoudit, že žáci sedmých i devátých ročníků hodnotí atmosféru a pocity ve třídě téměř shodně bez větších rozdílů.

Poslední položku dotazníku B-3 (zkratka B-3 celk.) představuje index pozice, tedy rozdíl všech kladných a záporných voleb jedince od spolužáků z otázek 1, 2 a 6 dotazníku B-3 (viz popis výše). Může nabývat hodnot záporných, nula i kladných. Čím více žák skóruje, tím lepší pozici ve třídě má.



Graf č. 5: Histogram všech skóre položky index pozice dotazníku B-3 s vyznačenou křivkou normálního rozložení.

N	Valid	309
	Missing	0
Mean		2,10
Median		5,00
Mode		7
Std. Deviation		14,587
Minimum		-60
Maximum		56

Tabulka č. 18: Statistická charakteristika všech skóre položky index pozice dotazníku B-3.

Statistické hodnoty středu, tedy aritmetický průměr, modus i medián jsou kladné, což znamená, že převážily kladné volby v dotazníku nad zápornými. Minimum a maximum jsou extrémní, které se vyskytovaly v souboru ojediněle. Histogram ukazuje rozvrstvení této proměnné, jež je celkem pravidelné a dá se říci, že odpovídá normálnímu rozložení.

Z těchto charakteristik lze vysoudit, že v mém zkoumaném vzorku převažovali jedinci s kladným indexem pozice, což ukazuje na jejich pozitivní umístění v rámci sociální struktury školní třídy.

Proměnná index pozice z hlediska pohlaví:

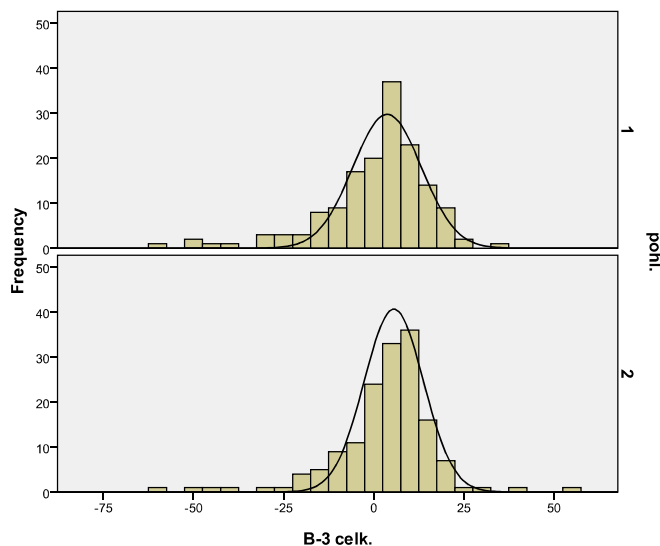
B-3 celk. chlapci	N=154
Mean	0,89
Median	4,00
Minimum	-60
Maximum	34

Tabulka č. 19: Statistické charakteristiky skóre položky index pozice dotazníku B-3 v souboru chlapců.

B-3 celk. dívky	N=155
Mean	3,30
Median	6,00
Minimum	-58
Maximum	56

Tabulka č. 20: Statistické charakteristiky skóre položky index pozice dotazníku B-3 v souboru dívek.

Dívky v této proměnné skórují nepatrně lépe než chlapci, o čemž se lze přesvědčit i v přehledném histogramu, který uvádím. Je patrné, že u dívek jsou více vyrovnané kladné skóre od 0 do 25 a extrémní hodnoty jsou pouze ojedinělé, zatímco chlapci mají skóre roztržštěné do vícero hodnot.



Graf č. 6: Histogramy skóre položky index pozice dotazníku B-3 dle pohlaví (1 – chlapci, 2- dívky) s vyznačenými křivkami normálního rozložení.

Proměnná index pozice z hlediska ročníků ZŠ:

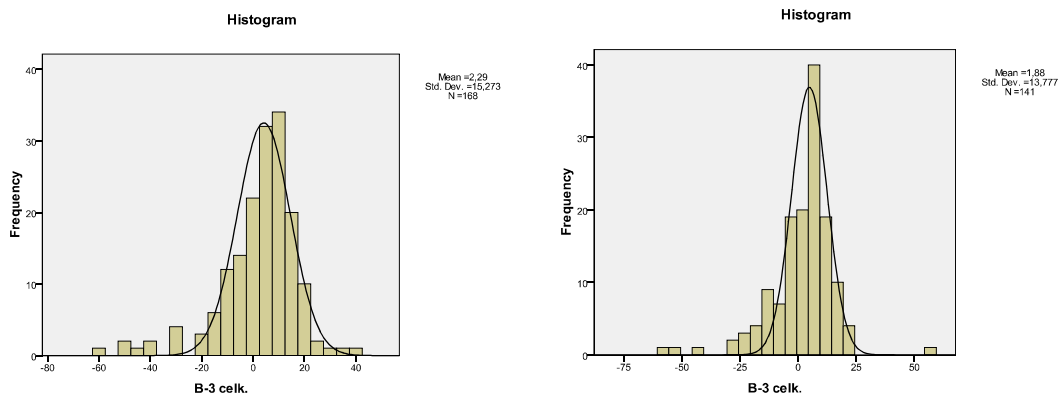
N	Valid	168
	Missing	0
Mean		2,29
Median		5,00
Mode		8
Minimum		-60
Maximum		41

Tabulka č. 21: Statistické charakteristiky skóru položky index pozice dotazníku B-3 v souboru 7. tříd ZŠ.

