

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Sociální klima školní třídy**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:**  
**Mgr. Olga Doňková**

**Vypracovala:**  
**Bc. Sylva Francová**

**Brno 2010**

# Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| Úvod .....  | 2         |
| <b>I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE.....</b>                  | <b>5</b>  |
| 1. Sociálně psychologické klima školní třídy.....           | 5         |
| 1.1 Základní pojmy k tématu a jejich některá pojetí.....    | 5         |
| 1.2 Faktory ovlivňující klima školní třídy.....             | 12        |
| 1.3 Účinky klimatu školní třídy a školy .....               | 16        |
| 2. Diagnostika školního klimatu.....                        | 21        |
| 2.1 Přístupy, problémy a účel výzkumu školního klimatu..... | 21        |
| 2.2 Metody zkoumání klimatu školní třídy a školy .....      | 26        |
| <b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>                             | <b>36</b> |
| 1. Cíle a formulace hypotéz.....                            | 36        |
| 2. Charakteristika prostředí průzkumu.....                  | 37        |
| 3. Charakteristika výzkumného vzorku .....                  | 42        |
| 4. Metoda.....  | 43        |
| 5. Prezentace výsledků .....                                | 46        |
| 6. Diskuse .....  | 71        |
| 7. Závěr průzkumu.....                                      | 76        |
| <b>Závěr .....</b>  | <b>78</b> |
| <b>Resumé .....</b>   | <b>80</b> |
| <b>Anotace.....</b>   | <b>82</b> |
| <b>Seznam použité literatury .....</b>                      | <b>83</b> |
| <b>Seznam příloh .....</b>                                  | <b>84</b> |

# Úvod

Školním prostředím procházíme v životě všichni, každý z nás si jistě nějaký dojem ze školy odnesl, každého z nás nějakým způsobem ovlivnilo. Obecně tedy prostředí, jako jistý vymezený prostor, obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti. Podle B. Krause a V. Poláčkové (Kraus, & Poláčková et al., 2001, s. 101) „*Pokud jde o význam prostředí z hlediska velikosti prostoru, pak zásadní roli v socializačním procesu hraje mikroprostředí, které působí intenzivně, bezprostředně, s vysokou frekvencí.*“ Prostředí školní třídy lze zařadit do mikroprostředí a má tedy silný vliv na žákovu osobnost. Jeho kvalita se významným způsobem podílí na utváření toho, jak pojmá sám sebe i okolní svět. Proto je dle mého názoru vzhledem k výše uvedenému pro společnost důležité studovat a zkoumat prostředí školní třídy ve vztahu k sociálnímu klimatu, jak toto klima může jedince, kteří se v něm pohybují, ovlivňovat a naopak čím lze klima ovlivnit.

Mým *motivem pro výběr tématu* diplomové práce sociální klima školní třídy byl můj zájem o psychologická témata. Téma jsem si vybrala také proto, že již v bakalářské práci jsem se zabývala problematikou působení školního prostředí, a to ve vztahu k závadám a poruchám chování dětí a mládeže a chtěla jsem se v oblasti prostředí školy pohybovat i nadále.

Měla jsem představu, že průzkum provedený v rámci diplomové práce napoví, kromě jiných poznatků, jak je to s klimatem v našich třídách také ve vztahu k nežádoucím projevům chování, zda se děti pohybují v prostředí, které u nich tyto projevy chování může podněcovat či zda se v tomto směru není nutné znepokojovat. Nežádoucí projevy chování, jako užívání návykových látek, záškoláctví, šikana, agresivní chování, dětská kriminalita, gamblerství, jsou v současné době jistě aktuálním tématem nejen mediálních zpráv.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

*V teoretické části* se pokouším v první kapitole definovat základní pojmy k tématu, jako je klima, škola, prostředí, klima výuky a třídy, sociální atmosféra, školní třída za pomoci poznatků a pojetí formulovaných několika odborníky zabývajícími se psychosociálním klimatem školní třídy. Druhá část první kapitoly mapuje faktory ovlivňující klima školní třídy, a to v rovině makroprostředí, v rovině regionu, lokálního prostředí a mikroprostředí školní třídy. Ve třetí části první kapitoly uvádím některé účinky klimatu školní třídy, např. jak je důležité vytvářet pozitivní sociální klima ve třídě, jaké jsou účinky klimatu třídy na výkon žáků.

Druhá kapitola je zaměřena na diagnostiku školního klimatu, jsou zde uvedeny některé přístupy a směry vědeckého zkoumání praktikované odborníky v oblasti sociálního klimatu ve školním prostředí. Dále jsem do této kapitoly vybrala některé problémy, jež je nutné brát v úvahu při zkoumání klimatu ve školním prostředí, na které upozorňuji

někteří odborníci. Poté uvádím možné souvislosti a důvody zkoumání sociálního klimatu ve školním prostředí. Ve druhé části druhé kapitoly se zabývám metodami určenými ke zkoumání klimatu školní třídy a školy, uvádím jaké požadavky jsou na tyto metody kladeny, pokouším se charakterizovat dvě skupiny metod, a to kvalitativní výzkumná šetření a kvantitativní výzkumy. V závěru druhé kapitoly se představují příklady konkrétních metod zkoumání klimatu školní třídy.

V obou kapitolách uvádím poznatky několika odborníků, kteří se daným tématem již zabývali.

Z důvodu omezeného rozsahu diplomové práce se například nezabývám podrobně typy sociálního klimatu ve školním prostředí.

Teoretickou část jsem zpracovala ve formě přehledové stati.

*V empirické části* diplomové práce porovnávám dvě rozdílná školní prostředí a zjišťuji, co výsledky z průzkumu sociálního klimatu v těchto prostředích přinesly. Mým záměrem bylo porovnat dvě co nejvíce rozdílná prostředí, vybrala jsem si tedy pro srovnání prostředí větší školy, tzv. „sídlíštního typu“ a prostředí menší školy, tj. „rodinného typu“. Pro možnost větší vypovídací schopnosti získaných výsledků průzkumu porovnávám dvě třídy běžné z větší školy s jednou třídou speciální z menší školy. Třída speciální je součástí základní školy praktické, určené pro děti mentálně postižené, s poruchami pozornosti, s hyperaktivitou a s poruchami autistického spektra.

V empirické části jsou v první kapitole formulovány hypotézy, které se mají potvrdit či vyvrátit, je představeno prostředí, ve kterém byl průzkum prováděn. Je zde uvedena charakteristika škol, jež jsou zastřešujícími institucemi pro srovnávané třídy a institucemi, v jejichž prostředí se odehrává život tříd, za použití informací, kterými se tyto školy prezentují veřejnosti. Dále je představen také zkoumaný vzorek dětí, a sice jde o 15 a 16 dětí z běžných tříd a 12 dětí ze třídy speciální, následně je popsána použitá metoda. Ve druhé kapitole následuje setřídění získaných dat a dále ve třetí kapitole probíhá postupné ověřování formulovaných hypotéz. Ve čtvrté kapitole Diskuse se pokouším získané výsledky okomentovat a zhodnotit, nalézt možné vztahy a vysvětlení získaných výsledků. V páté kapitole rekapituluji formulované hypotézy a výsledky průzkumu ve třídách a vyvozují závěry z průzkumu.

Použitá metoda: dotazníkový průzkum, Dotazník MCI (My Class Inventory) – Aktuální a Preferovaná forma.

Vzhledem k rozsahu diplomové práce a z důvodu časové náročnosti jsem neprováděla opakované šetření ve třídách, pouze jednorázový průzkum. Možnosti a schopnosti dětí ze třídy speciální dovolily vyplnit preferovanou formu dotazníku pouze ve třídách běžných. Aktuální forma dotazníku byla vyplněna dětmi ve všech sledovaných třídách.

Empirická část je zpracována formou deskripce prostředí, ve kterém průzkum probíhal, deskripce zkoumaného vzorku, metody a dále pokračuje formulace hypotéz a analýza a interpretace získaných poznatků.

### ***Vztah sociální pedagogiky k tématu diplomové práce:***

Sociální pedagogika sleduje, mimo jiné, význam prostředí pro výchovu jedinců, tzn., že jedince pojímá jako objekt výchovného ovlivňování v širších souvislostech prostředí, ve kterém žije. Sociální pedagogika věnuje pozornost charakteristice, analýze jednotlivých typů prostředí a jejich roli ve výchovném procesu. Tím se dostává k prostředí školy, školní třídy a jeho vlivům na rozvoj osobnosti žáka, a to jak z pohledu materiálního stavu, tak sociálně psychického klimatu, což je tématem diplomové práce.

***Cílem diplomové práce bylo v rovině teoretické poodhalit oblast týkající se sociálně – psychologického jevu sociální klima školní třídy, charakterizovat tento jev a jevy či pojmy s ním související. Objasnit, jak se sociální klima projevuje v prostředí školní třídy, a to jednak jaké vlivy na něj působí, ale také jaké účinky on sám způsobuje a jaké jsou možnosti jeho diagnostiky.***

***Cílem v rovině průzkumné bylo vybranou diagnostickou metodou provést šetření ve školních třídách a prostřednictvím ověření formulovaných hypotéz nalézt odpovědi na otázky:***

***Budou ve vnímání aktuálního klimatu mezi třídami běžnými a třídou speciální významné rozdíly?***

***Bude ve speciální třídě méně třenic než ve třídách běžných?***

***Bude ve speciální třídě více vnímána obtížnost učení než ve třídách běžných?***

***Bude ve třídě běžné více soudržnosti než v třídě speciální?***

***Budou dívky více spokojenější ve třídě než chlapci?***

***Budou chlapci soutěživější než děvčata?***

***Budou děvčata z běžných tříd vnímat rozdílněji aktuální a preferované klima než chlapci?***

# I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

## *1. Sociálně psychologické klima školní třídy*

V této kapitole v krátkosti vymezím základní termíny vztahující se k tématu diplomové práce, jako je škola, prostředí, atmosféra, klima, uvedu přístupy některých autorů k používání pojmu klima školy, klima školní třídy. Dále se v kapitole budu zabývat jednak faktory ovlivňujícími psychosociální klima školní třídy a naopak také tím, co toto klima může ovlivnit či jaké může mít účinky.

### **1.1 Základní pojmy k tématu a jejich některá pojetí**

Po prostudování příslušné literatury k tématu jsem zjistila, že především pojmy jako klima školní třídy, klima školy, atmosféra nelze jednoznačně definovat a je nutné spíše než definice uvést různá pojetí některých odborníků těchto pojmů.

Začnu samotným pojmem **klima** a budu citovat myšlenky J. Mareše (2003b), který říká, že těžiště pojmu klima není ve vědách společenských, ale vědách přírodních. Klima, častěji podnebí, označuje dlouhodobě stabilní režim počasí. Pole velikosti podnebních jevů se obvykle rozlišují 3 úrovně: makroklima – mezoklima (místní klima) – mikroklima. Změny klimatu jsou složitou záležitostí po teoretické i praktické stránce. Ve hře je mnoho proměnných, zejména zvláštnosti zemského povrchu, složení atmosféry, cirkulace atmosféry, proměny energetických polí, zásahy člověka do podoby zemského povrchu, do koloběhu vody, do složení atmosféry, atd. Užívání pojmu klima překročilo hranice přírodních věd a začalo být zajímavé i pro obory zabývající se lidským společenstvím. Nejprve jako obrazné přirovnání – metafora, později jako plnoprávné označení. Pojem klima se stal součástí odborné terminologie ve společenskovědních oborech.

V sociální psychologii a pedagogické psychologii byl začátek obdobný – nejprve „*klima jako metafora pro svébytné „podnebí“ určité školy (příjemné, teplé, mrazivé, bouřlivé)*“ (Mareš, 2003b, s. 90) a jakmile se pojem etabloval jako odborný pojem, došlo k ještě jednomu posunu, sám pojem klima školy je přibližován pomocí dalších metafor: „*klima školy je něco jako osobnost*“ (Hoy, & Hannum, 1997, Welsh, 2000, cit. dle Mareš, 2003b, s. 90), „*je jako komunikace*“ (Shadur, Kienzle, & Rodwell, 1999, cit. dle Mareš, 2003b, s. 90) A J. Mareš (2003b, s. 90) navrhuje další: „*je jako organismus nebo může připomínat vlečku dámských šatů*“, což je podle něj metafora vhodná pro současnou etapu vývoje českého školství, a cituje Jana Wericha, který říká: „*Ono je to*

*tak: každá doba má róbu a ta róba má vlečku. Když doba přejde, róba je pryč, ale vlečka ještě dobíhá...*“ (Janoušek, 1994, cit. dle Mareš, 2003b, s. 90)

Zastřešující institucí pro školní třídu je škola. Co je to tedy **škola**? Na tuto otázku odpovím podle H. Grecmanové, že „*škola je prostředí*“ .(Grecmanová, 2008, s. 31)

Pojem **prostředí** se objevuje jak ve vědách společenských, tak přírodních, a to často v různém pojetí. Ve většině definic se uvádí, že se jedná o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, je to určitý prostor, objektivní realita. Tento prostor vytváří podmínky pro život, pak hovoříme o životním prostředí. V takovém prostoru se realizuje působení různých činitelů, které umožňují organismu žít, vyvíjet se a rozmnožovat. Máme-li na mysli život člověka, společnosti, pak v tom případě vystupují do popředí vedle základních přírodních faktorů (atmosféra, půda, vodstvo, fauna a flora) podmínky kulturní a společenské. Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda umění, morálka, apod. Podstatné tedy je, že prostředí jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti. (Kraus, & Poláčková et al., 2001)

V rámci typologie prostředí pak např. z hlediska velikosti prostoru můžeme školu, resp. školní třídu zařadit do mikroprostředí, tj. do bezprostředního prostoru, v němž jedinec pobývá, a nebo z hlediska povahy činností realizovaných v daném prostoru do pracovního prostředí.

Pokud jde o význam prostředí z hlediska velikosti prostoru, pak mikroprostředí hraje zásadní roli v socializačním procesu, protože působí intenzivně, bezprostředně. Lze však říci, že určující rovinou prostředí je makroprostředí, tj. prostor, který vytváří podmínky pro existenci celé společnosti, protože celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí, přičemž toto působení se jakoby lomí přes roviny nižší, tj. poměry v regionu, lokalitě a např. ve školní třídě. (Kraus, & Poláčková et al., 2001)

Podle H. Grecmanové (2008) je možno konstatovat, že škola je součástí celkového prostředí, a proto ji ovlivňují rozmanité zájmy: světově názorové (náboženské), politické a ekonomické, osobní. Škola je však také formální organizace, s cíli, pravidly, rolemi, hierarchiemi, systémem koordinací aktivit, vzorci komunikace, odměňování. Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Nachází se pod tlakem společenského očekávání, protože plní významné společenské funkce : socializaci a personalizaci. Přispívá ke kvalifikaci mladé generace. Je místem, kde se setkávají různé skupiny a generace. Neslouží výlučně jen ke zprostředkování vědy. Vedle poznatků zde žáci rozvíjejí své sociální chování.

Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. Aktivita, které počítají se zodpovědností žáků a jejich spolurozhodováním o organizaci školy a výchovně – vzdělávacím procesu, mohou podstatně zmírnit demotivaci žáků. Podpora jednotlivce ve škole znamená uznání jeho autonomie. Rozvoj sociálního chování omezuje individualismus a brání izolaci. Pozitivní přijetí žáků od učitelů a spolužáků může působit ve škole proti agresii a nejistotě. Škola je pracovištěm především pro učitelky a učitele. Je to místo, kde iniciují specifické výukové procesy. Škola je rovněž budova, která stojí na určitém území, je ovlivněná topograficky, geograficky a sociálním prostředím (např. obyvatelstvem, k němuž patří většina žáků a rodičů). Ať již chápeme školu jako prostředí, organizaci, pracoviště či budovu, je zřejmé, že takto si mohou být školy v mnohém podobné. Odlišovat se však budou ve svém klimatu – klimatu školy.

**Klima školy** H. Grecmanová (2008) považuje za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima, atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat.

U **klimatu výuky a třídy** jde o pochopení školního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Klima výuky a třídy se vztahuje k vnímání žáků. „H. Dreesmann (1982, cit. dle Grecmanová, 2008, s. 48) *definuje klima výuky jako přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování.*“ K důležitým znakům patří např. to, zda je výuka více orientovaná na žáka nebo na učitele, zda je více dominující či integrující, zda žáci prožívají tlak na výkon a jaké intenzity, chaos nebo pravidla, aj. Klima výuky je výsledkem kontaktu žáků s prostředím, v němž výuka probíhá.

V průběhu školního roku se ve třídě odehrává různá výuka se specifickými klimaty, která ovlivňují klima třídy. Nejedná se však o nějakou „sumu“ různých typů klimat výuky. Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáka. Vliv má ekologická dimenze – umístění a vybavení třídy, pomůcky, participace žáků na úpravě třídy, demografické faktory – počet žáků ve třídě, z toho chlapců a děvčat, jejich zájmy, znalosti, kompetence učitelů. Významné jsou též dimenze sociální a kulturní – důležitá je role skupinové dynamiky, stylů vedení učitelů, vývojových fází člověka při utváření klimatu ve třídě.

**„Klima výuky a klima třídy je považováno za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality ve výuce a třídě u žáků.“** (Grecmanová, 2008, s. 50)



J. Mareš (2003b) se domnívá, že klima školy je, m.j., jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která odpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje. Jinými slovy **školní třída je tedy jedním z aktérů podílejícím se na klimatu školy.**

V pojetí J. Laška (2001) je pojem prostředí nejširším pojmem v rámci termínů prostředí, klima, atmosféra. Prostředí zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město) tak architektonického, patří sem dále i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovládačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání), i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště).

Termín **atmosféra** je užíván v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách. Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit, např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí. Atmosféra je měnlivá, její působení je silněji prožíváno. (Lašek, 2001)

Podle úrovně pak J. Lašek (2001) navrhuje rozlišovat úroveň školní třídy jako celku, úroveň jedné vyučovací hodiny, souboru vyučovacích hodin, výuky jako celku, úroveň jednoho učitele a úroveň učitelského sboru. Pak by bylo možné např. mluvit o klimatu třídy, klimatu školy, klimatu učitelského sboru, klimatu výuky, atmosféře třídy, atmosféře vyučovací hodiny, apod.