N	Valid	141
	Missing	0
Mean		1,88
Median		5,00
Mode		7
Minimum		-58
Maximum		56

Tabulka č. 22: Statistické charakteristiky skóru položky index pozice dotazníku B-3 v souboru 9. tříd ZŠ.

Ze statistických charakteristik i histogramů uváděných níže je patrné, že žáci obou zkoumaných ročníků ZŠ skórují v této proměnné velmi obdobně.



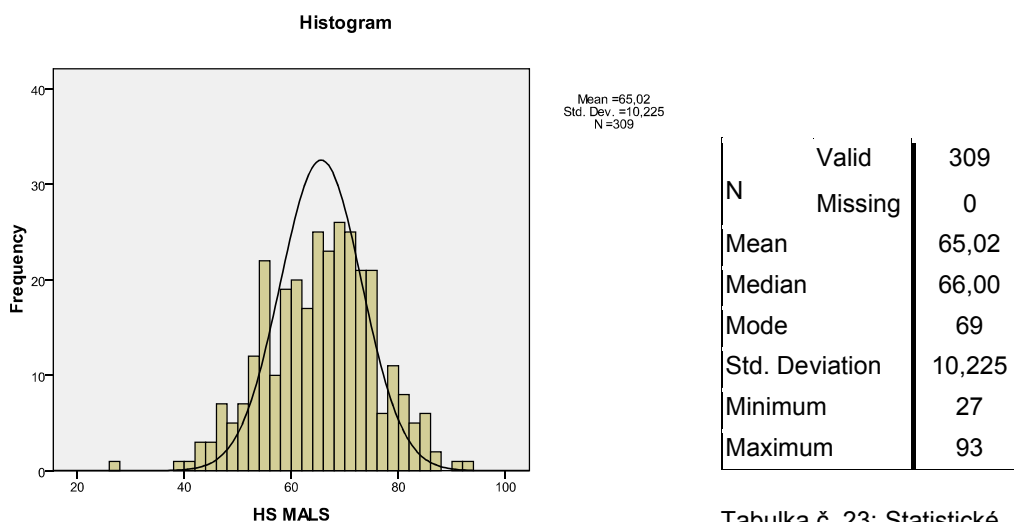
Graf č. 7: Histogramy skóru položky index pozice dotazníku B-3 dle ročníků ZŠ s vyznačenými křivkami normálního rozložení.

V této podkapitole jsem nabídla strukturovaný náhled na sociální klima ve třídách, které byly zahrnuty do mého výzkumu. Jelikož dotazník B-3 nemá žádné normy, je nutné zabývat se pouze běžnými statistickými parametry a porovnáváním tříd mezi sebou v rámci jedné školy, či porovnáváním stejných ročníků mezi různými školami, či vývojem jedné třídy v průběhu času.

Celkově lze výsledky dotazníku B-3 shrnout tak, že žáci hodnotili sociální klima svých tříd, ostatní spolužáky i sami sebe v rámci sociální struktury třídy převážně kladně.

7.2 Výsledky dotazníku „Jak se učím“ (MALS)

Dotazník „Jak se učím“ (MALS) jsem vyhodnocovala ručně a nasbíraná data poté transportovala do statistického programu SPSS Statistics 17.0, kde byla provedena následná analýza, kterou zde uvedu.



Graf č. 8: Histogram hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) s vyznačenou křivkou normálního rozložení.

Tabulka č. 23: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Z tabulek lze vyčíst, že průměrný skóre v mém souboru třinácti žáků byl 65 bodů. Jak jsem uváděla výše, standardizační studie autora dotazníku R. Burdena ukázala průměrný skóre 71 bodů. České děti tedy skórovaly níže než děti v Anglii. Standardní odchylky se v obou studiích shodují. Nejčastěji žáci v mém souboru skórovali 69 bodů, minimální ani maximální reálný skóre nedosáhl na teoretický, který je v rozmezí 20 až 100 bodů.

Nyní se budu zabývat statistickými charakteristikami proměnné HS MALS dle pohlaví a z hlediska ročníků ZŠ.

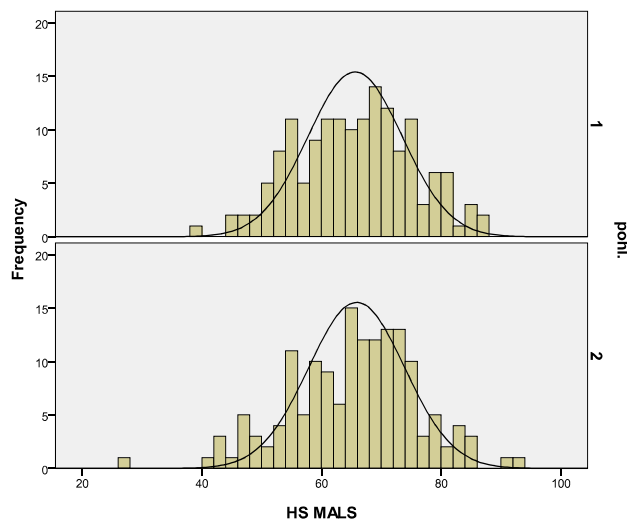
HS MALS chlapci	N=154
Mean	65,13
Median	65,50
Minimum	38
Maximum	87

Tabulka č. 24: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS)

HS MALS dívky	N=155
Mean	64,91
Median	66
Minimum	27
Maximum	93

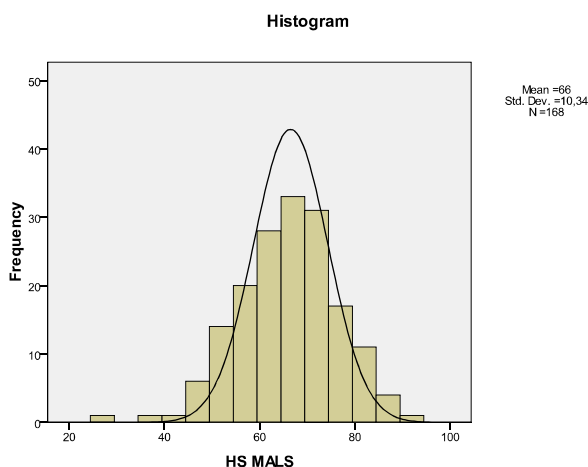
Tabulka č. 25: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) v souboru dívek.

Z tabulek ukazujících statistické charakteristiky HS MALS dle pohlaví a z histogramů uvedených níže vyplývá, že chlapci i dívky skórují v tomto dotazníku téměř shodně, což ještě potvrdím či vyvrátím zkoumáním Hypotézy 6.



Graf č. 9: Histogramy hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) dle pohlaví (1 – chlapci, 2- dívky) s vyznačenými křivkami normálního rozložení.

Následuje popis proměnné HS MALS z hlediska ročníků ZŠ. Začnu sedmými třídami.



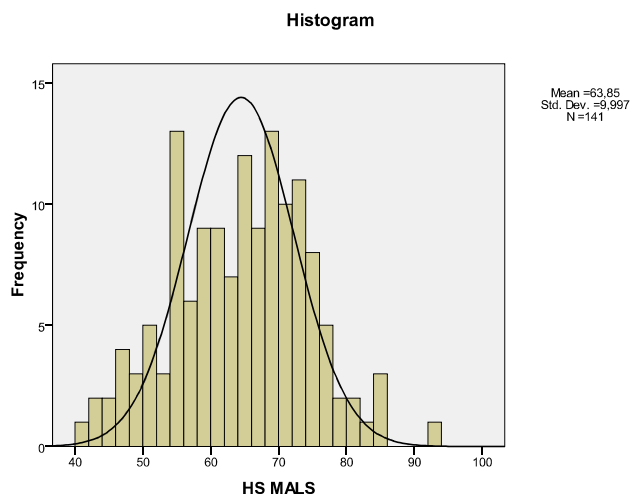
N	Valid	168
	Missing	0
Mean		66,00
Median		67,00
Mode		59
Minimum		27
Maximum		90

Tabulka č. 26: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) souboru 7. tříd ZŠ.

Graf č. 10: Histogram hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) s vyznačenou křivkou normálního rozložení souboru 7. tříd ZŠ.

Žáci sedmých tříd ZŠ skórují v dotazníku „Jak se učím“ níže než ukazují hodnoty celého souboru. Nejčastější hodnotou je 59 bodů, což je o deset bodů méně, než je modus celého vzorku.

Pokračuji popisem skóre žáků devátých tříd ZŠ.



N	Valid	141
	Missing	0
Mean		63,85
Median		65,00
Mode		69
Minimum		41
Maximum		93

Tabulka č. 27: Statistické charakteristiky hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) souboru 9. tříd ZŠ.

Graf č. 11: Histogram hrubých skóre dotazníku „Jak se učím“ (MALS) s vyznačenou křivkou normálního rozložení souboru 9. tříd ZŠ.

Je patrné, že žáci devátých tříd skórují v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) výše než žáci sedmých tříd ZŠ. Modus jako nejčastější hodnota odpovídá modu celkového souboru. Minimální skóre je o 14 bodů vyšší než minimum u žáků ze

sedmých tříd ZŠ. Důvodem tohoto jevu by mohl být vyšší stupeň rozvoje sebehodnocení u starších žáků.

Dotazník „Jak se učím“ (MALS) také jako dotazník B-3 nemá žádné normy. Proto zde uvádím rozsáhlý přehled statistických charakteristik, aby si čtenář udělal představu o podobě nasbíraných dat.

7.3 Ověřování hypotéz

V této části své diplomové práce se budu zabývat potvrzením či vyvrácením jednotlivých hypotéz, které byly formulovány výše za pomoci vymezených proměnných. Potvrzení či vyvrácení hypotéz bude probíhat na základě korelace těchto proměnných, proto bylo nutné si správně určit druhy proměnných, aby byly zvoleny správné metody korelace. Ve většině případů se jedná o kvantitativní či ordinální proměnné, proto jsem použila Pearsonův a Spearmanův koeficient korelace.

Vždy tedy uvedu hypotézu a následně její ověřování.

Hypotéza 1: Čím vyšší má žák index pozice, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

	HS MALS	B-3 celk.
HS MALS Pearson Correlation	1	,130*
Sig. (2-tailed)		,022
N	309	309

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabulka č. 28: Pearsnův korelační koeficient proměnných HS MALS a B-3 celk.