***Klima chápe jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíc projevuje ve třídách;*** je možné však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů: i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy obvykle vázaná na pravidelně se opakující děje (začátek a konec školního roku, závěrečné zkoušky, maturity, apod.) Hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty včetně prostorového rozmístění.

V pojetí T. Kollárika (1993) je používán pojem ***sociální atmosféra v souvislosti se skupinou a je chápána jako vícedimenzionální jev, kdy obsahem dimenzí je psychologická atmosféra, mezilidské vztahy, kooperace, rozvoj skupiny, komunikace,***

*styl vedení, vztah k práci, zaměřenost na úspěch, sociální začleněnost a spokojenost, vyznačující se strukturou a vzájemnou navázaností jednotlivých složek.*

Sociální atmosféru chápe jako vnitřní skupinový faktor, který však nemůže existovat bez širších společenských faktorů. Tak jako je skupina součástí širšího společenského rámce, tak i její sociální atmosféra se utváří, formuje a projevuje v rámci aktuálního makroprostředí. V pojetí Kolláríka (1993) je sociální atmosféra samostatný fenomén, ovšem její interpretace a analýza nemůže být mimo respektování dalších faktorů, respektive fenoménů skupiny. Za dominantní považuje její souvislosti s cíli skupiny, a to především jejich společného cíle. Cíle, který bude v souladu s celospolečenskými cíli, protože v opačném případě mohou některé pozitivní znaky sociální dimenze působit negativně. Například vysoká úroveň mezilidských vztahů i systém kooperace mohou být podpurným mechanismem pro negativní působení skupiny, jestliže ona nebude orientovaná na společenský žádoucí cíl.

Sociální atmosféra je důležitým znakem a faktorem každé skupiny a její úroveň se u jednotlivých skupin pohybuje od vysoce pozitivní až po vysoce negativní. Není však statickým a neměnným znakem. Je ovlivnitelná různými faktory a také přístupná různým změnám, ať už vlivem vnějších či vnitřních faktorů. Ve vyrovnaných skupinách je však výrazně menší předpoklad změn v určitých časových úsecích, protože zralost skupiny je i v tom, že je udržována optimální a osvědčená kvalita sociální atmosféry.

V Moosově pojetí, které uvádí Ježek (2006), jsou stanoveny tři základní oblasti významných aspektů prostředí, které spoluutvářejí klima:

- doména vztahových aspektů,
- doména aspektů osobního růstu a hodnotového zaměření,
- doména aspektů údržby a změny systému.

Vztahovými aspekty míní obecně množství a intenzitu vztahů mezi lidmi v daném prostředí, ale také specifitěji nakolik si dokáží být lidé navzájem oporou.

Mezi aspekty osobního růstu a hodnotového zaměření patří ty, které nějakým způsobem formují výkonové a hodnotové zaměření jedince. Jde o to, jaké hodnoty prostředí v jedinci pěstuje, ať již záměrně či neuvědomovaně.

Aspekty údržby a změny systému jsou především formální charakteristiky prostředí jako systému – strukturovanost, průhlednost, otevřenost změnám, apod.

Moos vychází z klinických zkušeností s jedincem a formuluje dimenze, které mají vliv na jedincovo prostředí. Ve spolupráci s různými autory promítl Moos tyto tři domény do tří obecných prostředí – prostředí školní třídy, pracovního prostředí a rodinného

prostředí a v každém prostředí stanovil konkrétní dimenze v každé z domén (viz Tab. č. 1). Moos je však nekonzistentní v tom, zda jde o dimenze prostředí, které klima významně ovlivňují, či zda jde o dimenze klimatu. Zdá se, že jde o dimenze prostředí, které utvářejí klima, kde klima je spíše než pojmem jakýmsi zastřešujícím termínem, neostře vymezenou podmnožinou prostředí.

Tabulka č. 1 Moosova dimenze sociálního klimatu (převzato z Ježek, 2006)

| Druh prostředí                  | Doména sociálního klimatu |                          |                  |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------------|------------------|
|                                 | vztahová                  | hodnotová                | systemová        |
| <b>školní třída</b>             | vztahová angažovanost     | orientace na úkol        | organizace       |
|                                 | pocit sounáležitosti      | soutěživost              | průhlednost      |
|                                 | podpora učitele           |                          | učitelovo řízení |
|                                 |                           |                          | inovace          |
| <b>práce<br/>(školní klima)</b> | vztahová angažovanost     | autonomie                | průhlednost      |
|                                 | soudržnost kolektivu      | orientace na úkol        | řízení           |
|                                 | podpora nadřízených       | pracovní tlak            | inovace          |
|                                 |                           |                          | fyzické pohodlí  |
| <b>rodina</b>                   | soudržnost                | nezávislost              | organizace       |
|                                 | projevování emocí         | výkon                    | řízení           |
|                                 | konflikty                 | intelektuální – kulturní |                  |
|                                 |                           | aktivní - odpočinkový    |                  |
|                                 |                           | morální - náboženský     |                  |

Přínosem Moosova pojetí, je, že jsou nejen konzistentním způsobem zpracována tři základní prostředí, ale i vzájemné vztahy mezi různými prostředími. Děti se učí ve třídě s klimatem, na jehož vytváření se podílí učitel, který pracuje v nějakém pracovním klimatu (klima učitelského sboru, školní klima). Zároveň si děti do školy přinášejí něco ze své rodiny, v níž je také nějaké klima .

Uvedená pojetí klimatu jsou opravdu jen úzkým výčtem vybraným z odborné literatury. S. Ježek (2006), uvádí, že narazíme-li v odborném textu na termín klima, nemůžeme si být bez dalšího upřesnění jisti, co se jím přesně míní. Může jít téměř o libovolně definovanou množinu aspektů školního prostředí. V této situaci můžeme reagovat dvěma způsoby. Můžeme začít vyvíjet úsilí k užšímu, přesněji definovanému pojmu klima školy. Můžeme se ale také tomuto stavu přizpůsobit a používat klima jako zastřešující termín pro širokou kategorii či množinu určitých charakteristik či proměnných prostředí školy.

Podle S. Ježka (2006) by bylo přínosné, kdybychom měli klima vymezeno tak dobře, abychom již nemuseli věnovat badatelský čas jeho vymezení, ale to, podle něj, není možné. Psychosociální prostředí obsahuje nekonečné množství jevů – proměnných na mnoha různých úrovních obecnosti. Nemůžeme je všechny vyjmenovat, udělat jakýsi seznam a ten pak aplikovat. Lze se omezit pouze na objektivně pozorovatelné jevy, ale to bychom zase neměli.

Můžeme však vytvořit rámec, podle něhož by bylo možné konceptualizovat klima pro konkrétní badatelské účely, klima relevantní pro určité jevy – aby se lidé ve škole cítili lépe, aby dosahovali lepších výsledků, aby se škola dokázala přizpůsobovat změnám ve svém okolí nebo aby si dokázala udržet svou integritu pod tlakem vnějších podmínek. S. Ježek považuje za nezbytné, aby každý badatel nepoužíval pouze jedno vybrané pojetí klimatu, ale aby používal několik pojetí na různých, pokud možno navazujících, úrovních obecnosti.

V závěru podkapitoly ještě malé zastavení u pojmu **školní třída**. Je to skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, to znamená, že se navzájem ovlivňují. Charakterizují ji tyto rysy:

- skupina dětí nebo adolescentů,
- přítomnost alespoň jednoho dospělého – učitele,
- pravidelný kontakt,
- povinnost být součástí třídy,
- společný cíl vzdělávat se,
- vzdělávání probíhá v instituci – ve škole.

Skupina tohoto typu má formální charakter, její členové si sebe navzájem nevybrali. Každá skupina, tedy i školní třída, je naprosto jedinečná a má určité vlastnosti – vlastní strukturu (velikost; uvnitř třídy existují nebo také neexistují malé skupinky), stupeň soudržnosti, své cíle (které mají různé úrovně) a hlavně vlastní normy a hodnoty.

Je možné tvrdit, že jedinci se chovají ve skupině jinak, než když jsou sami. Skupina má schopnost ovlivnit jednání jednotlivce, a dokonce stanovit určitý, pro danou skupinu typický způsob chování. Žák se tedy může chovat podle norem skupiny, protože si přeje, aby ho ostatní uznávali. Ve třídě se každý žák vymezuje ve vztahu k učiteli a ve vztahu ke svým spolužákům. Působí na něj tedy současně tyto dva rozdílné vlivy, ovšem potřeba přináležet ke skupině vrstevníků je prvořadá, a to zvláště v období dospívání. V tomto věku je pro dospívajícího zásadní úsudek jeho vrstevníků. (Auger, & Boucharlat, 2005)

Z pohledu sociálně psychologického chápe Hrabal (1989, cit. dle Lašek, 2001, s. 9) školní třídu jako: „1. soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“

## 1.2 Faktory ovlivňující klima školní třídy

Jak již bylo uvedeno, školní třída jako prostředí či jako sociální skupina je závislá na řadě podmínek a činitelů. Ty mohou ovlivnit její klima. O výčet některých a popis se pokusím v této podkapitole.

- Jak jsem již uvedla v první podkapitole určující rovinou prostředí je **makroprostředí**, a jeho působení se lomí přes roviny nižší, tj. poměry v regionu, lokalitě, mikroprostředí – např. školní třídě. Z nejšířšího pohledu bude tedy klima ve třídě ovlivněno charakterem prostoru, který vytváří životní podmínky pro celou společnost, ve které se třída nachází, tj. bude ovlivněno charakterem prostředí přírodního – fauna, flora, faktory geologické, geografické, hydrologické, aj., dále charakterem prostředí celospolečenského – ekonomické, politické, správní faktory, aj., charakterem prostředí sociálního – etnické, věkové, vzdělanostní, aj. faktory a charakterem prostředí kulturního – výtvoř umělecké, technické, komunikační, stavby, vědecké poznání, právní a morální normy, pravidla chování ve společnosti, atd.

Geografické a meteorologické prostředí určuje v jisté míře architekturu a fyzické prostředí školy a někteří odborníci se zabývali např. otázkami, jak architektura školy určuje chování žáků, jaký vliv má velikost školy na projevy učitelů, žáků i na celkovou atmosféru ve škole. (Grecmanová, 2008)

- Postupujeme-li k nižším rovinám prostředí, můžeme se zastavit u **regionu**.

Existují empirické důkazy o rozdílech klimatu třídy v souvislosti s umístěním školy v určitém regionu. Dokládají to studie z USA. Klima v městských oblastech je vnímáno jako orientované na úkoly. Ve třídách je vyšší koheze. Na venkovských školách se objevuje proti tomu jako součást klimatu více soutěžení, jasnost pravidel, vyšší tlak a kontrola. V Německu bylo potvrzeno, že na venkovských školách je vyšší tlak na výkon a více restriktivní kontroly. Na Slovensku však bylo dokumentováno, že učitelé z vesnických škol lépe hodnotí dimenze, jakými jsou demokratičnost řízení, sociální informovanost ředitele, jednota učitelů a popírání generačních rozdílů ve srovnání s kolegy z městských škol. Také v České republice bylo zjištěno, že klima na 13

městských školách bylo méně příznivé než na 11 školách vesnických. (Grecmanová, 2008)

- Ve vztahu ke školní třídě bych školu považovala za **lokální prostředí** a v této rovině tedy mohou být např. ovlivňujícími faktory:
  - **forma školy.**

Koncem 70. let 20. stol. Proběhlo v USA výzkumné šetření na pěti různých typech a dvou formách škol – na městských, předměstských, vesnických školách, spadajících do tzv. veřejného školství, učilištích a alternativních školách. Zjišťovalo se, zda se na těchto školách liší klima výuky. Klima ve třídách jednoho typu školy bylo obdobné. Třídy alternativních škol ovšem vykazaly zřetelně jiný klimatický profil ve srovnání s dalšími školami. Jejich žáci poukazovali na svoje velkou angažovanost ve výuce, rozvinuté kamarádské vztahy, vyzvedávali podporující chování učitele. Všechny tři aspekty zde zaznamenaly nejvyšší hodnoty ve srovnání s ostatními školami.

Tyto závěry odpovídají zkušenostem, které mají z alternativních škol i naši odborníci. To znamená, že zvláštní pozornost je věnována mezilidským vztahům, konkrétně vzájemné úctě, toleranci, pomoci, akceptování, pozornosti k druhým lidem, neublížování si, atd. Alternativní školy měly nejvyšší hodnoty na klimatické dimenzi pořádek – organizace a jasnost pravidel. K dalším aspektům klimatu výuky alternativních škol patřily důsledná orientace na učivo, málo konkurenčního chování, antiautoritativní interakce. Třídy alternativních škol ukázaly nejvyšší hodnoty v dimenzi inovace, připravenosti a pohotovosti ke změnám ve výuce. To je nutné vidět v souvislosti s rozvinutou participací žáků na tvorbě výuky. Nejnižší hodnoty se objevily v klimatické dimenzi učitelovy kontroly.

Zcela jiný obraz byl na učilištích. Pro výuku v těchto školách bylo typické, že žáci prožívali málo podpory ze strany učitele, nepatrnou připravenost nebo pohotovost ke změnám, většinou konkurenci ve snaze dosáhnout lepších výkonů než spolužáci a kontrolu učitelů. V souladu s cílem, který žákům vymezoval určité, přesně definované dovednosti, bylo klima ve výuce charakteristické obchodnickým a hierarchickým myšlením. Rovněž se objevila podprůměrná orientace na učivo a úkoly, vztahy mezi učiteli a žáky byly silně ovlivněné pravidly a předpisy. Vyučování však neprobíhalo v žádném případě efektivně.

- **organizační znaky školy**, tj. velikost školy a tříd (počet žáků ve třídě), výkonnostní kurzy, ročníky.

Badatelé našli např. více soudržnosti a solidarity mezi žáky a méně obtíží v menších třídách, ve velkých třídách objevili zase více jasnosti v pravidlech a formalismu. (Grecmanová, 2008)

- **vedení školy**

„H. Fend (1977, 1998, cit. dle Grecmanová, 2008, s. 72) zjistil, že ve školách, v nichž učitelé pociťují silnější reglementování, je sice vyšší konsensus mezi učiteli, avšak také více rezignace, zhoršuje se zdraví učitelů, vládne menší spokojenost a současně se odmítá orientace na žáka.“ Učitelé také přenášejí pocit nedostatečné možnosti spolurozhodovat na své žáky.

V rovině samotného *mikroprostředí školní třídy* bych k ovlivňujícím faktorům sociálního klimatu přiřadila:

- v materiální stránce prostředí **architekturu a uspořádání třídy dle poznatků ergonomie.**

Tato oblast je však výzkumníky méně sledována. V jedné z mála studií, která se prováděla na škole s celodenním pobytem žáků vyplynulo, jak by měla vypadat místnost pro trávení volného času, aby se v ní žáci cítili spokojeně. Byla požadována barevnost a dostatek světla, bohatá dekorace stěn, dveří, oken, stropu a země. Přihlédnout by se mělo k rozčlenění místnosti a vytvoření výklenků. (Grecmanová, 2008)

Ch. Kyriacou (2005) říká v souvislosti s možností vzniku agresivního chování u žáků v důsledku stresu ze školního prostředí, že škola by měla žáky motivovat k tomu, aby usilovali o vytvoření přátelské atmosféry a to nejen v rovině navázání pozitivních vazeb mezi žáky i mezi učiteli a žáky, ale také je třeba dbát o zvýšení kvality vnějšího prostředí – pohyb žáků po budově by měl umožňovat jednoduchý a včasný přesun mezi jednotlivými třídami, prostředí školy má svědčit o pečlivé údržbě (vymalované stěny, koberce, květiny, osvětlení), přestávky je možné trávit v místě, které je vyhrazeno hrám, chráněno před deštěm, prostředí se vyznačuje nízkou hlučností (položený koberec, zvonění na hodiny nesmí „rvát za uši“.

- v osobnostně vztahové stránce prostředí **učitele a žáka.**

- učitel

Již podle uvedeného Moosova pojetí uváděného Ježkem (2006) v dimenzi vztahové a systémové je zřejmé, že učitelovo jednání a jeho styl výuky jsou velmi důležitými prvky, které určují klima ve třídě. Učitel výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje

pravidla, kontroluje, je buď formální či neformální, pracuje s žáky frontálně, individuálně či skupinově, diferencuje je podle schopností, ale také dezorganizuje.

Podle H. Grecmanové (2008, s. 63) „je učitel zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce, atd., ovlivňují různou intenzitou klima výuky.“ Jako příklad uvádí zjištění, která plynou z chování učitele jako autority. Učitelé, kteří jsou náchylní k prosazování moci, vytvářejí formální a hierarchické klima. Žáci jsou v roli poddaných. U autoritativních učitelů se objevuje distance mezi učitelem a žáky, izolace jednotlivých žáků od spolužáků, ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo opoziční postoje.

H. Grecmanová (2008) cituje J. Mareše a P. Gavoru, že u učitelů, kteří jsou přísní a často kárají, mají žáci raději práci ve skupinách, častěji se dostávají do sporů s učitelem, preferují učení nápodobou. Oproti tomu u učitele chápajícího žáci častěji vyjadřují své názory, u pomáhajících a přátelských pedagogů mají žáci pocit spravedlnosti, rádi spolupracují, pocítují soulad mezi učením ve škole a doma, dávají přednost učení před nápodobou. Učitel se silnou potřebou sociální interakce má častěji třídu, ve které se setkáme s kontrolou a orientací na cíl. Žáci zde pocítují nepatrnou vzájemnou blízkost zřejmě proto, že učitel poutá afektivní interakci ve třídě na sebe. Jsou to učitelé, kteří mají v každém okamžiku všechno pod kontrolou a rádi se považují za jediný zdroj všeho poznání. U učitelů, kteří se orientují především na sebe a méně na žáky, může být vyučování méně organizované a disciplinované. Takové výuky si žáci všeobecně méně cení.