	HS MALS	B-3 celk.
Spearman's rho HS MALS Correlation Coefficient	1,000	,174**
Sig. (2-tailed)		,002
N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

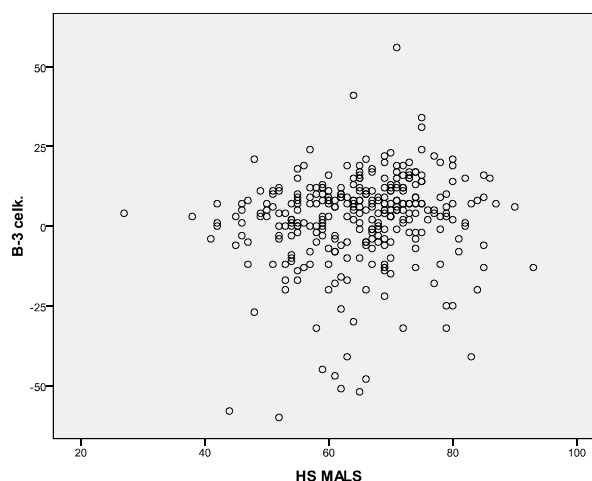
Tabulka č. 29: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a B-3 celk.

Jak uvádějí výsledkové tabulky, obě korelace jsou signifikantní. Pearsonův koeficient korelace je 0,130 se signifikancí na hladině významnosti 0,05 a Spearmanův koeficient korelace je 0,174 se signifikancí na hladině

významnosti 0,01. Oba koeficienty korelace jsou kladné, což znamená, že závislost mezi proměnnými HS MALS a B-3 celk. je pozitivní. Avšak oba koeficienty korelace jsou velmi nízké, proto lze říci, že Hypotéza 1 nebyla potvrzena.

Vyvrácením Hypotézy 1 tedy docházím k závěru, že vnímaná akademická účinnost žáka a jeho pozice v rámci sociální struktury školní třídy spolu nijak významně na základě mnou nasbíraných dat nesouvisejí.

Pro potvrzení tohoto závěru uvádím graf distribuce těchto dvou proměnných u všech probandů mého dotazníkového šetření.



Graf č. 12: Zobrazení skórování probandů v proměnných HS MALS a B-3 celk.

Z grafu je jasně patrné, že proměnné na sobě nejsou nijak významně závislé, jelikož jejich distribuce nezobrazuje např. přímku, ale jedná se o náhodný shluk.

Hypotéza 2: Čím lépe hodnotí žák sám sebe v otázce 3 dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

	3.ot.B-3	HS MALS
HS MALS Pearson Correlation	-,189**	1
Sig. (2-tailed)	,001	
N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 30: Pearsnův korelační koeficient proměnných HS MALS a 3.ot.B-3.

		3.ot.B-3	HS MALS	
Spearman's rho	HS MALS	Correlation Coefficient	-,190**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 31: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a 3.ot.B-3.

Obě korelace jsou opět signifikantní, tentokrát obě na hladině významnosti 0,01. Pearsonův koeficient korelace vychází -0,189, Spearmanův -0,190. Obě korelace jsou záporné, což znamená, že čím méně žák skóroval v proměnné 3.ot. B-3, tedy čím lépe hodnotil sám sebe, svou pozici ve třídním kolektivu, tím více skóroval v proměnné HS MALS, tedy tím vykazoval vyšší vnímanou akademickou účinnost. Jak je ovšem zřejmé, hodnoty korelačních koeficientů nejsou opět vysoké, což znamená, že tento vztah je slabý. Proto lze konstatovat, že ani Hypotéza 2 nebyla potvrzena.

Hypotéza 3: Čím vyšší skór má žák ve 4. otázce dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

		HS MALS	4.ot.B-3
HS MALS	Pearson Correlation	1	,221**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 32: Pearsonův korelační koeficient proměnných HS MALS a 4.ot.B-3.

		HS MALS	4.ot.B-3	
Spearman's rho	HS MALS	Correlation Coefficient	1,000	,222**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 33: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a 4.ot.B-3.

Obě korelace jsou opět signifikantní na hladině významnosti 0,01 a kladné. Lze tedy říci, že čím více žák skóruje ve čtvrté otázce dotazníku B-3, tedy čím lépe hodnotí stav sociálního klimatu třídy, tím více skóruje v dotazníku „Jak se učím“ (MALS). Ovšem Pearsonův koeficient korelace vychází 0,221 a Spearmanův

0,222, což je málo na uznání tohoto vztahu významným. Proto konstatuji, že Hypotéza 3 nebyla potvrzena.

Hypotéza 4: Čím nižší má žák skór v 5. otázce dotazníku B-3, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

	HS MALS	5.ot.B-3
HS MALS Pearson Correlation	1	-,267**
Sig. (2-tailed)		,000
N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 34: Pearsnův korelační koeficient proměnných HS MALS a 5.ot.B-3.

	HS MALS	5.ot.B-3
Spearman's rho HS MALS Correlation Coefficient	1,000	-,278**
Sig. (2-tailed)	.	,000
N	309	309

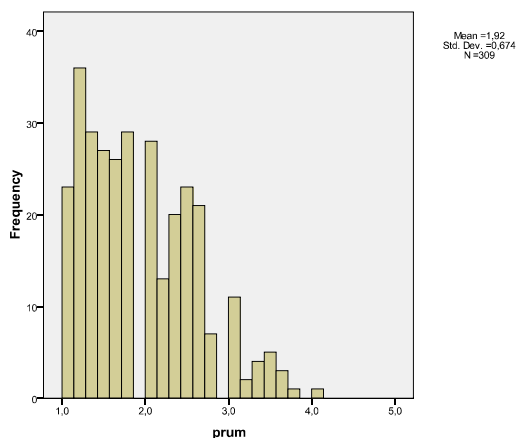
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 35: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a 5.ot.B-3.

Korelace při ověřování Hypotézy 4 vyšly signifikantně na hladině významnosti 0,01 a obě záporně. To svědčí o pravdivosti předpokladu, jelikož čím méně žák skóruje v otázce páté dotazníku B-3, tedy čím lépe hodnotí atmosféru a pocity ve třídě, tím více skóruje v dotazníku „Jak se učím“ (MALS), tedy tím vyšší vykazuje vnímanou akademickou účinnost. Dále je patrné, že korelace jsou vyšší než v předchozích případech, Pearsonův koeficient korelace je -0,267, Spearmanův koeficient korelace je -0,278, což lze interpretovat jako znak nízké závislosti mezi těmito proměnnými. I přesto se jedná pouze o nízkou závislost, proto musím konstatovat, že ani Hypotéza 4 nebyla potvrzena.

Hypotéza 5: Čím nižší průměr známek má žák z vybraných předmětů, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS).

Než se začnu zabývat potvrzením či vyvrácením této hypotézy, uvádím nejprve statistické charakteristiky proměnné průměr. Jedná se o aritmetický průměr z předmětů český jazyk, matematika, cizí jazyk, dějepis, přírodopis a fyzika.



N	Valid	309
	Missing	0
Median		1,833
Mode		2,0
Minimum		1,0
Maximum		4,0

Tabulka č. 36: Statistické charakteristiky proměnné průměr.

Graf č. 13: Zobrazení distribuce proměnné průměr.

Nyní ukážu korelace mezi proměnnými průměr a HS MALS.

		HS MALS	prum
HS MALS	Pearson Correlation	1	-,602**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 37: Pearsův korelační koeficient proměnných HS MALS a průměr.

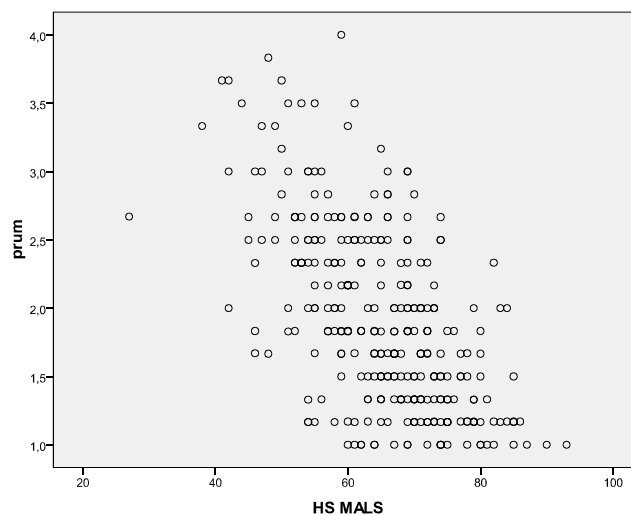
			HS MALS	prum
Spearman's rho	HS MALS	Correlation Coefficient	1,000	-,584**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	309	309

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka č. 38: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a průměr.

Obě korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,01 a obě jsou záporné, což značí, že čím nižší průměr známek žák z vybraných předmětů má, tím vyšší má hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS). Nadto oba koeficienty jsou poměrně vysoké, Pearsonův koeficient korelace činí -0,602 a Spearmanův koeficient korelace vyšel -0,584. Z tohoto lze vyvodit, že mezi proměnnými je střední závislost. Proto usuzuji, že Hypotéza 5 je potvrzena a platí můj výzkumný předpoklad, že objektivní hodnocení školní úspěšnosti žáka pomocí známek učitelskou autoritou ovlivňuje jeho vnímanou akademickou účinnost, tedy subjektivní sebedůvěru v plnění školní práce a úkolů.

Pro názornost uvádím graf distribuce obou proměnných u všech probandů, na němž je závislost na první pohled patrná.



Graf č. 14: Zobrazení skórování probandů v proměnných HS MALS a průměr.

Na tomto grafu je vidět, že distribuci obou proměnných lze proložit pomyslnou přímkou, což potvrzuje přítomnost závislosti.

Hypotéza 6: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) je ovlivněn pohlavím žáka.

Jelikož proměnná pohlaví není kvantitativní ani ordinální, nýbrž nominální druh proměnné, nelze při ověřování této hypotézy použít stejné korelační metody jako výše. Použit byl Mann – Whitneyo test.

	HS MALS
Mann-Whitney U	11903,500
Wilcoxon W	23838,500
Z	-,040
Asymp. Sig. (2-tailed)	,968

a. Grouping Variable: pohl.

Tabulka č. 39: Korelace proměnných HS MALS a pohlaví.

Jak vyplývá z tabulky, tento test není signifikantní, jelikož hladina významnosti je 0,968, což přesahuje všeobecný vědecký úzus 0,01 či 0,05. Proto lze konstatovat, že Hypotéza 6 nebyla potvrzena. Vztah mezi vnímanou akademickou účinností a pohlavím jedince nebyl v mém výzkumu prokázán.