V souvislosti s příčinami školní neúspěšnosti uvádí R. Kohoutek (2002, s. 272), že „*Ve škole je nutno dodržovat základní pravidla duševní hygieny s cílem dosáhnout prevence přetěžování, frustrace, vyčerpání a následné neurotizace žáků. Jde o vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry třídy.*“ Významným pozitivním činitelem pro udržování duševního zdraví a pro zdravý a harmonický vývoj osobnosti žáka byla a zůstává osobnost učitele. Zejména jde o vyrovnanost osobnosti učitele, o jeho spravedlivý přístup k žákům, o schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře žáky, a to individuálně i jako celek. Učitel by měl mít adekvátní morální a psychosociální úroveň, měl by mít schopnost vžít se do problémů žáků a vytvářet psychickou pohodu ve třídě, klid, optimismus a radost z práce.

- žák

Dle J. Laška (2001) jde u žáka o spolutvoření a prožívání klimatu žákem. Klima na žáka působí:

1. *ve smyslu osobním*: cítí se více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, klikaří, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pocítuje více či



méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce, zkoumá sebe a okolí.

2. v *sociálně psychologické slova smyslu* se pak žák přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo je naopak odsouván do pozadí.

J. Lašek (2001) dochází k tomu, že klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem, ve kterém se všechny Moosovy dimenze plně uplatňují, spolupůsobí, vzájemně ovlivňují a integrují. Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.

### 1.3 Účinky klimatu školní třídy a školy

V literatuře se lze setkat s typologií školního klimatu, ve které jsou různé klimatické typy rozlišeny podle určitých kritérií.

Můžeme rozlišovat například homogenní a heterogenní klima v případě, že použijeme jako kritérium percepci nátlaku vedoucího k přizpůsobení v různých třídách příslušné školy, kdy konzervativní a přísné školy se na základě tohoto kritéria jeví jako homogenní a liberální a progresivní školy bývají heterogenní. Ve škole, kde se implikuje formální organizace, může vzniknout uniformní klima. Najdeme zde formální vztahy mezi žáky a učiteli se zřetelnou sociální distancí, žáci se posuzují bez ohledu na individuální zvláštnosti, objevuje se rutina, tendence k perfekcionismu. Oproti tomu škola s pluralitním klimatem podporuje emocionální ztotožnění se. Bere se v ní ohled na jednotlivce, rozvíjí se vzájemná pomoc, entuziasmus, samostatné myšlenkové procesy, kreativita.

Vzhledem k tomu, že se zabývám klimatem školní třídy, tak pro účely své práce považuji za podstatné rozlišovat klima podle jeho kvality, to znamená, zda se jedná o klima:

- příznivé a žádoucí, tj. pozitivní klima, které děti a učitele sblížuje a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů,
- či klima nežádoucí, tj. negativní, které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím.

Jaké jsou tedy znaky žádoucího – pozitivního klimatu? J. Doležalová (2003, cit. dle Grecmanová, 2008, s. 85) našla odpověď již v samotném pojmu KLIMA. „K znamená

*KOMUNIKACI A KOOPERACI, L vyjadřuje pozitivní LADĚNÍ, I jsou naléhavě nutné INOVACE, M aplikace MODERNÍCH METOD, A představuje AKTIVITU. “*

V. Spilková (Grecmanová, 2008) popisuje kvalitní sociální klima:

- z hlediska emocionálního: slovy pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost oproti smutek, strach, nervozita, zlost, agrese, napětí,
- z hlediska sociálního: slovy otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce oproti přemíra soutěživosti, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování,
- z hlediska pracovního: slovy řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činnost, důslednost oproti chaos, roztěkanost, pasivita, nuda, lenost.

F. Oswald s pracovním kolektivem (1989, cit. dle Grecmanová, 2008, s. 86) uvedli, že *„učitelé v pozitivním klimatu lépe chápou pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní, mají menší sklony k dominanci, zatímco v negativním klimatu se stávají direktivními, téměř nediferencují své emoce, neanalyzují je, nýbrž je potlačují a zapuzují.“* V příznivém klimatu je větší shoda mezi očekávaným a skutečným chováním. Učitel není ve všech situacích vládnoucím technokratem.

M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) uvádějí, že atmosféra, která ve třídě panuje, má vliv nejen na chování všech zúčastněných (na učitele i žáky), ale také na kvalitu práce. Žáci mají jasnou představu o tom, co ve třídě vytváří příjemnou atmosféru, stačí, když jsou na toto téma dotázáni. Pokud učitel žáky nechá, aby se k tomu mohli na začátku školního roku vyjádřit, může to přispět k budování třídy jako skupiny. Je možné postupovat tak, že například nejprve učitel vyjádří, co si představuje pod pozitivní atmosférou ve třídě (třída, ve které se cítíme dobře a kde můžeme pracovat), a potom nechá žáky, aby totéž formulovali v malých skupinách.

Zkušenosti ukazují, že žáci, kteří byli o něco podobného požádáni, přišli se značně rozdílnými návrhy. V odpovědích bylo například uvedeno, že pro třídu, kde je příjemná atmosféra platí:

- rozumíme si,
- nenadááme si, nehádáme se,
- neposmíváme se, když se někomu něco nepovede,
- pomáháme si navzájem,
- respektujeme učitele,
- učitelé respektují nás,
- učitelé nám naslouchají,
- chováme se slušně k vybavení třídy,
- s učiteli spolupracujeme,

- jezdíme na výlety,
- ve třídě je legrace.

Žáci pak mohou vybrat ty zásady, které považují za nejdůležitější, a tak si stanoví společné hodnoty, které budou ve třídě platit, tedy něco jako pravidla ideálně fungující třídy.

Je zřejmé, že k tomu, aby se žák mohl učit, potřebuje se ve třídě cítit bezpečně, musí mít naprostou jistotu, že ve třídě není možné dělat cokoli a že učitel má pod dohledem to, co se ve třídě děje.

M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) k tomu dodávají, že pokud učitel od začátku školního roku pracuje na pozitivní atmosféře ve třídě, budování soudržnosti ve třídě, neztrácí tím čas, ale připravuje podmínky k tomu, aby se žáci i učitelé mohli ve třídě cítit dobře a lépe se jim pracovalo.

M. Matoušek a A. Kroftová (2003) uvádějí v souvislosti vlivu školního prostředí na vznik problémového chování u dětí poznatek, že komunikování s dětmi, které je ze strany učitele soustředěné jen na obsah, jenž má nejčastěji podobu kritiky, nemůže přispívat k pocitu kompetence a vnitřní pohody dítěte. Přesto je v našich školách tak časté. Je dobře kompatibilní s autoritářskou, kritickou výchovou, kterou mnoho dětí zažívá i v rodinách.

Vztah dětí a dospělých je v tomto případě antagonistický. Děti pak po chvíli zjistí, že vyloučit interakci s dospělými je snadnější, než se s nimi potýkat. Vyloučením dospělých se zpomaluje zrání dítěte, dítě se odlučuje z hlavního proudu společnosti a setrvává ve víře v mýtus „my proti nim“. Učitel, který takový vývoj nechce dopustit, komunikuje s dítětem tak, aby posiloval vzájemný vztah a podporoval vstřícnou, kooperativní atmosféru ve třídě. Tento postoj učitele je nakažlivý do té míry, že třída vyladěná na spolupráci nejde přeladit na „zlobení“.

Někteří badatelé se také ve svých studiích zaměřují na výzkum souvislostí mezi znaky klimatu a výkonnostními výsledky. Zkušenosti učitelů jsou takové, že „*Ladí-li klima ve třídě, jsou většinou lepší i známky.*“ (Grecmanová, 2008, s. 90)

R. H. Moose (Grecmanová, 2008) formuloval následující čtyři závěry o účincích klimatu třídy na výkon žáků:

- Sociální klima charakteristické velkým významem sociálních vztahů a vysokou pohotovostí ke změně vede k vyšší spokojenosti u žáků, stoupajícímu zájmu o

obor, k pozitivnímu sociálnímu chování a k vyšší nezávislosti, sebeúctě a kreativě.

- Dobrých výkonů je dosahováno ve třídě, jejíž klima je charakteristické vysokými hodnotami v dimenzích orientace na úkoly, soutěžení, organizace a přehlednosti. V tomto klimatu se ovšem nepodporují zájmy, tvořivost a morálka.
- Třídy, které se intenzívně orientují na kontrolu, vyvolávají u žáků nespokojenost a odcizení a nevykazují v osobních a sociálních vztazích ani v oblasti výkonu pozitivní účinky.
- Růstu výkonu může být dosaženo v klimatu, ve kterém se vyskytují následující znaky: přátelské a podporující chování ze strany učitelů, důraz na školní úkoly a výkon, střední rozsah přehlednosti, organizace a strukturování. V souvislosti s tím se projevují pozitivní účinky na tvořivost, sebeúctu a nezávislost.

S. Ježek (2006) uvádí ve své disertační práci netradiční pojetí Mumfordovo, podle kterého by se naše uvažování nemělo ubírat směrem, jak pozitivní či negativní klima působí na jedince, ale přesně naopak. Podle něj lidé s pozitivními lidskými a sociálními vlastnostmi jsou tím, co vytváří pozitivní klima. A pokud po pozitivním klimatu toužíme, měl bychom se ve svém bádání zaměřit na to, jak těchto pozitivních vlastností u lidí dosáhnout nebo alespoň jak dosáhnout pozitivních percepí klimatu.

I když fenomén klima je zřejmě třeba vnímat kauzálně obousměrně, tj. klima způsobující i způsobované, nebo spíše jako jev složitě zpětnovazební, má uvedený pohled na klima z praktického hlediska jednu zásadní výhodu. Při vnímání klima, jako jevu způsobovaného a nikoli působícího, jsou působícím prvkem lidé, jednotlivci a nikoliv systémy, komunikace či jiné konstrukty. Z tohoto pohledu mají lidé takové klima, jaké si vytvoří, a chtějí-li ho mít jiné, musí se o to usilovat především oni sami.

Právě tento prvek vlastní aktivity jednotlivce samozřejmě spojené se zodpovědností se v praxi často vytrácí ze složitých systémových pojetí klimatu, jakkoli jsou tato složitá systémová řešení správnější. Pro jakékoli pokusy o změnu klima k lepšímu však je pocit, že já jako jedinec mohu na klima něco změnit, základním předpokladem toho, že se pro to také skutečně pokusím něco udělat. Je-li v systémovém pojetí shledán problém systému, může pak takové konstatování vyvolat především očekávání, že systém někdo opraví.

V závěru podkapitoly dva příklady, že potřeba budování pozitivního školního klimatu není jen předmětem teoretických úvah a studií, ale objevuje se v praxi již v historii.

Jan Jakub Ryba (1765 – 1815) – hudebník, učitel, zdatný v mnoha jazycích. Jeho celoživotním záměrem bylo zvýšit úroveň školní práce a prosazování povinné školní docházky. Doporučoval účinnější vyučovací metody, byl proti mechanickému učení a proti přísným trestům. Zavedl pravidelný rozvrh hodin. Neupřednostňoval pouze rozumovou výchovu, za důležitější považoval výchovu mravní, citovou a estetickou. Usiloval o vytvoření příznivé školní atmosféry, současně však hlásal, že je třeba vyžadovat přísnou kázeň.

V roce 1910 vznikl na dívčí měšťanské škole určené pro dcery chudých továrních dělníků v Brně – Husovicích „Domov lásky a radosti“. Došlo k tomu poté, co se ředitelem školy stal J. Bartoň. Práce ve škole se odvíjela od hesla „blíž k dítěti“, což vedlo učitele k hlubšímu poznání dětské osobnosti (analýzou slohových a výtvarných projevů, diagnostickými netestovými metodami v kombinaci s didaktickými testy). Bartoň usiloval o dobrou tvůrčí atmosféru na škole. Škola vycházela z kritiky staré, autoritářské školy, neboť autoritářská škola vyvolává v dítěti pocity osamocení, často i strachu a tendence k úniku do izolace. Hlavním cílem výchovné práce ve škole byla výchova mravní s výrazným podílem žákovské samosprávy. Bartoň kladl též důraz na dobrou oboustrannou komunikaci mezi rodinou a školou. (Vrabcová, & Janiš, 2008)

## ***2. Diagnostika školního klimatu***

V následující kapitole se budu věnovat tomu, jaké jsou v oblasti diagnostiky školního klimatu možnosti, jaké mohou být přístupy, za jakým účelem může být diagnostika prováděna, uvedu některé problémy spojené s výzkumem školního klimatu a v závěru představím konkrétní metody používané při diagnostice školního klimatu.

### **2.1 Přístupy, problémy a účel výzkumu školního klimatu**

Z prostudované literatury mi vyplynulo, že ve světě se odborníci výzkumem školního klimatu zabývají už od 50. let 20. století.

V České republice se stalo klima školy aktuálním tématem až po roce 1990. Pozornost směřovala především k sociálnímu klimatu školní třídy, dále ke komunikačnímu klimatu ve třídě a klimatu učitelského sboru. Přestože výzkum klimatu školy v našich podmínkách nemá tradici, v současnosti již existuje solidní vědecko-výzkumná základna. Odborníci si kladou za cíl nejen věnovat se propracování terminologických východisek a zpřesňování představ o kategoriích, vztazích mezi nimi, ale i adekvátně využívat „klimatické“ pojmy v jazyce pedagogické vědy. S tím úzce souvisí hledání vhodných diagnostických nástrojů pro měření různých variant klimatu školy. Jak se ukázalo na 11. konferenci České pedagogické společnosti v Olomouci v roce 2003, nepřebírají se již jen zahraniční výzkumné metody, ale je snaha vytvářet vlastní, které by odpovídaly našim kulturním podmínkám a situaci v českém školství. (Grecmanová, 2008)

#### ***Přístupy ke zkoumání klimatu ve školním prostředí***

Přístupy ke zkoumání klimatu školy lze dle H. Grecmanové (2008) rozdělit do tří výzkumných směrů:

- Školní klima se pozoruje z pohledu různých skupin respondentů: žáků, učitelů, rodičů, představitelů školy a jejich provozních zaměstnanců, školních inspektorů, atd.
- Přístup zaměřený k organizačnímu klimatu na školách z hlediska učitelů.
- Přístup zaměřený na klima výuky a třídy z pohledu žáků.

V souvislosti se strukturou školní třídy Petersonová a Wilkinsonová (Lašek, 2001) objevují ve výzkumech skupin ve třídě tři různé tradice:

- Sociologické výzkumy jsou dle zmíněných autorek zaměřeny na organizační rozdíly v různých skupinách žáků, na konsekvence těchto vazeb v jejich individuálním chování, nezajímají se tolik o interakci žáků a učitelů, jako výzkumy následující, chápou třídu spíše jako miniaturní sociální systém, vycházející z kontextu větších sociálních systémů, jakými jsou škola a společnost. Zabývají se více než žáky působením sociálního systému na usnadnění diferenciac studentů z hlediska termínů sociálního statusu a edukační úrovně.
- Sociolingvisté se soustřeďují na používání jazyka v interakci žáků ve třídách, zabývají se strukturálním a funkcionálním aspektem jazyka. Aby mohly děti efektivně ve třídě komunikovat, musí mít více, než jen školní vědomosti, musí vědět, jak participovat na komunikaci a musí rozumět těmto interakcím. Dalším předpokladem pro úspěšnou interakci je skutečnost, že každá třída má unikátní komunikativní kontext, ačkoli je žáky sdílen i širší obecnější kontext komunikace. Komunikace mezi žáky a učiteli má být dle sociolingvistů strukturována tak, aby napomáhala přijímání informací žákem, aby mu usnadnila vzdělávání.
- Výzkumy typu proces – produkt se zaměřují na to, jak interakce učitel – žák působí na žákovu školní úspěšnost, zaměřují se na kognitivní procesy, posilující úspěšnost žáka, zdůrazňují pozitivní roli učitele v tomto procesu.

Všechny tři přístupy zdůrazňují interakci, sociální a komunikační aktivitu jedince jako člena skupiny (školní třídy) a působení tohoto sociálního celku na jednotlivé členy. Uvedené výzkumné proudy se shodují v tom, že vytváření skupin ve třídě je velmi důležité z hlediska školní úspěšnosti jejich členů.

Skupina uvnitř třídy může vzniknout mechanicky, např. zadáním úkolu předem určené skupině žáků, nebo organicky, kdy si žáci sami skupiny utvářejí na pozadí sdílené sociální blízkosti. Skupinová struktura, především neformální, se však vytváří až časem a učitel nepochybně má, především na počátku formální existence třídy, značný vliv na její klima.

J. Čáp a J. Mareš (Grecmanová, 2008) uvádějí sedm přístupů čistě podle objektu zkoumání a metodického zpracování.

- Sociometrický přístup má v centru pozornosti školní třídu jako sociální skupinu, strukturu třídy, její kohezi, integrovanost, vliv žáků ve třídě.

- Organizačně sociologický přístup se zaměřuje na třídu jako na organizační jednotku a na učitele jako řídicího pracovníka (metody a strategie výuky, autorita, typy a charakteristika pedagogické komunikace, atd.)
- Interakční přístup se orientuje na interakci mezi učitelem a žáky.
- Pedagogicko – psychologický přístup má těžiště ve výzkumu vzájemné sociální závislosti žáků, spolupráce žáků ve třídě, kooperativního učení, sociální opory a sebepojetí žáků.
- Školně etnografický přístup se zajímá o školní třídu a učitele v kontextu celkového života školy.
- Vývojově psychologický přístup se věnuje školní třídě jako sociálnímu prostředí, v němž se má rozvíjet osobnost žáků s ohledem na ontogenetické hledisko. Sleduje se učitelovo řízení výuky, jeho přístup k žákům, způsob, jakým hodnotí žáky, sebepojetí žáků, atd.
- Environmentalistický přístup chápe školní třídu jako prostředí pro učení (environment), jehož kvalita významně ovlivňuje kvalitu procesů i výsledků žákova osobnostního vývoje ve škole.

J. Mareš (2003a) uvažuje o třech hlavních úrovních zkoumání klimatu školy:

- Mikroúroveň – zajímá-li nás jedna škola a její klima. Půjdeme-li pod tuto úroveň, znamená to, že se nebudeme zabývat klimatem celé školy, ale klimatem její části, např. jen učitelského sboru či jen školních tříd, což je užitečné jako výchozí bod na cestě ke zkoumání klimatu celé školy.
- Mezoúroveň – nemusí být ve zkoumání klimatu jednoznačná, může být definována teritoriálně (krajem), administrativně (školským obvodem), typem školy (soubor středních odborných škol) i jinými kritérii, např. typem zřizovatele, typem komunity, v níž působí, složením žáků, kteří do školy docházejí, apod.
- Makroúroveň – zajímá-li nás situace v celém státě, chceme-li se dozvědět něco obecnějšího o klimatu škol stejného typu na základě reprezentativního šetření.