Hypotéza 7: Hrubý skór v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) je ovlivněn věkem žáka.

		věk	HS MALS
HS MALS	Pearson Correlation	-,090	1
	Sig. (2-tailed)	,115	
	N	309	309

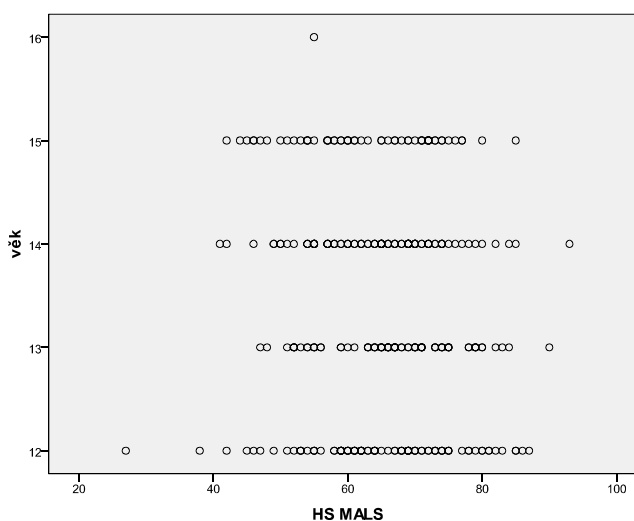
Tabulka č. 40: Pearsonův korelační koeficient proměnných HS MALS a věk.

		věk	HS MALS
Spearman's rho	HS MALS Correlation Coefficient	-,086	1,000
	Sig. (2-tailed)	,130	
	N	309	309

Tabulka č. 41: Spearmanův korelační koeficient proměnných HS MALS a věk.

Při korelování proměnných HS MALS a věk se ukázalo, že tyto korelace nejsou signifikantní, jelikož hladiny významnosti přesahují všeobecný vědecký konsenzus 0,01 či 0,05. Z toho lze soudit, že vztah mezi těmito proměnnými je neprůkazný a Hypotéza 7 tedy nemůže být potvrzena. Slovy mého výzkumu, vztah mezi vnímanou akademickou účinností a věkem nebyl prokázán.

Pro názornost opět uvádím graf distribuce obou proměnných u všech probandů.



Graf č. 15: Zobrazení skórování probandů v proměnných HS MALS a věk.

Graf ukazuje náhodnost distribuce proměnných, což potvrzuje nepřítomnost závislosti.

Shrnu-li výsledky mého výzkumu, pět ze sedmi korelací bylo sice signifikantních, ale u čtyř z nich byla závislost velmi nízká, proto nebyly hypotézy potvrzeny. Potvrzena byla pouze jedna hypotéza a to Hypotéza 5.

7.4 Výsledky dotazníku pro třídního učitele

Dotazník pro třídního učitele je popsán výše. Měl 3 položky a sloužil pouze k reflexi obou zkoumaných fenoménů třídními učiteli. Do mého výzkumu se zapojilo všech 17 třídních učitelů (devět učitelů sedmých tříd a osm učitelů devátých tříd ZŠ), jimž patří velký dík. Již při administraci jsem se setkávala s vyjadřováním obtíží při vyplňování jednotlivých otázek.

Jelikož sedmnáct respondentů je malý počet pro statistické zpracování, rozhodla jsem se zpracovat tyto dotazníky ručně.

První položka se shoduje s pátou otázkou dotazníku B-3. Vždy jsem tedy vypočítala skór třídního učitele a porovнала ho s průměrem skóru této položky jeho třídy. U sedmých tříd hodnotili tři učitelé atmosféru a pocity žáků ve své třídě lépe než žáci, dva hůře. Čtyři učitelé se shodovala s hodnocením žáků. U devátých tříd čtyři učitelé hodnotili atmosféru a pocity žáků ve své třídě lépe, jeden hůře než žáci samotní.

Druhá otázka dotazníku je stejná jako šestá otázka dotazníku B-3. Učitel měl za úkol vyjmenovat žáky určitých charakteristik (viz. v kapitole Popis použitých metod a sběru dat). Tuto otázku jsem vyhodnocovala porovnáním voleb učitele s volbami žáků mezi sebou. V této položce dopadli učitelé sedmých tříd podstatně lépe než učitelé tříd devátých. Volby s volbami žáků se shodovaly u pěti učitelů 7. tříd ZŠ a u dvou učitelů 9. tříd ZŠ.

Poslední položka tohoto dotazníku zjišťovala učitelův náhled na vnímanou akademickou účinnost žáků. Učitelé byli požádáni, aby vyjmenovali 3-5 žáků, kteří si v učení a v plnění školních povinností a úkolů věří nejvíce a nejméně. Při vyhodnocování jsem si vypočítala průměrný skór žáků dané třídy v dotazníku „Jak se učím“ (MALS) a porovnávala jsem ho se skóry žáků, které učitelé uvedli. Jak se ukázalo, v odhadu vnímané akademické účinnosti žáků jsou učitelé mnohem silnější než v reflexi sociálního klimatu. Shoda nastala u sedmi učitelů

sedmých tříd a u šesti učitelů devátých tříd. Vnímaná akademická účinnost jedince se jeví být pro učitele čitelnější než sociální struktura školní třídy.

Při součtu všech tří položek, tedy nastala-li shoda alespoň ve dvou ze tří položek, vychází, že u sedmých tříd správně reflektovalo dané jevy sedm učitelů z celkových devíti a u devátých tříd čtyři učitelé z celkových osmi.

8. Diskuze

V této části se pokusím rekapitulovat celý výzkum a poukázat na slabá místa či možné nedostatky.

V první kapitole empirické části vymezuji cíle a hypotézy výzkumu. Je zřejmé, že jsem se rozhodla zkoumat sociální klima třídy sociometrickým kvantitativním přístupem, což může tvořit první oblast námitek, jelikož je otázkou, zda něco tak nehmatatelného a citlivého, jako je sociální klima skupiny, lze kvantitativně pomocí dotazníku vůbec postihnout.