Podle J. Mareše se tedy při zkoumání klimatu školní třídy pohybujeme pod mikroúrovní zkoumání klimatu školy. Dle mého názoru i na tuto „podúroveň“ se budou promítat problémy související se zkoumáním klimatu školy, na které upozorňují někteří autoři. Proto dále několik pro příklad uvádím.



## *Problémy při zkoumání klimatu ve školním prostředí*

H. Grecmanová (2008) upozorňuje na některé problémy, které mohou vzniknout v souvislosti s výzkumem klimatu školy, a to například:

- Klima může ovlivňovat v delším časovém prostoru mnoho proměnných a ty jím mohou být rovněž ovlivňovány. Dobré výkony ve škole, pozitivní chování učitelů nebo radost ze školy u dětí se častěji interpretují jako účinky klimatu. Možné je to však i naopak. Třída se žáky, kteří jsou hodně výkonní a dobře motivovaní, vyvolává pravděpodobně jiné způsoby chování a vztahy jak u učitele, tak u žáků než třída s méně výkonnými a demotivovanými žáky.
- Ve většině šetření je klima definováno jako vnímání prostředí školy osobami, které se účastní jejího života v určitém čase. Každý účastník života ve škole si vytváří individuální schéma jejího klimatu. Tato schémata se mohou lišit. Při výzkumu klimatu školy i školní třídy to může způsobovat určité potíže, protože výzkumná šetření mohou pracovat s velmi rozdílnými pohledy na probíhající procesy.
- Výzkumy klimatu zachycují subjektivní prožívání školního prostředí jeho členy, ve většině případů se jedná o žáky. Studie, které se spíše vztahují k analýze organizačního klimatu, se zase zajímají o názory učitelů. Jen málo z nich popisuje klima současně z perspektivy většího počtu zúčastněných skupin, např. žáků, učitelů a rodičů. H. Grecmanová (2008) potvrzuje zkušenost R. H. Moose, že učitelé vnímají klima třídy všeobecně pozitivněji než žáci. Při interpretaci je třeba mít na zřeteli, že nejen učitelé, ale i ředitelé mají tendenci situaci ve svých výpovědích nadhodnocovat. Stylizaci učitelů a ředitelů napomáhá skutečnost, že často velmi dobře vědí, jak by se ve škole mělo žít a co se od nich očekává. Učitelé mohou mít také obavy z případných sankcí, kdyby vyžradili realitu.
- Při používání dotazníků můžeme chybovat v interpretacích subjektivního vnímání. Jednotlivé znaky mohou být chápány buď jako výsledek vnímání nebo jako skutečnost. Zjistí se např., že dívky popisují klima pozitivněji než chlapci. Čím to je? Způsobem, jak dívky odpovídají na otázky dotazníku (snadněji popisují emocionální aspekty než chlapci) nebo tím, že celkově odlišně vnímají výuku (dívky hodnotí objektivně stejné chování učitele jinak než chlapci) nebo je možné, že jinak prožívají situace ve výuce (učitel odlišně jedná s chlapci a s dívkami).
- Výzkumy si ve svých výsledcích často protirečí. H. Grecmanová (2008) uvádí C. S. Andersona, který upozorňuje na korelace pracovní spokojenosti učitelů s klimatem školy, které vnímají žáci, stejně tak s jejich docházkou do školy a výkonem. Jiní badatelé, jako C. D. Ellet a H. J. Ealberg (Grecmanová, 2008),

sdělují, že klima, které prožívají žáci, je nezávislé na tom, jak posuzují prostředí školy učitelé.

- Většina výzkumů klimatu školy je zaměřena na jeho charakteristiku v určitém čase, jedná se však o jednorázová šetření. Longitudinální postupy jsou výjimkou. Proto není zodpovězena ještě řada otázek, které souvisejí s vnitřní dynamikou klimatu školy.

### ***Účel zkoumání klimatu ve školním prostředí***

Podle J. Mareše (2003a) je možné rozlišit tři zásadní důvody zkoumání klimatu školy:

1. *Diagnostika klimatu školy jako rutinní šetření* - cílem je zmapovat aktuální stav, aby na něj mohla navázat potřebná opatření. Diagnostiku obvykle provádí někdo mimo školu a „nastavuje škole zrcadlo“. Zjištěné klima školy je porovnáváno s jinými školami, se stavem v regionu, případně s normou, pokud existuje. Výsledky se sdělují vedení školy a nadřízeným orgánům.
2. *Autodiagnostika klimatu školy* – šetření, které si provádí škola sama pro vlastní potřebu. Obvykle ho organizuje vedení školy ve spolupráci s učitelským sborem a rodiči. Škola sama chce vědět, jak na tom je a co by mohla vlastními silami podniknout ke zlepšení kvality své práce. Zjištěné klima je porovnáváno s cíli, které si škola klade, se směrem, jímž se chce sama ubírat. Může posloužit k poznání toho, nakolik byla účinná ta opatření, která byla v minulosti přijata. Výsledky se sdělují učitelskému sboru, rodičům.
3. *Šetření prováděné vědeckými pracovníky* – zde se používají rozsáhlejší, podrobnější postupy, nasazuje se více metod, vedou se rozhovory s aktéry. Zkoumají se vztahy mezi proměnnými, ověřují se nové výzkumné metody, zdokonalují se metody dosavadní, hledají se nové, výstižnější modely. Výsledky se publikují ve vědeckých časopisech. Škola se dozví jen hlavní údaje.

Podle J. Mareše (2003b) další variantou by mohla být diagnostika klimatu v případě problémových nebo krizových situací, které musí škola řešit. Bez znalosti subjektivního vidění celkové situace školy je řešení obtížné, ne-li nemožné.

Nahlédnutím do odborných publikací z posledních let zjistíme, že při empirickém zkoumání klimatu školy dominuje orientace na jeho negativní stránky, neboť negativní jevy jsou ve škole závažným problémem, snadno medializovaným, a proto stoupá tlak laické i odborné veřejnosti, politiků i místní správy na to, aby se tyto problémy studovaly a řešily. Klima ve školním prostředí se proto zkoumá např. v souvislosti s:

- psychosociálním stresem žáků a učitelů (psychologická zranitelnost žáků, stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru, efekt vyhoření u učitelů),
- školní neúspěšnosti žáků (školní selhávání, opakování ročníku, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky),
- problémovým chováním žáků (hrubé chování žáků, vulgární chování, projevy zlosti, slovní agrese, fyzické agrese, šikanování spolužáků, šikanování učitelů, záškoláctví),
- zdravotně rizikovým chováním (kouření, konzumování alkoholu, užívání dalších psychoaktivních látek, sexuální promiskuita, HIV, předčasné těhotenství, mentální anorexie, mentální bulimie, týrání, zneužívání),
- sociálními problémy (konflikty pramenící ze sociálních, kulturních, etnických rozdílů mezi žáky),
- rodovými problémy ve smyslu gender (konflikty pramenícími z rozdílů mezi pohlavími, z rozdílných názorů na výchovu a vzdělávání dívek od feminismu až po konzervatismus, problémy homosexuality).

## 2.2 Metody zkoumání klimatu školní třídy a školy

Všechny poznávací metody používané v teorii a praxi, a tedy i metody určené pro zkoumání klimatu školní třídy a školy musejí splňovat určité požadavky, a to:

- **Objektivnost** – je dána stupněm, mírou její nezávislosti na osobě uživatele. Přispívá k jednoznačnosti výsledků, protože omezuje nebezpečí, že by badatel bezděčně zkreslil fakta, aby získal žádoucí výsledky – stává se to např. při rozhovoru, při sepisování anamnézy, atd.
- **Standardnost** – požadavek, aby byla identická metoda používána u různých osob za podmínek pro všechny osoby stejných. Předpokládá to unifikaci a formalizaci všech důležitých podmínek vyšetření: stejné úkoly, stejnou případnou instrumentalizaci, dodržování jednotné instrukce a postupu, jakož i stejné vyhodnocování výsledků u všech zkoumaných osob podle stanovených norem.
- **Spolehlivost** – spolehlivostí (reliabilitou) metody rozumíme, nakolik registruje konzistentně, stabilně. Spolehlivostí tedy znamená např. stálost výsledku v čase. Jestliže metodu opakujeme po nějaké době a získáme úplně jiné výsledky, pak je

metoda málo spolehlivá. Délku odstupeu šetření touže metodou musíme vždy uvádět. Liší-li se retestované výsledky jen nepatrně od původního testu, je jeho spolehlivost vysoká.

- **Validita** - validitou (platností) metody rozumíme, nakolik měří to, co měřit má. Je dána stupněm nezávislosti měření na systematických i náhodných chybách. Závisí kromě jiného na objektivnosti (stupni, míře její nezávislosti na osobě uživatele) a spolehlivosti metody.
- **Kvalitativní a kvantitativní interpretovatelnost** – kvalitativně lze analyzovat každou poznávací metodu. Možností kvantifikace rozumíme, že registrační technika dovoluje citlivé rozlišování různých stupňů sledované vlastnosti, nejen pouhou klasifikaci na přítomnost či nepřítomnost jevu. Teprve tehdy je metoda testovou, psychometrickou, měřením.
- **Úspornost a reprezentativnost** – metoda má být pokud možno časově nenáročná na administraci a na vyhodnocování. Pro některé průzkumy stačí 20 až 40 zkoumaných osob, pro průzkum veřejného mínění je to však 1000 až 2000 osob. (Kohoutek, 2002)

Pro problematiku diagnostiky klimatu školní třídy lze dle mého názoru použít analogicky poznatky z oblasti diagnostiky klimatu školy, a to poznatky týkající se jednak metod samotných a také jejich problémů a možností při aplikaci v praxi. Proto ve své práci vycházím také z metod zmiňovaných v literatuře v souvislosti s diagnostikou klimatu školy. Jedná se o dvě skupiny metod:

## 1. kvalitativní výzkumná šetření

Opírají se o zúčastněné a nezúčastněné pozorování (standardizované i nestandardizované), rozhovory a diskuse, analýzu výroků, epizod, reflektivních žákovských a učitelských deníků, kreseb žáků, fotografií, videozáznamů, dokumentů, vybavení a výzdoby školy, atd.

Problémem u těchto metod je však dle H. Grecmanové (2008) jejich reliabilita a validita a také velká časová náročnost. Má-li se např. použít metoda zúčastněného pozorování, je třeba počítat s tím, že téměř rok trvá, než se badatel stane součástí prostředí a k tomu musí věnovat velký časový prostor vlastnímu pozorování.

S. Ježek (2006) ve své disertační práci k této skupině metod uvádí příkladně:

- **Rozhovorové techniky** – pro výzkum klimatu je zásadní interaktivnost rozhovorových technik. Jakkoli by byl rozhovorový plán detailně strukturován, vždy máme možnost okamžitě posuzovat adekvátnost odpovědí a při pochybách se dále doptat. Proto je rozhovor v některé ze svých mnoha podob nepostradatelnou součástí jakýchkoli pokusů o diagnostikování klimatu – buď jako primární metoda či jako metoda doplňková. Lze jím získat jak vysoce interaktivní data, která jsou výsledkem intenzivního dialogu mezi badatelem a respondentem, tak například narativní data, kdy badatel v rozhovoru pouze napomáhal vypovězení příběhu.
- Skupinový rozhovor – můžeme jím např. sledovat jaké emoce se objevují v diskusi, tyto emoce jsou často základem klimatu (klíma je to, jak se lidé ve škole, školní třídě cítí – emoce). V dialogu se snadněji odkryje spektrum názorů, ale též argumenty, které za názory stojí. Skupinový rozhovor je i výbornou technikou pro vyjasňování významu pojmů s nimiž operujeme, jimiž se snažíme klíma popsat. Vyjasnění významu používaných pojmů je nutnou podmínkou k zajištění obsahové validity různých kvantitativních metod. Při skupinových rozhovorech s žáky jedné školy bylo zjištěno, že slovo „spolupráce“ má pro žáky význam „když se nepereme“, což je širší význam, než bylo možné očekávat. Toto zjištění pak umožnilo lépe interpretovat výsledky předchozího dotazníkového šetření. Vedení takového rozhovoru je však poměrně náročné a vyžaduje mnoho dovedností. Mnozí žáci či učitelé začnou často vyprávět různé negativní zážitky a jejich přívál může být velmi obtížně zvládnutelný.
- **Pozorování** – ačkoli standardizované pozorování bylo v počátcích studování klimatu (20. – 60. léta 20. století) jednou z nejpoužívanějších metod, dnes se s ním již pro tyto účely nesetkáme. Jeho nevýhodou je, že zatímco klíma je definováno jako dlouhodobý jev, pozorování probíhá v současnosti, takže můžeme postihnout pouze aktuální projevy klimatu. Klíma je dáno především percepce aktérů, zde stavíme na percepce vnějšího pozorovatele, zpravidla jde o pozorovatele, který do školy přichází zvenku, není spoluaktérem klimatu školy, i když svou přítomností chování učitelů či žáků přece jen ovlivňuje. Má-li být pozorování standardizované, je třeba mít velmi detailní představu, z jakých prvků se klíma skládá a jak se tyto prvky projevují v pozorovatelném chování. Proto je standardizované pozorování vhodné spíše jako doplňková metoda.
- Zúčastněné pozorování – někdy je zúčastněné pozorování prováděno po velmi dlouhou dobu, řádově roky, pozorovatelé se při něm stávají součástí života školy a nejsou pak bráni ani žáky, ani učiteli jako cizí prvek.

- **Narativní metody** – příběhy o škole, mohou mít mnoho podob, lze z nich usuzovat na mnoho aspektů školy včetně klimatu. Narativně zakotvený obraz klimatu je velmi dynamický a obvykle v sobě obsahuje představy respondentů o důležitých aspektech prostředí školy, jejich kauzálních vztazích, různých úhlech pohledu. Takový obraz má obvykle velmi výraznou časovou dimenzi – zahrnuje minulost, přítomnost i výhledy do budoucna. V předávaných příbězích není zachycena jen událost sama, ale také její interpretace, vyznění příběhu, poslání pro posluchače, důvod, proč stojí za to se jí dále zabývat. Narativní přístup má svá omezení a problematická místa, která komplikují analýzu. Jedním z nich je to, že naše zkušenost nenabývá automaticky narativní formu. Aby zkušenost získala formu příběhu, může docházet až reflexí (vnitřním zvažováním). Je proto důležité si uvědomit, zda vůbec a za jakých okolností k této reflexi došlo, zejména, zda k ní nedošlo až v rámci výzkumu či diagnostiky. Příběh pak může být v mnohém odlišný nejen od skutečného průběhu událostí, ale i do její mentální reprezentace u respondentů.
- **Projektivní metody** – princip projekce nám může otevřít přístup k tomu, co respondenti nechtějí nebo spíše nemohou sdělit. Tyto metody jsou použitelné zejména k diagnostice emocí spojených se školou a k identifikaci pojmů, z nichž se skládá respondentova mentální reprezentace školy. Tradiční psychologické projektivní metody mají vypracovány různé interpretační systémy prověřované mnoha psychology po mnoho let. Při interpretaci se většinou můžeme opírat pouze o teoretické psychologické poznatky, protože empirických dat vytvořených danou metodou není mnoho a často jsou velmi různorodá. Důležitou součástí projektivních metod je následný rozhovor, který pomůže ujasnit, které prvky respondentovy produkce vypovídají spíše o jeho emocích spojených se školou a které spíše o jeho kognitivních aspektech vnímání školy.

Příklady:

- **Metoda nedokončených vět** – jako podnětový materiál se pro žáky zvolí věta, např. „*Naše škola je...*“ a žáci ji doplní.
- **Metafory a přirovnání pro školu** – analogie s metodou, která je známa z dětské psychologie pod názvem Začarovaná rodina. Dítě má nakreslit svoji rodinu tak, jakoby její jednotlivé členy začaroval kouzelník do podoby zvířat. Zkoumá se, která zvířata dítě volí a proč právě tato zvířata. Úkol lze administrovat i rozhovorem.
- **Výtvarné techniky** – nabízejí možnost explorační části reprezentací školy, které nejsou vázány na jazyk, ale i těch, o nichž se za daných okolností obtížně mluví. Nevýhodou může být velká míra rozdílů ve výtvarných dovednostech, a

to jak objektivní, tak subjektivní – žák by chtěl nakreslit něco, ale protože si myslí, že by to nesvedl, nakreslí něco jiného, jednoduššího. Výhody převažují nad nevýhodami zejména u mladších žáků, jejichž verbální dovednosti ještě nejsou tak vysoké a zároveň netrpí tolika zábrany ve výtvarné produkci.

- **Analýza produktů** – dokumenty, díla, fyzické prostředí, vybavení, výzdoba školy, analýza internetové prezentace školy – její produkt i její průběh vypovídají o klimatu a kultuře školy – o hodnotách, cílech, komunikačních zvyklostech, vedení, respektu, důvěře, atp. První pokusy o analýzu webových stránek školy jako produktu školy učinili J. Mareš, J. Lukáš, S. Ježek a A. Chalupníček.

## 2. kvantitativní výzkumy

V diagnostice sociálního klimatu školy od počátku dominovaly kvantitativní metody. Většina autorů se snažila od 70. let 20. století konstruovat dotazníky, které by zachytili proměnné, jež byly považovány za důležité pro poznání klimatu školy. Rychlý příklon ke kvantitativním metodám lež vysvětlit rozsáhlostí studovaného jevu – jeho příjemci či spoluvůrci jsou řádově stovky osob. Svou roli hraje také obvyklý požadavek vzájemné srovnatelnosti škol či požadavek objektivnosti.

V České republice se na počátku poslední dekády 20. století hodně vycházelo ze zahraničních výzkumů. Byly překládány dotazníky, které se aplikovaly do prostředí naší školy. V průběhu uplatňování dotazníků na školách se však zjistilo, že zahraniční souvislosti nemusí být vždy transformovatelné, hlavně z důvodů kulturní odlišnosti. Naši žáci se např. nemusejí setkávat s problémy amerických žáků. Zahraniční nástroje tedy mohou sloužit spíše jako inspirace, poučení a k načerpání zkušeností. (Grecmanová, 2008)

Základním rysem kvantitativních metod je jejich vysoká strukturovanost, specifická. Ve chvíli administrace dotazníku „víme“, z kterých složek (dimenzí, aspektů) se klima skládá a jakých intenzit mohou tyto složky nabývat (jiné metoda nepřipouští). Většinou také máme rámcovou představu, jaké jsou vztahy mezi těmito složkami. V pozadí je předpoklad, že klima školy (či školní třídy) má ve všech školách v podstatě stejnou strukturu, školy se liší kvantitativně v jednotlivých dimenzích.

Dotazníky měřící klima ve škole měří více či spíše méně explicitně *postoje* učitelů či studentů ke škole. Má-li otázka postojový či hodnotový charakter, pak je zcela zásadní mít představu o tom, zda respondent má zformován postoj, který chceme zjistit. Respondenti, kteří nemají na danou konkrétní věc v okamžiku odpovídání na položku utvořený názor, si musí vytvořit svůj postoj k dané věci přímo při odpovídání. Vzhledem k náročnosti takového úkolu nelze předpokládat, že respondent zváží veškeré

relevantní vzpomínky spojené s předmětem otázky, vyhodnotí svůj postoj k nim a nějak jej sumarizuje do postoje, který bude odpovídat otázce. Respondent si úkol zjednoduší a nebude se snažit odpovědět na otázku co nejpravdivěji, ale co nejpříjemněji dané situaci. To může znamenat odpovědi konformní, přitakávající případně nesouhlasící, sociálně žádoucí, apod. Často tak nedostáváme projev názoru, postoje, či hodnoty respondenta, ale respondentův nejlepší odhad toho, co asi chceme za daných okolností slyšet.

To, že klima školy je definováno především jako dlouhodobý, stabilní fenomén, lze považovat za jeden z důvodů, proč se dotazníky staly dominující metodou zjišťování klimatu ve škole. Na to, abychom zjistili, které jevy klimatu jsou v konkrétní škole dostatečně stabilní, abychom je mohli zařadit do klimatu, bychom museli provádět pozorování neúnosně dlouho. Použitím dotazníků se z podstatné části problém dlouhodobosti přenesl na respondenta. Po něm chceme, aby nám sdělil výsledky svého dlouhodobého pozorování. Tím se však opět dostáváme k již řečenému problému, že pokud budeme požadovat hodnocení aspektu, který běžně není předmětem respondentovy pozornosti, bude nucen jej vytvořit a je otázkou, jak daleko do minulosti se dostane. Nejčastěji se respondenti uchylují k tomu, že pokud si nevybavují žádnou dramatickou událost, která by podle nich jistě změnila jejich postoj, usuzují, že postoj byl v minulosti stejný jako v přítomnosti.

Někdy se používá technika dvojího vyplnění dotazníků. Jednou dotazník respondent vyplňuje podle toho, jak klima právě pociťuje, a podruhé podle toho, jaká je jeho představa ideálního stavu. Někdy se také používá rozlišování klima „právě teď“ a „dříve“ či „obvykle“. ( Ježek, 2006)

K lepšímu posouzení reality a k objektivizaci údajů přispívá **kombinace diagnostických metod**. Příkladem může být následující postup: Na základě pozorování, rozhovorů nebo analýzy epizod, atd., formulovat hypotézu a ověřit ji dotazníkovým šetřením. Případné pochybnosti lze vyvrátit nebo zdůvodnění a potvrzení výsledků ověřit a doplnit opět pozorováním a rozhovorem. (Grecmanová, 2008)

Ve výzkumu klimatu ve škole můžeme uvažovat také o „*možnosti vícestupňové diagnostiky*“, se kterou přichází J. Mareš (Ježek, 2003, cit. dle Grecmanová, 2008, s. 105). Výchozím předpokladem je myšlenka, že nemusíme jít při prvním šetření do velkých detailů, ale nejdříve provedeme screenig. Tam, kde se neobjevuje nic výjimečného, v diagnostice nepokračujeme. Dále se zaměřujeme jen na problematické jevy a podrobujeme je hlubším sondám.



J. Lašek (2001) uvádí, že zkoumání klimatu třídy se v zahraničí, především v Austrálii a USA, věnují odborníci již čtyřicet let (na rozdíl od České republiky, kde nebylo klima třídy systematicky zkoumáno) a snaží se odpovědět na otázky:

- Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?
- Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?
- Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?
- Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?
- Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?

Pro nalezení odpovědí na tyto otázky byly zkonstruovány metody, kterými bylo klima tříd zkoumáno. Chávez a Fraser (Lašek, 2001) hovoří o dvou skupinách metod:

### **1. metody založené na přímém pozorování jednoduchých jevů,**

(objevující se na počátku 60. let 20. stol.), kde pozorovatel získává měřitelná a relativně objektivní data: počet žáků ve třídě, množství komunikačních aktů, uskutečněných mezi učitelem a žáky, množství otázek daných učitelem či žáky učiteli, atd. Chávez tyto metody považuje za velmi užitečné na počátku zájmu o studium klimatu třídy, protože přinesly objektivní, srovnatelné údaje a staly se základem observačních technik ve třídách vůbec.

### **2. metody založené na zkoumání složitých jevů ve třídě,**

přinášející vyšší úroveň informací, zaměřené na události odehrávající se ve třídě, jsou zde akcentovány jiné, sociálně psychologické skutečnosti: vazby mezi žáky, žáky a učitelem, jejich přátelskost, působení těchto vlivů na psychiku žáka, na jeho úspěšnost ve škole.

J. Lašek (2001) charakterizuje první skupinu metod jako metody s menší nutností dedukce ze získaných dat a druhou skupinu jako metody s větší nutností dedukce ze získaných dat.

K metodám druhé skupiny uvádí, že se maximálně využívá dotazníků a posuzovacích škál, které jsou zadávány především žákovi. Základní podmínkou pro užití takovéto metody je její reliabilita, validita a citlivost k probíhajícímu dění ve třídě, které je pro vnějšího pozorovatele mnohdy obtížně dostupné a obtížně zachytitelné. Kvalitně vypracovaný dotazník či posuzovací škála se v posledních letech stávají velmi frekventovaným nástrojem výzkumu i učitelské diagnostiky, neboť přinášejí množství srovnatelných údajů a jsou velmi pracovně efektivní.

Především žák se dostává do role hodnotitele nejen klimatu, sebe a spolužáků, ale hodnotí i práci učitele. V poslední době se dostávají posuzovací škály, hodnotící učitele, dosti do popředí zájmu, především na vysokých školách. Jejich nekvalifikované

používání může být ovšem na škodu věci. Učitel je vnímán kvantitativně, získané údaje jsou pokládány za ukazatele efektivity vyučování. To může nutit učitele k tomu, aby pracovali především podle známých kritérií a pak už jim nejde tolik o zlepšování výuky, ale o „získání bodů“.

### Příklady některých metod zkoumání klimatu školní třídy

Tabulka č. 2 – Metody zkoumání klimatu školní třídy (převzato z Lašek, 2001 a upraveno)

|               | Informace |        |         |
|---------------|-----------|--------|---------|
| Od koho       | O čem     |        |         |
| A. Od učitele | O učiteli | O žáku | O třídě |
|               | RSA       |        |         |
| B. Od žáka    | MCI       | MCI    | MCI     |
|               | LEI       | LEI    | LEI     |
|               | CES       | CES    | CES     |
|               | ICEQ      | ICEQ   | ICEQ    |
|               | CUCEI     | SLEI   | CUCEI   |
|               | SLEI      |        | SLEI    |
|               | CCQ       |        |         |

Charakteristika metod uvedených v tabulce (Lašek, 2001):

#### RSA

Název: **Responsibility for Student Achievement Questionnaire**

Autor: Guskey, Thomas, R. USA

Popis: Metoda je určena pro učitele základních a středních škol. Zjišťuje podíl učitelovy odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. (J. Lašek zařazuje tento dotazník do výběru metod zkoumání klimatu školní třídy, protože se domnívá, že učitel prožívá svůj podíl odpovědnosti za žáka, vnímá tento podíl buď tak, že si jej přízná nebo že uvažuje o mimoškolních vlivech, působících na něj tak, že jej nemůže ovlivnit a právě prožívaná a sdělovaná odpovědnost učitele za žákovy úspěchy či neúspěchy je jednou ze základních determinant nejen žákova výkonu a úrovně jeho sebehodnocení, ale klimatu třídy vůbec.) Obsahuje 30 položek, každá otázka popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině a nabízí dvě řešení, 15 položek měří *faktor R + odpovědnost za žákovy úspěchy* a 15 *faktor R – odpovědnost za žákovy neúspěchy*.

#### MCI

Název: **My Class Inventory**

Autor: B.J. Fraser, D. L. Fisher, Austrálie (1986)

Popis: Dotazník má dvě formy: Aktuální, zjišťující současné klima třídy a Preferovanou, zjišťující přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy. Metoda je určena pro žáky ve věku 8 – 12 let. Obsahuje 25 otázek, jimiž se zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě: *spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy*. Žák na otázky odpovídá ano – ne.

### **LEI**

Název: **Learning Environment Inventory**

Autor: Anderson a Walberg 1974, Fraser, Anderson a Walberg, 1982

Popis: Určen pro studenty střední školy. Zjišťuje 15 prvků klimatu: *koheziivnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii*. Každá škála má 7 položek, kterým studenti přisuzují podél pětistupňové škály označení od silně nesouhlasím do silně souhlasím. Celkem dotazník obsahuje 105 těchto tvrzení.

### **CES**

Název: **Classroom Environment Scale**

Autor: B. J. Fraser, D. L. Fisher (Austrálie)

Popis: Přeložena do češtiny (kolektiv J. Laška) poslední verze z roku 1986, která zkoumá 24 položkami 6 proměnných klimatu středoškolské třídy: *angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel*. Dotazník má formu Aktuální a Preferovanou.

### **ICEQ**

Název: **Individualized Classroom Environment Scale**

Autor: Rentoul a Fraser 1979, Fraser, 1985

Popis: Obsahuje 25 položek zkoumajících 5 prvků klimatu: *personalizace, participaci na sociálním dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem*. Je určen vyšším ročníkům středních škol a studentům vysokých škol. Studenti odpovídají na pětistupňové škále od silně souhlasím do silně nesouhlasím.

### **CUCEI**

Název: **College and University Classroom Environment Inventory**

Autoři: Fraser, Treagust a Dennis, 1986

Popis: Obsahuje 49 tvrzení zjišťujících 7 prvků klimatu: *personalizaci, zaujetí školou, soudržnost, satisfakci školou, orientaci na úkoly, inovaci výuky, individualizaci výkonů*. Určen především vysokým školám, studenti odpovídají na čtyřstupňové škále od silně souhlasím do silně nesouhlasím. Metoda má formu Aktuální a Preferovanou.

### **SLEI**

Název: **Science Laboratory Environment Inventory**

Autor: Fraser, 1986

Popis: Obsahuje 56 položek a zjišťuje 7 prvků klimatu: *učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální vybavení*. Je určena pro vysoké školy.

## **CCQ**

Název: **Communication Climate Questionnaire**

Autor: Lawrence B. Rosenfeld, USA

Popis: Měří komunikační klima vytvářené učitelem ve středoškolské a vysokoškolské třídě. Obsahuje 17 tvrzení, 8 tvrzení obsahují výroky charakterizující *suportivní klima* ve třídě a 9 tvrzení charakterizující *klima defenzivní*. Suportivní klima je charakterizované sdíleným cítěním účastníků komunikace, jasnými, jednoznačnými zprávami, malými komunikačními distorzemi a efektivním nasloucháním jednoho druhému. Klima defenzivní je charakterizováno vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a cítění, neefektivním nasloucháním mezi komunikanty a velkými komunikačními distorzemi. Respondent reaguje na tato tvrzení odpovědí na pětipoložkové škále od silně souhlasím až po silně nesouhlasím.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 1. Cíle a formulace hypotéz

Cílem průzkumu bylo vybranou diagnostickou metodou provést šetření ve školních třídách a prostřednictvím ověření formulovaných hypotéz nalézt odpovědi na otázky:

*Budou ve vnímání aktuálního klimatu mezi třídami běžnými a třídou speciální významné rozdíly?*

*Bude ve speciální třídě méně třenic než ve třídách běžných?*

*Bude ve speciální třídě více vnímána obtížnost učení než ve třídách běžných?*

*Bude ve třídě běžné více soudržnosti než ve třídě speciální?*

*Budou dívky více spokojenější ve třídě než chlapci?*

*Budou chlapci soutěživější než děvčata?*

*Budou děvčata z běžných tříd vnímat rozdílněji aktuální a preferované klima než chlapci?*

Hypotézy:

**H1: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.A a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.**

**H2: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.B a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.**

**H3: Žáci ze třídy speciální vykazují nižší míru třenic než žáci z obou běžných tříd.**

**H4: Žáci ze třídy speciální vykazují vyšší míru obtížnosti než žáci z obou běžných tříd.**

**H5: Žáci ze třídy běžné vykazují vyšší míru soudržnosti než žáci ze třídy speciální.**

**H6: Dívky ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru spokojenosti než chlapci.**

**H7: Chlapci ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru soutěživosti než děvčata.**

**H8: V obou běžných třídách je mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu ve všech sledovaných proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost) větší rozdíl u děvčat než u chlapců.**

## ***2. Charakteristika prostředí průzkumu***

Průzkum byl prováděn u žáků ve dvou třídách běžných a jedné třídě speciální.

**Speciální třída** je součástí speciálního pedagogického zařízení, které slučuje mateřskou školu a základní školu praktickou.

Adresa: **Mateřská škola a Základní škola Barvička, Barvičova 54, Brno.**

Charakteristika školy: Zařízení má kapacitu 40 žáků, z toho 20 pro základní školu a 20 pro mateřskou školu. Je to škola rodinného typu. Základní škola má tři třídy s dvaceti dětmi v 1. – 4. ročníku ZŠ.

Škola je určena dětem:

- s mentální retardací,
- poruchami pozornosti,
- hyperaktivitou,
- poruchami autistického spektra.

Žáci pracují dle individuálních programů vycházejících ze školního vzdělávacího programu základní školy praktické. Děti mají k dispozici hernu, třídy, tělocvičnu, kuličkový bazén pro relaxaci a zahradu.

Škola nabízí výuku hrou, individuální logopedickou péči, nápravu grafomotorických obtíží, konzultace se speciálními pedagogy, odborné poradenství. Dále spolupracuje se speciálním pedagogickým centrem, pedagogicko – psychologickou poradnou a dalšími odbornými pracovišti. Rodiče mají možnost zúčastnit se i výuky.

Ve škole jsou uplatňována následující pravidla pro hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáků:

- Snaha otevřeně stanovit a vysvětlit jasná kritéria pro hodnocení dětem i rodičům.
- Hodnocení by mělo vést k pozitivnímu vyjadřování a mělo by být pro žáky motivující.
- Cílem a základem každého hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, tj. co se naučil, zvládnul, v čem se zlepšil, v čem chybí a jak postupovat dále.
- Hodnotí se individuální pokrok bez srovnávání s ostatními.
- Důležité je uplatňovat přiměřenou náročnost a pedagogický takt.

- U průběžného hodnocení se používají různé formy – motivace obrázky či symboly, slovní hodnocení, klasifikace, sebehodnocení žáků.
- Žáci jsou vedeni cíleně k sebehodnocení a sebekontrolě, s chybou či nedostatkem se dále pracuje.
- Používané způsoby a metody posuzování výsledků práce žáků musí být v souladu se základní filosofií Školního vzdělávacího programu, zejména s partnerským vztahem k dětem.
- Nepoužívá se tradiční zkoušení žáků před celou třídou, protože je to v rozporu s východní filosofií (vytváření bezpečného klimatu) a výrazná ztráta času pro ostatní žáky.
- Pro hodnocení žáků ve všech ročnících se používá slovní hodnocení, klasifikace stupnicí nebo kombinace obou na návrh třídního učitele.
- Uvedená základní pravidla jsou závazná pro všechny vyučující.

Pro hodnocení chování žáků ve škole jsou stanoveny zásady:

- Hodnocení chování se odvíjí od dodržování pravidel slušného chování a vnitřního řádu školy během školního roku ve škole a při školních akcích.
- Žák je hodnocen s ohledem na své možnosti a schopnosti. Při hodnocení vychází učitel z doporučení a závěrů SPC nebo PPP.
- Hodnocení je vždy zcela individuální. Vždy se přihlíží k věku, morální a rozumové úrovni.
- Opatření k posílení kázně navrhuje třídní učitel nebo ostatní vyučující.

Jak již bylo řečeno, žáci jsou vedeni cíleně k sebehodnocení, sebehodnocením je posilována sebeúcta a sebevědomí žáků. Předem jsou stanoveny reálné a dosažitelné cíle a žákům jsou sděleny základní učební požadavky.

Kritéria pro hodnocení jsou:

- Zvládnutí výstupů jednotlivých vyučovacích předmětů v rámci individuálních možností dítěte.
- Změny v chování, postojích a dovednostech.
- Úroveň komunikačních dovedností.
- Schopnost vykonávat činnosti smysluplně.
- Míra zodpovědnosti a tolerance, kterou žák pociťuje.
- Schopnost řešit problémové situace v nejvyšší možné míře samostatně.

Vědomosti a dovednosti žáků jsou ověřovány následujícími formami:

- Soustavné diagnostické pozorování žáka.
- Žákovské portfolio – průběžné shromažďování ukázek toho, co má dítě zvládnuto, resp. doklady o rozdílu na začátku a po dokončení určitého úseku vzdělávání, žáci jsou bráni jako spoluvůrci svého portfolia.
- Domácí příprava, úprava sešitů, samostatné aktivity.
- Dekorativní činnosti – podílení se na výzdobě školy, třídy, výroba pomůcek.
- Modelové úkoly a situace („Co bys dělal, kdyby...“; „Představ si, že...“)

Veškeré informace o škole byly převzaty z:

<http://www.zsmsbarvicova.estranky.cz/stranka/zakladni-skola>



**Dvě běžné třídy** jsou součástí školy na sídlišti Vinohrady v Brně.

Název: **Základní škola Brno, Mutěnická 23, příspěvková organizace**

Sídlo školy: Mutěnická 23/4164, 628 00 Brno

Charakteristika školy: Úplná základní škola s 1. a 2. stupněm. Ve škole jsou uplatňovány principy daltonské výuky v 1. – 9. třídě.