Další oblastí námitek by mohly být výhrady proti zkoumanému vzorku. O reprezentativnosti vzorku nemůže být řeč. Jednalo se pouze o 309 žáků, všichni byli z Prahy, všichni navštěvují základní školy, které spolupracují s organizací, kde já působím jako lektorka primární prevence. Na druhou stranu velikost zkoumaného vzorku umožnila využít statistické metody, což u menších souborů možné není.

Dále se budu zabývat nevýhodami zvolených metod. Obě metody jsou dotazníkové, což znamená, že hrozí sebestylizace a nepravdivé odpovědi probanda. Toto riziko jsem se snažila zmírnit pečlivou ústní instrukcí před každou administrací a slibem, že vyplněné dotazníky uvidím jen já.

V kapitole Výsledky výzkumu a jejich analýza uvádím velmi podrobné výstupy jednotlivých proměnných, což se může zdát zbytečné. Já to však považuji za důležité, jelikož ani jedna mnou používaná dotazníková metoda nemá standardizované normy, proto jsem chtěla transparentně ukázat distribuci všech proměnných.

Dále se v této kapitole zabývám potvrzováním či vyvracením hypotéz. Ukázalo se, že většina hypotéz nebyla potvrzena, což ovšem nepovažuji za chybu. I nepotvrzená hypotéza dle mého názoru posouvá vědu o krůček dál a již víme, že tímto směrem cesta nevede.

Na základě mého výzkumu mohu říci, že vnímaná akademická účinnost a pozice v rámci sociální struktury školní třídy spolu nesouvisí. Toto zjištění se neshoduje s tvrzením Hrabala (2002), jež uvádím v teoretické části své diplomové

práce, a které hovoří o konvergenci pozic dle školní úspěšnosti a dle oblíbenosti a vlivu. Hrabal ovšem školsky úspěšného žáka hodnotí na základě prospěchu a subjektivní složkou školní úspěšnosti, tedy vnímanou akademickou účinností, se již nezabývá. Dále také uvádí, že s přibývajícím věkem žáků dochází k divergenci (odlišení) pozic dle školní úspěšnosti a dle oblíbenosti a vlivu u jednotlivého žáka, což má zjištění potvrzují.

S čím tedy vnímaná akademická účinnost souvisí? Na základě čeho se rozvíjí? Je základem výchova v rodině? To vše jsou možné otázky pro budoucí výzkumy.

Jediná hypotéza, jež byla bezpochyby potvrzena, je závislost vnímané akademické účinnosti na známkách dítěte ve škole. Co nám toto tedy říká? Sebedůvěra dítěte ve vlastní výkon je ovlivněna hodnocením učitelkou autoritou. Pokud toto víme, snažme se učitele rozvíjet ve schopnostech a dovednostech správného hodnocení žáků, které je nebude psychicky zraňovat a zadupávat jejich sebehodnocení do země. Toto považuji za další vhodnou oblast budoucího výzkumu a zájmu psychologů pracujících ve školství.

Na závěr bych chtěla uvést pár poznámek k metodě „Jak se učím“ (MALS). Tento dotazník pochází z Anglie, u nás byl kvalifikovaně přeložen a bude v budoucnu standardizován. Považuji za důležité uvést postřehy z ručního vyhodnocování třistadevítí dotazníků. Všimla jsem si, že položky 7. (*Mám rád(a), když můžu řešit složité úkoly.*) a 9. (*Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.*) jsou pro české děti velice obtížné, skórují v nich nízko i ti, kteří měli celkový skóre vysoký. Jedná se pouze o subjektivní pozorování, které by stálo za to potvrdit položkovou analýzou daného dotazníku na základě mých dat. Dále by bylo pro české podmínky příhodné provést faktorovou analýzu a navrhnout normy pro tento dotazník.

Závěr

Má diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části jsem se pokusila zachytit základní fakta o školní třídě, sociálním klimatu a školní úspěšnosti. Při shromažďování informací jsem vycházela z dostupných českých i zahraničních pramenů.

V empirické části poté prezentuji vlastní výzkum. Využila jsem dvou dotazníkových metod, které jsou zaměřeny na sociální klima školní třídy a na vnímanou akademickou účinnost žáka. Mého výzkumu se zúčastnilo 309 žáků a 17 třídních učitelů ze základních škol z Prahy. Výsledky naznačují provázanost objektivního hodnocení školní úspěšnosti učitelskou autoritou a vlastní vnímanou akademickou účinností jedince. Tento poznatek by měl vést k vyzdvižení významu správného hodnocení žáků učitelem.

Díky tomuto závěru by se měla odborná veřejnost více zaměřit na osobnost učitele, na jeho schopnosti a dovednosti správného hodnocení žáka. Je důležité žáka nehodnotit pouze známkou, ale efektivně reflektovat jeho výkon, poskytnout mu adekvátní zpětnou vazbu a umožnit mu vnímat situaci neúspěchu ne jako prohru, ale jako šanci k dalšímu zlepšování se, k práci na sobě samotném, k seberozvoji.

Dále by bylo dobré zamyslet se nad faktem, že české děti skórují nízko v položkách, jež se ptají na zájem dětí řešit složité úkoly. Vycházím pouze ze subjektivního pozorování při vyhodnocování dotazníků a bylo by žádoucí toto statisticky ověřit. I přesto bychom se měli zabývat tím, zda česká škola správně motivuje žáky k řešení nových, složitých úkolů, zda vytváří pro žáky prostředí, kde by se děti těšily na novou práci, na nové poznatky.