Tabulka č. 3 - Rozdělení žáků na ZŠ Mutěnická, Brno

|           | Počet tříd | Počet ročníků | Počet žáků | Průměrný počet žáků na třídu | Kapacita |
|-----------|------------|---------------|------------|------------------------------|----------|
| 1. stupeň | 10         | 5             | 206        | 20,6                         |          |
| 2. stupeň | 7          | 4             | 145        | 20,71                        |          |
| celkem    | 17         | 9             | 351        | 20,64                        | 800      |

Škola má hřiště, tělocvičnu, na chodbách je k dispozici Daltonský koutek a selská jizba, sloužící ke klidovým činnostem, např. k malování, stolním hrám, četbě. Žáci mohou také využívat školní zahradu, na které bylo vybudováno nové dětské hřiště s prolézačkami, horolezeckou stěnou a odpočinkovým domečkem. Od měsíce května je k dispozici také venkovní nafukovací bazén.

Škola ve svém Hodnocení minimálního preventivního programu za školní rok 2008/2009 přibližuje podmínky školy, a sice:

Základní škola Mutěnická je školou sídlištní, což přináší specifické problémy – anonymita, nezáměr okolí, složení obyvatel, větší koncentrace problémové mládeže. Na zdejším sídlišti je značné množství dětí a mládeže, jež tráví svůj volný čas venku v různých partách, kde se experimentuje s drogami, pije alkohol, kouří, k tomu se přidává drobná trestná činnost (krádeže, ublížení na zdraví, ničení majetku, apod.) Tyto postoje a zvyky se pak prostřednictvím žáků z těchto part přenáší do školy a negativně pak působí na další žáky.

Škola rekapituluje, co se podařilo:

Hlavním cílem bylo smysluplné naplnění volného času, přivést žáky k aktivitám sportovním i jiným. K tomuto cíli pak směřovaly sportovní aktivity (Běh Akátkami, turnaje ve florbale, ringu, fotbale, aj.), aktivity školního parlamentu (Protikuřácký řetěz, různé soutěže třídních kolektivů, Barevné dny, Mikulášská nadílka, aj.), nabídka zájmových kroužků (4x sportovní, 3x jazykový, 3x taneční, filmový, keramický a kroužky školní družiny, ale i školní projekty, které přesahují hranice třídních kolektivů (Ideální škola).

Kromě toho škola zařadila programy a aktivity primární prevence sociálně patologických jevů do všech ročníků I. a II. stupně. Od pátého ročníku byly preventivní aktivity také součástí třídnických hodin, na druhém stupni pak zařazovány do rodinné a občanské výchovy, výtvarné výchovy, chemie či českého jazyka.

Škola získala dotace z evropských fondů na projekt s názvem Podpora zavádění systému nových výukových metod na ZŠ Mutěnická. Projekt se týká především oblasti environmentální výuky, výuky anglického jazyka, novinkou je zavádění e-learningové výuky. Dále škola uspěla v zařazení do projektu VIP – Kariéra II. Cílem tohoto projektu je získat finanční prostředky na práci školního psychologa, který by v rámci své odbornosti posílil a doplnil tým poradenských pracovníků, což by umožnilo vznik školního poradenského pracoviště (ŠPP). Psycholog bude také koordinovat pedagogicko – psychologické poradenství ve škole, bude vytvářet odborné zázemí v oblasti školní psychologie pro potřeby žáků a rodičů, pedagogů a vedení školy.

Informace o škole byly převzaty z: . <http://www.zsmutenicka.cz/informace.html>

### ***3. Charakteristika výzkumného vzorku***

Průzkum byl prováděn u dětí ze dvou tříd běžných, pro přehlednost označených jako 3.A a 3.B, a jedné třídy speciální.

Ve speciální třídě se jednalo o **12 dětí** ve věku 8 až 9 let, z toho 5 děvčat a 7 chlapců. Ze skupiny děvčat jedna dívka trpí poruchou autistického spektra, ze skupiny chlapců pět chlapců trpí poruchou autistického spektra.

Ve třídách běžných se jednalo o **15 dětí** ve věku 8 až 9 let ve třídě **3.A**, z toho 8 chlapců a 7 děvčat, a ve třídě **3.B** o **16 dětí** ve věku 8 až 9 let, z toho 8 chlapců a 8 děvčat.

## 4. Metoda

Pro průzkum v diplomové práci jsem zvolila kvantitativní přístup a použila standardizovaný dotazník. Aplikace a vyhodnocení dotazníku není časově náročné. Další výhodou je, že ve chvíli administrace dotazníku „víme“, z kterých složek (dimenzí, aspektů) se klima skládá a jakých intenzit mohou tyto složky nabývat, což v oblasti zkoumání vícedimenzionálního jevu, jako je sociální klima, přispívá dle mého názoru k přehlednosti.

Jednou z metod, která byla vyvinuta pro poznávání klimatu třídy na základní škole je dotazník MCI - My Class Inventory (short form), jehož autory jsou Australané B.J. Fraser a D. L. Fisher. (Lašek, 2001)

Dotazník je široce používán a slouží k výzkumu i praktickému využití na školách v mnoha zemích světa. Díky jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocování je mezi učiteli oblíben, umožňuje rychle a bez obtíží proniknout do různých oblastí života ve třídě, které učitel vnímá mnohdy intuitivně. Výsledky pak nabízejí možnost zásahu učitele do klimatu třídy tak, aby více odpovídaly jeho zájmům či zájmům žáka.

Tato metoda, kterou překladatelé do češtiny nazvali Naše třída a je určena pro žáky 3. – 6. tříd základních škol (podle autorů rovněž pro žáky základních škol s poruchami čtení) a vznikla zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI (Learning Environment Inventory), který byl určen pro střední školy a jehož autory byli Fraser, Anderson a Walberg. Původní LEI obsahoval 15 škál a studenti odpovídali na každou otázku 4 možnými způsoby. Byl rovněž vybaven zvláštním odpověďovým archem.

Současný MCI se liší od původního LEI ve čtyřech oblastech: MCI minimalizuje únavu žáků při vyplňování dotazníku a obsahuje pouze pět škál. Druhou výhodou je zjednodušení znění jednotlivých otázek. Třetí výhodou autoři spatřují v redukci možných odpovědí na odpověď typu „ano – ne“ a sloučením dotazníku a odpověďového archu na jednu plochu bylo zamezeno chybám, vznikajícím při přenosu odpovědí. Autoři (Fraser, Fisher) poukazují na vysokou reliabilitu, validitu a značnou rozlišovací schopnost dotazníku, umožňující podrobně a diferencovaně popsat klimata jednotlivých tříd.

Charakteristika metody (Lašek, 2001):

Název: **My Class Inventory** (Actual and Preferred short form)

Autor: B. J. Fraser, D. L. Fisher, Austrálie (1986)

Publikováno: Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment  
*Journal of Research in Science Teaching*, 23, 1986, č. 5, s. 387 – 413

Převod do české verze: Jan Lašek a kol.

Popis: Dotazník má dvě formy (viz. příloha):

1. *Aktuální* – zjišťující současné klima třídy,
2. *Preferovanou* – zjišťující přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy.

Metoda je určena pro žáky ve věku od 8 do 12 let.

Obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy:

- 1. spokojenost ve třídě:** zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21),
- 2. třenice ve třídě:** zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22),
- 3. soutěživost ve třídě:** zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23),
- 4. obtížnost učení:** zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24),
- 5. soudržnost třídy:** zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra soudržnosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Administrace:

Každý žák vyplňuje dotazník samostatně, odpovídá dichotomicky ano – ne. Autoři doporučují zadávat nejprve ve třídě formu Preferovanou, cca po 14 dnech formu Aktuální.

Vyhodnocování:

Každá otázka, na kterou žák odpoví „ano“ se skóruje 3 body.  
Každá odpověď „ne“ se skóruje 1 bodem.

Tam, kde je v řádku nabídnuté odpovědi písmeno R (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24) se skóruje opačně – tedy ano za 1 bod, ne za 3 body.  
Nevyplněný řádek či chyba se skóruje 2 body.

Pro každou z uvažovaných pěti proměnných se dosažené body u jednotlivých položek dotazníku sčítají a zaznamenávají na dolní okraj dotazníku – žák může u každé proměnné získat minimálně 5 a maximálně 15 bodů.

Sejmutí dotazníku v běžně velké třídě trvá zhruba 20 minut včetně instrukce, stejně tak jako vyhodnocení takovéto třídy učitelem či výzkumným pracovníkem.

## ***5. Prezentace výsledků***

Dotazníkový průzkum byl anonymní. Jednalo se o krátkodobý průzkum, dotazníky byly zpracovány jednorázově, průzkum nebyl proveden opakovaně v určitém časovém intervalu.

I když byly obě formy dotazníku (aktuální a preferovaná) zadávány jak v obou třídách běžných, tak ve třídě speciální, byly obě formy vyplněny pouze žáky ve třídách běžných.

U žáků třídy speciální se bohužel sejmutí formy preferované nepodařilo.

Žáci z této třídy vyplňovali dotazník formy aktuální za pomoci učitele, samostatně by jeho vyplnění nezvládli. Rozlišit význam formy aktuální a formy preferované bylo u těchto žáků již nad jejich možnosti. Také otázky by museli být formulovány jednodušeji. Pro tyto žáky již bylo hraničním výkonem vyplnění jednoho dotazníku.

**Tabulka č. 4 - Dosažená skóre z průzkumu ve třídě speciální**

| <b>Aktuální forma</b> |                    |                |                    |                  |                   |
|-----------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                       | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
| <b>chlapci</b>        | 15                 | 9              | 5                  | 9                | 15                |
|                       | 9                  | 9              | 9                  | 11               | 15                |
|                       | 15                 | 5              | 9                  | 9                | 15                |
|                       | 15                 | 7              | 9                  | 11               | 13                |
|                       | 14                 | 7              | 13                 | 13               | 15                |
|                       | 9                  | 9              | 9                  | 9                | 13                |
|                       | 13                 | 5              | 7                  | 11               | 15                |
| <b>chlapci celkem</b> | 90                 | 51             | 61                 | 73               | 101               |
| <b>děvčata</b>        | 13                 | 7              | 7                  | 9                | 13                |
|                       | 14                 | 7              | 12                 | 13               | 15                |
|                       | 15                 | 7              | 15                 | 11               | 15                |
|                       | 13                 | 9              | 11                 | 11               | 15                |
|                       | 15                 | 9              | 9                  | 9                | 15                |
| <b>dívky celkem</b>   | 70                 | 39             | 54                 | 53               | 73                |
| <b>celkem všichni</b> | 160                | 90             | 115                | 126              | 174               |

V tabulce jsou zaznamenána výsledná skóre vnímání aktuálního klimatu ve speciální třídě.

Ve třídě speciální vyplňovalo dotazník formy aktuální sedm chlapců a pět dívek. V tabulce jsou zaznamenána jednotlivá skóre všech dětí, kterých dosáhli ve všech proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.

Ve skupině chlapců bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 90 bodů, v proměnné třenice 51 bodů, soutěživost 61 bodů, obtížnost 73 bodů a soudržnost 101 bodů.

Ve skupině dívek bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 70 bodů, v proměnné třenice 39 bodů, soutěživost 54 bodů, obtížnost 53 bodů a soudržnost 73 bodů.

Celá třída dosáhla v proměnné spokojenost skóre 160 bodů, v proměnné třenice 90 bodů, soutěživost 115 bodů, obtížnost 126 bodů a soudržnost 174 bodů.



**Tabulka č. 5 - Dosažená skóre z průzkumu ve třídě běžné – 3.A**

| <b>Aktuální forma</b> |                    |                |                    |                  |                   |
|-----------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                       | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
| <b>chlapci</b>        | 7                  | 15             | 15                 | 9                | 5                 |
|                       | 11                 | 13             | 15                 | 9                | 5                 |
|                       | 7                  | 15             | 13                 | 11               | 5                 |
|                       | 9                  | 15             | 15                 | 9                | 5                 |
|                       | 11                 | 13             | 15                 | 9                | 5                 |
|                       | 9                  | 15             | 15                 | 11               | 9                 |
|                       | 11                 | 15             | 9                  | 7                | 7                 |
|                       | 11                 | 15             | 9                  | 11               | 7                 |
| <b>chlapci celkem</b> | 76                 | 116            | 106                | 76               | 48                |
| <b>děvčata</b>        | 11                 | 15             | 15                 | 7                | 11                |
|                       | 7                  | 11             | 11                 | 5                | 9                 |
|                       | 9                  | 13             | 9                  | 9                | 5                 |
|                       | 5                  | 15             | 15                 | 13               | 5                 |
|                       | 9                  | 15             | 13                 | 13               | 7                 |
|                       | 13                 | 15             | 11                 | 5                | 5                 |
|                       | 15                 | 15             | 15                 | 5                | 13                |
| <b>dívky celkem</b>   | 69                 | 99             | 89                 | 57               | 55                |
| <b>celkem všichni</b> | 145                | 215            | 195                | 133              | 103               |

V tabulce jsou zaznamenána výsledná skóre vnímání aktuálního klimatu ve třídě 3.A.

Ve třídě 3.A vyplňovalo dotazník formy aktuální osm chlapců a sedm dívek. V tabulce jsou zaznamenána jednotlivá skóre všech dětí, kterých dosáhli ve všech proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.

Ve skupině chlapců bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 76 bodů, v proměnné třenice 116 bodů, soutěživost 106 bodů, obtížnost 76 bodů a soudržnost 48 bodů.

Ve skupině dívek bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 69 bodů, v proměnné třenice 99 bodů, soutěživost 89 bodů, obtížnost 57 bodů a soudržnost 55 bodů.

Celá třída dosáhla v proměnné spokojenost skóre 145 bodů, v proměnné třenice 215 bodů, soutěživost 195 bodů, obtížnost 133 bodů a soudržnost 103 bodů.

**Tabulka č. 6 - Dosažená skóre z průzkumu ve třídě běžné – 3.A**

| <b>Preferovaná forma</b> |                    |                |                    |                  |                   |
|--------------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                          | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
| <b>chlapci</b>           | 15                 | 5              | 9                  | 11               | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 7                  | 9                | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 5                  | 9                | 15                |
|                          | 13                 | 5              | 13                 | 5                | 7                 |
|                          | 13                 | 7              | 9                  | 7                | 9                 |
|                          | 13                 | 5              | 5                  | 5                | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 13                 | 7                | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 11                 | 5                | 9                 |
| <b>chlapci celkem</b>    | 114                | 42             | 72                 | 58               | 100               |
| <b>děvčata</b>           | 15                 | 7              | 15                 | 9                | 9                 |
|                          | 15                 | 5              | 13                 | 5                | 13                |
|                          | 15                 | 5              | 9                  | 5                | 13                |
|                          | 15                 | 5              | 7                  | 5                | 15                |
|                          | 13                 | 5              | 7                  | 5                | 11                |
|                          | 15                 | 5              | 7                  | 11               | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 5                  | 9                | 15                |
| <b>dívky celkem</b>      | 103                | 37             | 63                 | 49               | 91                |
| <b>celkem všichni</b>    | 217                | 79             | 135                | 107              | 191               |

V tabulce jsou zaznamenána výsledná skóre vnímání preferovaného klimatu ve třídě 3.A. Ve třídě 3.A vyplnilo dotazník formy preferované osm chlapců a sedm dívek. V tabulce jsou zaznamenána jednotlivá skóre všech dětí, kterých dosáhli ve všech proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.

Ve skupině chlapců bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 114 bodů, v proměnné třenice 42 bodů, soutěživost 72 bodů, obtížnost 58 bodů a soudržnost 100 bodů.

Ve skupině dívek bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 69 bodů, v proměnné třenice 99 bodů, soutěživost 89 bodů, obtížnost 57 bodů a soudržnost 55 bodů.

Celá třída dosáhla v proměnné spokojenost skóre 145 bodů, v proměnné třenice 215 bodů, soutěživost 195 bodů, obtížnost 133 bodů a soudržnost 103 bodů.

**Tabulka č. 7 - Dosažená skóre z průzkumu ve třídě běžné – 3.B**

| <b>Aktuální forma</b> |                    |                |                    |                  |                   |
|-----------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                       | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
| <b>chlapci</b>        | 15                 | 13             | 13                 | 7                | 7                 |
|                       | 9                  | 15             | 13                 | 15               | 9                 |
|                       | 7                  | 13             | 15                 | 13               | 9                 |
|                       | 9                  | 15             | 13                 | 13               | 9                 |
|                       | 11                 | 13             | 13                 | 11               | 5                 |
|                       | 15                 | 13             | 11                 | 9                | 5                 |
|                       | 7                  | 13             | 11                 | 9                | 7                 |
|                       | 5                  | 11             | 13                 | 13               | 5                 |
| <b>chlapci celkem</b> | 78                 | 106            | 102                | 90               | 56                |
| <b>děvčata</b>        | 11                 | 11             | 15                 | 5                | 5                 |
|                       | 11                 | 15             | 11                 | 9                | 5                 |
|                       | 13                 | 13             | 13                 | 9                | 5                 |
|                       | 11                 | 13             | 13                 | 7                | 7                 |
|                       | 11                 | 13             | 13                 | 9                | 7                 |
|                       | 11                 | 15             | 15                 | 5                | 9                 |
|                       | 13                 | 15             | 15                 | 11               | 7                 |
|                       | 15                 | 13             | 13                 | 7                | 5                 |
| <b>dívky celkem</b>   | 96                 | 108            | 108                | 62               | 50                |
| <b>celkem všichni</b> | 174                | 214            | 210                | 152              | 106               |

V tabulce jsou zaznamenána výsledná skóre vnímání aktuálního klimatu ve třídě 3.B. Ve třídě 3.B vyplňovalo dotazník formy aktuální osm chlapců a osm dívek. V tabulce jsou zaznamenána jednotlivá skóre všech dětí, kterých dosáhli ve všech proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.

Ve skupině chlapců bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 78 bodů, v proměnné třenice 106 bodů, soutěživost 102 bodů, obtížnost 90 bodů a soudržnost 56 bodů.

Ve skupině dívek bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 96 bodů, v proměnné třenice 108 bodů, soutěživost 108 bodů, obtížnost 62 bodů a soudržnost 50 bodů.

Celá třída dosáhla v proměnné spokojenost skóre 174 bodů, v proměnné třenice 214 bodů, soutěživost 210 bodů, obtížnost 152 bodů a soudržnost 106 bodů.

**Tabulka č. 6 - Dosažená skóre z průzkumu ve třídě běžné – 3.B**

| <b>Preferovaná forma</b> |                    |                |                    |                  |                   |
|--------------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
|                          | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
| <b>chlapci</b>           | 13                 | 5              | 7                  | 5                | 9                 |
|                          | 11                 | 5              | 9                  | 5                | 5                 |
|                          | 11                 | 9              | 13                 | 11               | 7                 |
|                          | 9                  | 7              | 15                 | 7                | 5                 |
|                          | 7                  | 13             | 15                 | 9                | 11                |
|                          | 11                 | 5              | 9                  | 5                | 5                 |
|                          | 7                  | 13             | 9                  | 9                | 11                |
|                          | 9                  | 5              | 5                  | 11               | 7                 |
| <b>chlapci celkem</b>    | 78                 | 62             | 82                 | 62               | 60                |
| <b>děvčata</b>           | 12                 | 7              | 7                  | 5                | 11                |
|                          | 11                 | 5              | 5                  | 9                | 15                |
|                          | 13                 | 5              | 5                  | 7                | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 9                  | 5                | 5                 |
|                          | 15                 | 5              | 9                  | 5                | 7                 |
|                          | 13                 | 5              | 9                  | 7                | 13                |
|                          | 13                 | 5              | 11                 | 7                | 15                |
|                          | 15                 | 5              | 5                  | 9                | 9                 |
| <b>dívky celkem</b>      | 107                | 42             | 60                 | 54               | 90                |
| <b>celkem všichni</b>    | 185                | 104            | 142                | 116              | 150               |

V tabulce jsou zaznamenána výsledná skóre vnímání preferovaného klimatu ve třídě 3.B. Ve třídě 3.B vyplňovalo dotazník formy aktuální osm chlapců a osm dívek. V tabulce jsou zaznamenána jednotlivá skóre všech dětí, kterých dosáhli ve všech proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.

Ve skupině chlapců bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 78 bodů, v proměnné třenice 62 bodů, soutěživost 82 bodů, obtížnost 62 bodů a soudržnost 60 bodů.

Ve skupině dívek bylo v proměnné spokojenost dosaženo celkového skóre 107 bodů, v proměnné třenice 42 bodů, soutěživost 60 bodů, obtížnost 54 bodů a soudržnost 90 bodů.

Celá třída dosáhla v proměnné spokojenost skóre 185 bodů, v proměnné třenice 104 bodů, soutěživost 142 bodů, obtížnost 116 bodů a soudržnost 150 bodů.

## Ověřování hypotéz:

**H1: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.A a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.**

Tabulka č. 7 – Výsledky průzkumu třídy speciální (aktuální klima)

|                    | min. skóre | střed | max. skóre | aritmetický průměr | medián |
|--------------------|------------|-------|------------|--------------------|--------|
| <b>spokojenost</b> | 5          | 10    | 15         | <b>13,3</b>        | 12     |
| <b>třenice</b>     | 5          | 10    | 15         | <b>7,5</b>         | 7      |
| <b>soutěživost</b> | 5          | 10    | 15         | <b>9,58</b>        | 10     |
| <b>obtížnost</b>   | 5          | 10    | 15         | <b>10,5</b>        | 11     |
| <b>soudržnost</b>  | 5          | 10    | 15         | <b>14,5</b>        | 14     |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu ve třídě speciální.

Ve skupině 12 dětí bylo v proměnné spokojenost dosaženo aritmetického průměru 13,3; v proměnné třenice 7,5; v proměnné soutěživost 9,58; v proměnné obtížnost 10,5 a v proměnné soudržnost 14,5.

Pro možnost lepšího určení intenzity jednotlivých proměnných jsou uvedeny minimální, středové a maximální hodnoty skóre, kterého lze u jednotlivých proměnných v dotazníku dosáhnout.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Tabulka č. 8 – Výsledky průzkumu třídy běžné 3.A (aktuální klima)

|                    | <b>min. skóre</b> | <b>střed</b> | <b>max. skóre</b> | <b>aritmetický průměr</b> | <b>medián</b> |
|--------------------|-------------------|--------------|-------------------|---------------------------|---------------|
| <b>spokojenost</b> | 5                 | 10           | 15                | <b>9,67</b>               | 10            |
| <b>třenice</b>     | 5                 | 10           | 15                | <b>14,33</b>              | 13            |
| <b>soutěživost</b> | 5                 | 10           | 15                | <b>13,0</b>               | 12            |
| <b>obtížnost</b>   | 5                 | 10           | 15                | <b>8,87</b>               | 9             |
| <b>soudržnost</b>  | 5                 | 10           | 15                | <b>6,87</b>               | 9             |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu ve třídě 3.A.

Ve skupině 15 dětí bylo v proměnné spokojenost dosaženo aritmetického průměru 9,67; v proměnné třenice 14,33; v proměnné soutěživost 13,0; v proměnné obtížnost 8,87 a v proměnné soudržnost 6,87.

Pro možnost lepšího určení intenzity jednotlivých proměnných jsou uvedeny minimální, středové a maximální hodnoty skóre, kterého lze u jednotlivých proměnných v dotazníku dosáhnout.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

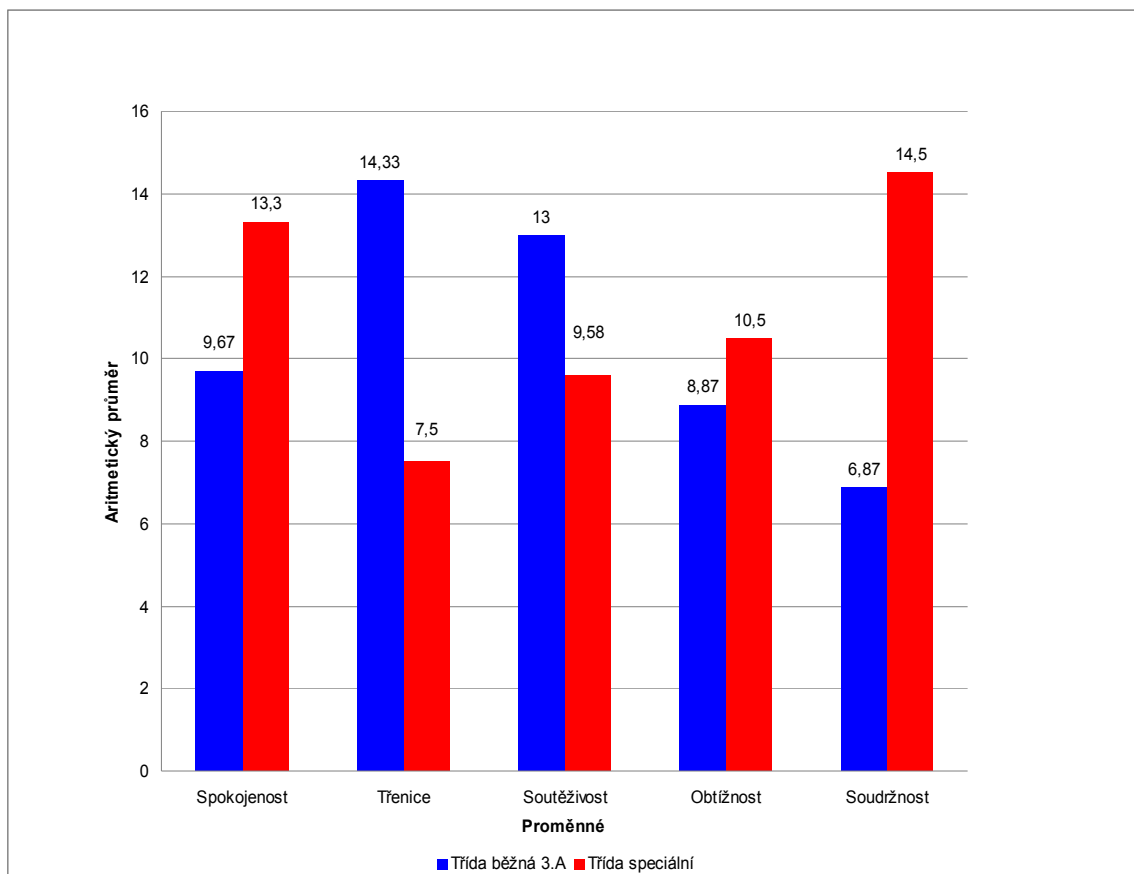
Tabulka č. 9 – Porovnání výsledků obou tříd (aktuální klima)

|                               | <b>spokojenost</b> | <b>třenice</b> | <b>soutěživost</b> | <b>obtížnost</b> | <b>soudržnost</b> |
|-------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|------------------|-------------------|
| <b>t. speciální a. průměr</b> | 13,3               | 7,5            | 9,58               | 10,5             | 14,5              |
| <b>t. běžná 3.A a. průměr</b> | 9,67               | 14,33          | 13,0               | 8,87             | 6,87              |

V tabulce jsou zaznamenány aritmetické průměry dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu u 12 dětí ze třídy speciální a 15 dětí z třídy běžné 3.A.

Zjištěné výsledky uvedené v tabulce č. 9 jsou zpracovány také ve formě grafu. Ve všech sledovaných proměnných je možné pozorovat významnější rozdíly mezi oběma třídami.

Graf č. 1 – Porovnání aritmetických průměrů proměnných vnímání aktuálního klimatu



**Hypotéza byla potvrzena.**

**H2: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.B a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.**

Tabulka č. 10 – Výsledky průzkumu třídy speciální (aktuální klima)

|                    | <b>min. skóre</b> | <b>střed</b> | <b>max. skóre</b> | <b>aritmetický průměr</b> | <b>medián</b> |
|--------------------|-------------------|--------------|-------------------|---------------------------|---------------|
| <b>spokojenost</b> | 5                 | 10           | 15                | <b>13,3</b>               | 12            |
| <b>třenice</b>     | 5                 | 10           | 15                | <b>7,5</b>                | 7             |
| <b>soutěživost</b> | 5                 | 10           | 15                | <b>9,58</b>               | 10            |
| <b>obtížnost</b>   | 5                 | 10           | 15                | <b>10,5</b>               | 11            |
| <b>soudržnost</b>  | 5                 | 10           | 15                | <b>14,5</b>               | 14            |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu ve třídě speciální.

Ve skupině 12 dětí bylo v proměnné spokojenost dosaženo aritmetického průměru 13,3; v proměnné třenice 7,5; v proměnné soutěživost 9,58; v proměnné obtížnost 10,5 a v proměnné soudržnost 14,5.

Pro možnost lepšího určení intenzity jednotlivých proměnných jsou uvedeny minimální, středové a maximální hodnoty skóre, kterého lze u jednotlivých proměnných v dotazníku dosáhnout.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrém.



Tabulka č. 11 – Výsledky průzkumu třídy běžné 3.B (aktuální klima)

|                    | min. skóre | střed | max. skóre | aritmetický průměr | medián |
|--------------------|------------|-------|------------|--------------------|--------|
| <b>spokojenost</b> | 5          | 10    | 15         | <b>10,87</b>       | 11     |
| <b>třenice</b>     | 5          | 10    | 15         | <b>13,38</b>       | 13     |
| <b>soutěživost</b> | 5          | 10    | 15         | <b>13,12</b>       | 13     |
| <b>obtížnost</b>   | 5          | 10    | 15         | <b>9,5</b>         | 10     |
| <b>soudržnost</b>  | 5          | 10    | 15         | <b>6,62</b>        | 7      |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu ve třídě 3.B.

Ve skupině 16 dětí bylo v proměnné spokojenost dosaženo aritmetického průměru 10,87; v proměnné třenice 13,38; v proměnné soutěživost 13,12; v proměnné obtížnost 9,5 a v proměnné soudržnost 6,62.

Pro možnost lepšího určení intenzity jednotlivých proměnných jsou uvedeny minimální, středové a maximální hodnoty skóre, kterého lze u jednotlivých proměnných v dotazníku dosáhnout.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrém.

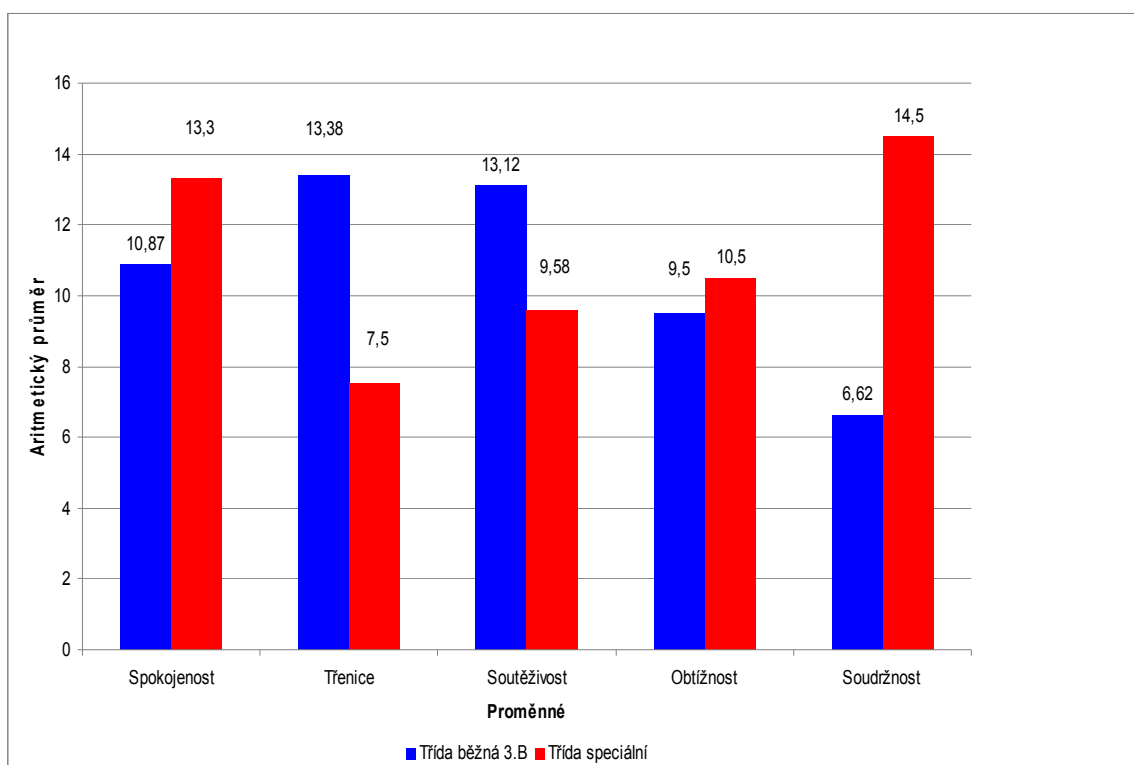
Tabulka č. 12 – Porovnání výsledků obou tříd (aktuální klima)

|                                   | spokojenost | třenice | soutěživost | obtížnost | soudržnost |
|-----------------------------------|-------------|---------|-------------|-----------|------------|
| <b>t. speciální<br/>a. průměr</b> | 13,3        | 7,5     | 9,58        | 10,5      | 14,5       |
| <b>t. běžná 3.B<br/>a. průměr</b> | 10,87       | 13,38   | 13,12       | 9,5       | 6,62       |

V tabulce jsou zaznamenány aritmetické průměry dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního klimatu u 12 dětí ze třídy speciální a 16 dětí z třídy běžné 3.B.

Zjištěné výsledky uvedené v tabulce č. 12 jsou zpracovány také ve formě grafu. Ve všech sledovaných proměnných je možné pozorovat významnější rozdíly mezi oběma třídami.

Graf č. 2 - Porovnání aritmetických průměrů proměnných vnímání aktuálního klimatu



**Hypotéza byla potvrzena.**

### H3: Žáci ze třídy speciální vykazují nižší míru třenic než žáci z obou běžných tříd.

Tabulka č. 13 – Porovnání výsledků mezi třídou speciální a běžnými třídami

| třenice ve třídě |                    |        |
|------------------|--------------------|--------|
|                  | aritmetický průměr | medián |
| třída speciální  | 7,5                | 7      |
| třída běžná 3.A  | 14,33              | 13     |
| třída běžná 3.B  | 13,38              | 13     |

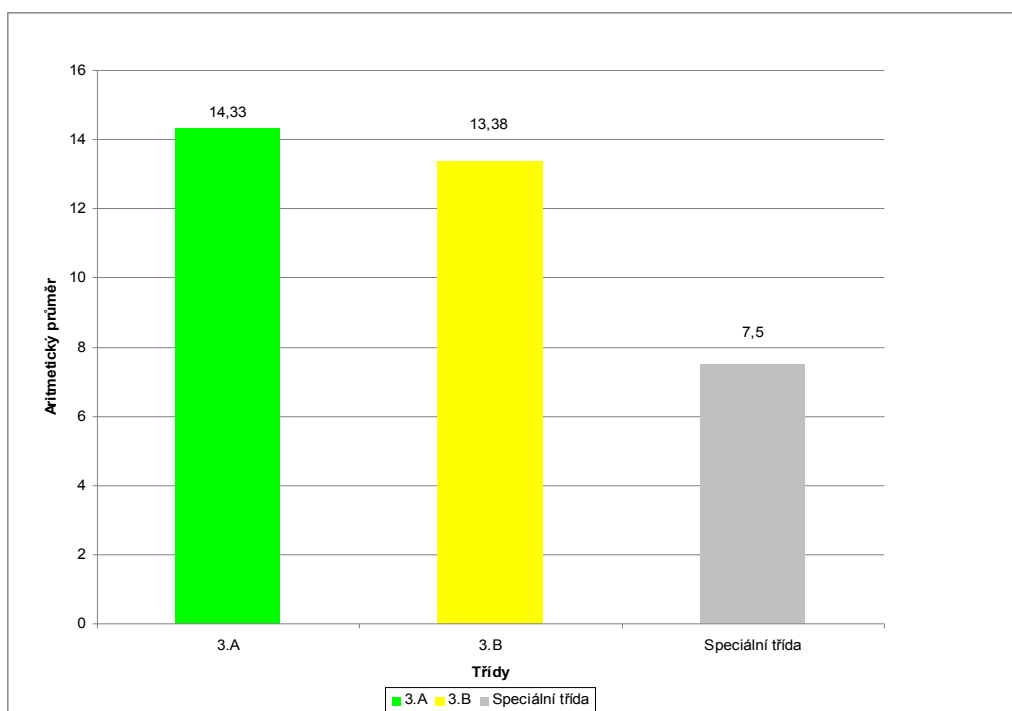
V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledované proměnné aktuálního klimatu třenic ve třídě 3.A, 3.B a speciální třídě.