Získané výsledky mohou být přínosné pro výchovné a školní poradenství, které problematiku školní úspěšnosti žáků často řeší a mohou být inspirací k následným výzkumům prostředí českých základních škol i k vytváření metodiky vzdělávání pro učitele.

Použitá literatura

AUGER, M. Učitel a problémový žák : strategie pro řešení problémů. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BANDURA, A. Self-Efficacy :The Exercise of Control. 8th print. New York: Freeman and Company, 1997. 604 s. ISBN 0-7167-2850-8.

BANDURA, A. et al. 2003. Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. Child Development. 2003, vol. 74, no. 3. s. 769-782.

BONG, M. – CLARK, R.E. 1999. Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. Educational Psychologist. 1999, vol. 34, no. 3. s. 139-153.

BONG, M. – SKAALVIK, E.M. 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy : How Different Are They Really? Educational Psychology Review. 2003, vol. 15, no. 1. s. 1-40.

BRAND, S. et al. 2003. Middle School Improvement and Reform : Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. Journal of Educational Psychology. 2003, vol. 95, no. 3. s. 570-588.

BRAUN, R. Dotazník B-3 : Diagnostika vztahů v třídním kolektivu. Praha: Audendo, 1998.

BRAUN, R. Dotazník B-4 : Diagnostika vztahů v třídním kolektivu ve 2. a 3. třídě ZŠ a na ZvŠ. Praha: Audendo, 2000.

BURDEN, R. Myself As a Learner Scale. 1. vyd. Windsor: nfer-Nelson, 2000.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. Kapitola 19, Klima školní třídy, s. 565-579. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. Kapitola 11, Sociální chování a sociální dovednosti, s. 277-316. ISBN 80-7178-063-4.

GRECMANOVÁ, H. Klima školy. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

HAYNES, N.M. et al. 1997. School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 1997, vol. 8, no. 3. s. 321-329.

HEJAZI, E. et al. 2009. Identity styles and academic achievement : mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*. 2009, vol. 12, no. 1. s. 123-135.

HELUS, Z. et al. Psychologie školní úspěšnosti žáka. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.

HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, V. Sociální psychologie pro učitele : vybraná témata. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

HRABAL, V. Sociometricko-ratingový dotazník. Bratislava: Psychodiagnostika, 1979.

HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. Jaký jsem učitel. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. Kapitola II., Jaká je má představa úspěšného žáka? : Implicitní teorie úspěšného žáka, s. 67-114. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHAVÉZ, R.Ch. 1984. The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates : A Review. *Review of Educational Research*. 1984, vol. 54, no. 2. s. 237-261.

CHEMERS, M.M. et al. 2001. Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 2001, vol. 93, no. 1. s. 55-64.

JOHNSON, B. – STEVENS, J.J. 2006. Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*. 2006, vol. 9, iss. 2. s. 111-122.

KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. Kapitola 8.5, Úspěšný a neúspěšný žák ve vyučování, s. 113-116. ISBN 80-247-0885-X.

KOVAŘÍKOVÁ, M. et al. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.

KREJČOVÁ, L. (2011 a). Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. Kapitola 5., Třída jako významná sociální skupina, s. 91-116. Kapitola 6., Školní úspěšnost a motivace dospívajících ke školní práci, s. 117-143. ISBN 978-80-247-3474-3.

KREJČOVÁ, L.(2011 b). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska : nejčastější témata poradenství ve víceletých gymnáziích a na druhém stupni základních škol. In Kasíková, H., Straková, J. (Eds.). *Diverzita a diference v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011 (v tisku).

KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 156 s. ISBN 80-7178-965-8.

LAŠEK, J. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 2, s. 155-162.

LAŠEK, J. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

LITTERS, J.K. – EYO, B.A. 1993. Developing Classroom Imagination : Shaping and Energizing a Suitable Climate for Growth, Discovery, and Visio. *Journal of Creative Behavior*. 1993, vol. 27, no. 4. s. 271-282.

LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. Sociální psychologie. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. S. 321-337. ISBN 978-80-247-1428-8.

LUKÁŠOVÁ, H. Kvalita života dětí a didaktika. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NECKERMAN, H.J. 1996. The Stability of Social Groups in Childhood and Adolescence : The Role of the Classroom Social Environment. Social Development. 1996, vol. 5, iss. 2. s. 131-145.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. Kapitola 8.4, Klima ve vyučování, s. 333-353. ISBN 80-7367-047-X.

QUINN, M.M. et al. 2006. An Examination of School Climate in Effective Alternative Programs. Preventing School Failure. 2006, vol. 51, no. 1. s. 11-17.

RUUS, V.R. et al. 2007. Students' well-being, coping, academic success, and school climate. Social behavior and personality : An International Journal. 2007, vol. 35, iss. 7. s. 919-936.

SKUTIL, M. et al. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. 1.vyd. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M. – KLÉGROVÁ, J. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. Kapitola IV., Diagnostika mimointelektových faktorů ovlivňujících školní výkon, s. 401-461. Kapitola V., Diagnostika dětského chování a s ním souvisejícího postavení ve třídě, s. 463-516. ISBN 978-80-246-1538-7.

Seznam příloh

1. Dotazník B-3
2. Dotazník „Jak se učím“ (MALS)
3. Dotazník pro třídního učitele