Ve skupině 12 dětí třídy speciální bylo dosaženo aritmetického průměru 7,5, ve skupině 15 dětí třídy 3.A aritmetického průměru 14,33 a ve skupině 16 dětí třídy 3.B aritmetického průměru 13,38.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Výsledky uvedené v tabulce č. 13 jsou zpracovány také ve formě grafu. Lze vysledovat, že nejnižší míra třenic je ve speciální třídě a nejvyšší ve třídě 3.A. Ve třídě 3.B je míra třenic nižší než ve třídě 3.A a vyšší než ve třídě speciální.

Graf č. 3 – Porovnání aritmetických průměrů proměnné třenic ve třídě



**Hypotéza byla potvrzena.**

**H4: Žáci ze třídy speciální vykazují vyšší míru obtížnosti než žáci z obou běžných tříd.**

Tabulka č. 14 – Porovnání výsledků mezi třídou speciální a běžnými třídami

| <b>obtížnost učení</b>   |                           |               |
|--------------------------|---------------------------|---------------|
|                          | <b>aritmetický průměr</b> | <b>medián</b> |
| <b>třída speciální</b>   | 10,5                      | 11            |
| <b>třída běžná – 3.A</b> | 8,87                      | 9             |
| <b>třída běžná – 3.B</b> | 9,5                       | 10            |

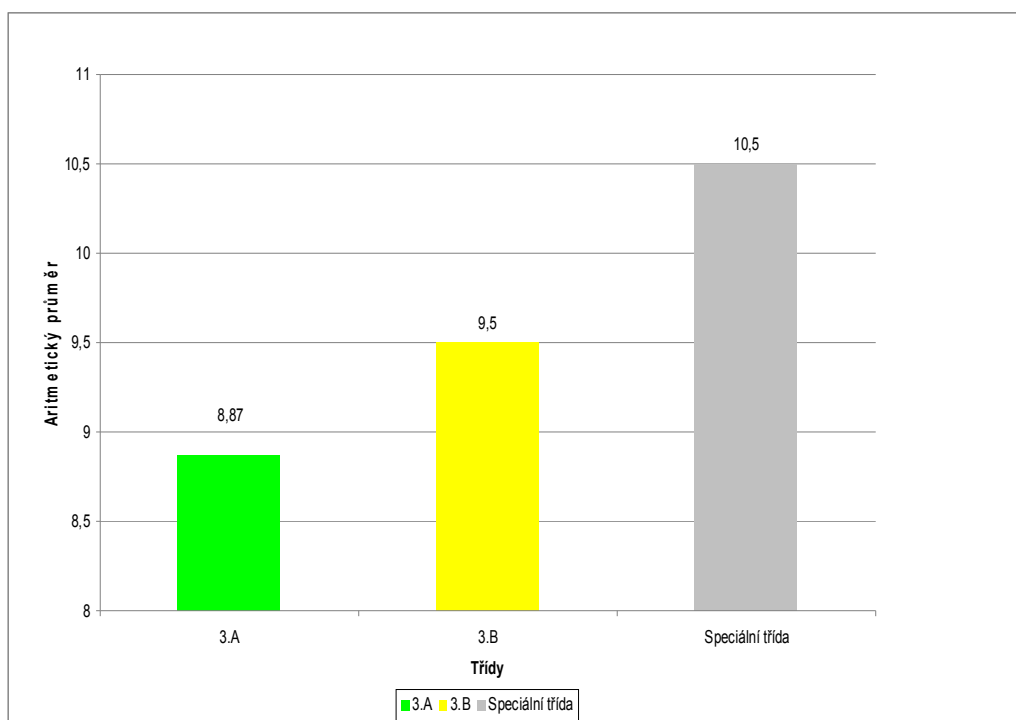
V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledované proměnné aktuálního klimatu obtížnost učení ve třídě 3.A, 3.B a speciální třídě.

Ve skupině 12 dětí třídy speciální bylo dosaženo aritmetického průměru 10,5, ve skupině 15 dětí třídy 3.A aritmetického průměru 8,87 a ve skupině 16 dětí třídy 3.B aritmetického průměru 9,5.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Výsledky uvedené v tabulce č. 14 jsou zpracovány také ve formě grafu. Lze vysledovat, že nejnižší míra vnímání obtížnosti učení je ve třídě 3.A a nejvyšší ve třídě speciální. Ve třídě 3.B je míra vnímání obtížnosti učení nižší než ve třídě speciální a vyšší než ve třídě 3.A.

Graf č. 4 – Porovnání aritmetických průměrů proměnné obtížnost učení



**Hypotéza byla potvrzena.**

**H5: Žáci ze třídy běžné vykazují vyšší míru soudržnosti než žáci ze třídy speciální.**

Tabulka č. 15 – Porovnání výsledků mezi třídou speciální a běžnými třídami

| <b>soudržnost ve třídě</b> |                           |               |
|----------------------------|---------------------------|---------------|
|                            | <b>aritmetický průměr</b> | <b>medián</b> |
| <b>třída speciální</b>     | 14,5                      | 14            |
| <b>třída běžná 3.A</b>     | 6,87                      | 9             |
| <b>třída běžná 3.B</b>     | 6,62                      | 7             |

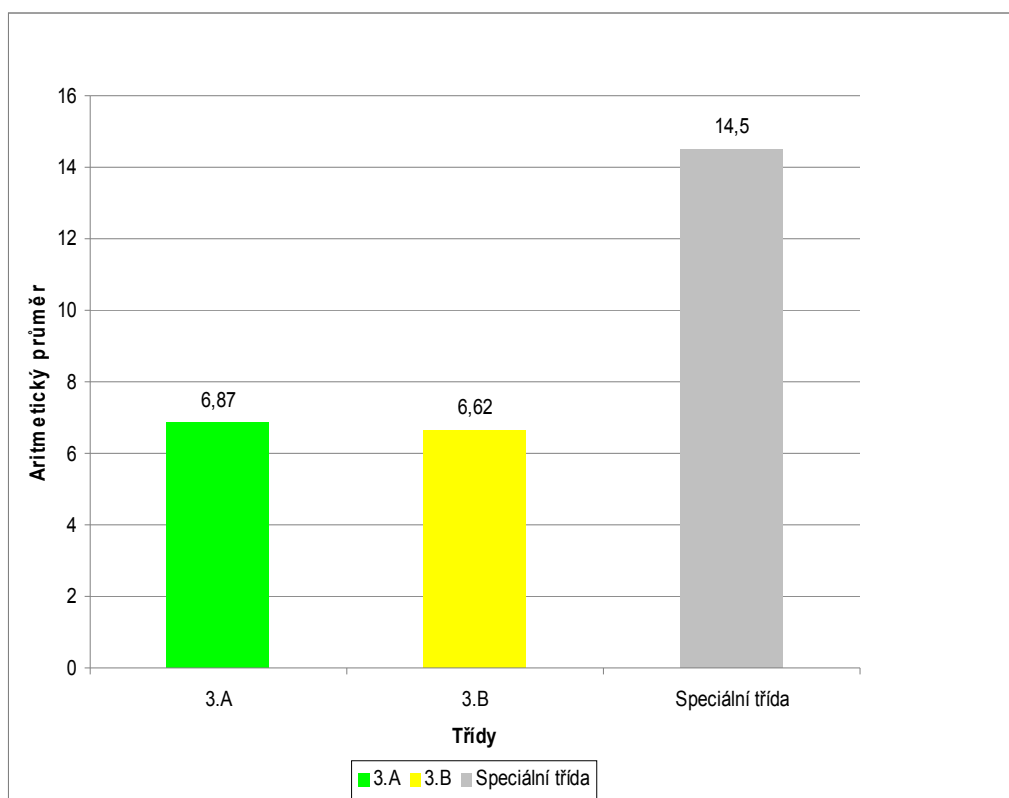
V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledované proměnné aktuálního klimatu soudržnost ve třídě 3.A, 3.B a speciální třídě.

Ve skupině 12 dětí třídy speciální bylo dosaženo aritmetického průměru 14,5, ve skupině 15 dětí třídy 3.A aritmetického průměru 6,87 a ve skupině 16 dětí třídy 3.B aritmetického průměru 6,62.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Výsledky uvedené v tabulce č. 15 jsou zpracovány také ve formě grafu. Lze vysledovat, že nejnižší míra soudržnosti je ve třídě 3.B a nejvyšší ve třídě speciální. Ve třídě 3.A je míra soudržnosti ve třídě nižší než ve třídě speciální a vyšší než ve třídě 3.B.

Graf č. 5 – Porovnání aritmetických průměrů proměnné soudržnost ve třídě



**Hypotéza nebyla potvrzena.**



**H6: Dívky ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru spokojenosti než chlapci.**

Tabulka č. 16 - Porovnání výsledků mezi třídou speciální a třídami běžnými

| spokojenost ve třídě       |                    |        |
|----------------------------|--------------------|--------|
|                            | aritmetický průměr | medián |
| dívky<br>třída speciální   | 14,0               | 14     |
| chlapci<br>třída speciální | 12,86              | 12     |
|                            |                    |        |
| dívky<br>třída běžná 3.A   | 9,86               | 10     |
| chlapci<br>třída běžná 3.A | 9,5                | 9      |
|                            |                    |        |
| dívky<br>třída běžná 3.B   | 12,0               | 13     |
| chlapci<br>třída běžná 3.B | 9,75               | 10     |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledované proměnné aktuálního klimatu spokojenost ve třídě ve skupinách dívek třídy 3.A, 3.B a speciální třídy a ve skupinách chlapců třídy 3.A, 3.B a speciální třídy.

Ve skupině 5 dívek třídy speciální bylo dosaženo aritmetického průměru 14,0, ve skupině 7 chlapců třídy speciální 12,86.

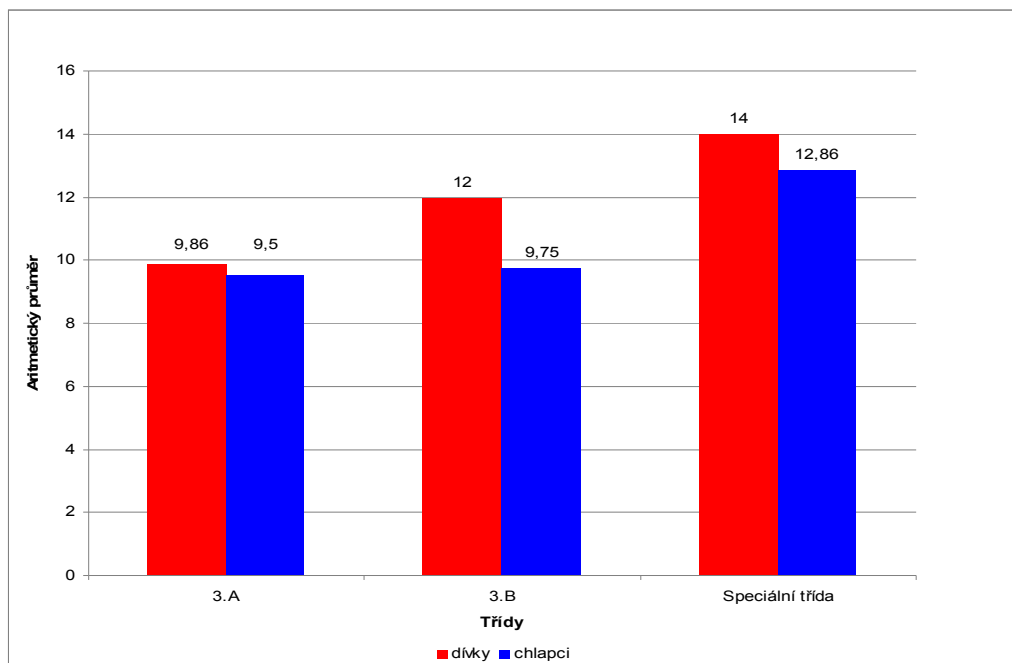
Ve skupině 7 dívek třídy 3.A bylo dosaženo aritmetického průměru 9,86 a ve skupině 8 chlapců třídy 3.A aritmetického průměru 9,5.

Ve skupině 8 dívek třídy 3.B bylo dosaženo aritmetického průměru 12,0 a ve skupině 8 chlapců třídy 3.B aritmetického průměru 9,75.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Výsledky uvedené v tabulce č. 16 jsou zpracovány také ve formě grafu. Lze vysledovat, že míra spokojenosti ve třídě je vyšší u dívek než u chlapců ve třídě 3.A, 3.B i ve třídě speciální.

Graf č. 6 – Porovnání aritmetických průměrů proměnné spokojenosti



**Hypotéza byla potvrzena.**

**H7: Chlapci ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru soutěživosti než děvčata.**

Tabulka č. 17 - Porovnání výsledků mezi třídou speciální a třídami běžnými

| soutěživost ve třídě       |                    |        |
|----------------------------|--------------------|--------|
|                            | aritmetický průměr | medián |
| dívky<br>třída speciální   | 10,8               | 11     |
| chlapci<br>třída speciální | 8,71               | 9      |
|                            |                    |        |
| dívky<br>třída běžná 3.A   | 12,71              | 12     |
| chlapci<br>třída běžná 3.A | 13,25              | 12     |
|                            |                    |        |
| dívky<br>třída běžná 3.B   | 13,5               | 13     |
| chlapci<br>třída běžná 3.B | 12,75              | 13     |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledované proměnné aktuálního klimatu soutěživost ve třídě ve skupinách dívek třídy 3.A, 3.B a speciální třídy a ve skupinách chlapců třídy 3.A, 3.B a speciální třídy.

Ve skupině 5 dívek třídy speciální bylo dosaženo aritmetického průměru 10,8, ve skupině 7 chlapců třídy speciální 8,71.

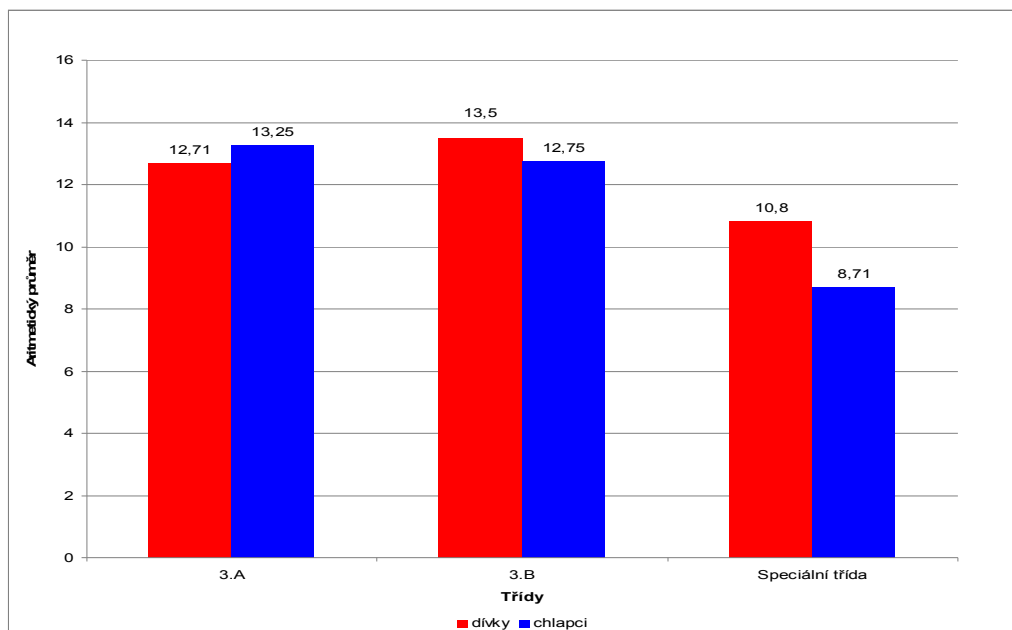
Ve skupině 7 dívek třídy 3.A bylo dosaženo aritmetického průměru 12,71 a ve skupině 8 chlapců třídy 3.A aritmetického průměru 13,25.

Ve skupině 8 dívek třídy 3.B bylo dosaženo aritmetického průměru 13,5 a ve skupině 8 chlapců třídy 3.B aritmetického průměru 12,75.

Z důvodu citlivé reakce aritmetického průměru na extrémní hodnoty je uváděn medián pro ověření, zda k tomuto narušení u získaných dat nedošlo. V případě, že se medián a aritmetický průměr u některé z proměnných významně liší, vyskytovaly se v získaných hodnotách extrémy.

Výsledky uvedené v tabulce č. 17 jsou zpracovány také ve formě grafu. Lze vysledovat, že míra soutěživosti je u chlapců vyšší než u dívek ve třídě 3.A. Ve třídě 3.B i ve třídě speciální je míra soutěživosti u chlapců nižší než u dívek.

Graf č. 7 – Porovnání aritmetických průměrů proměnné soutěživosti ve třídě



**Hypotéza nebyla potvrzena.**

**H8: V obou běžných třídách je mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu ve všech sledovaných proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost) větší rozdíl u děvčat než u chlapců.**

Tabulka č. 18 - Porovnání výsledků mezi třídami běžnými

|   | spokojenost | třenice     | soutěživost | obtížnost   | soudržnost  |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>3.A</b>                                |             |             |             |             |             |
| <b>aktuální klima dívky – a. průměr</b>   | 9,86        | 14,14       | 12,71       | 8,14        | 7,86        |
| <b>preferované k. dívky - a. průměr</b>   | 14,71       | 5,28        | 9,0         | 7,0         | 13,0        |
| <b>rozdíl</b>                             | <b>4,85</b> | <b>8,86</b> | <b>3,71</b> | <b>1,14</b> | <b>5,14</b> |
|   |             |             |             |             |             |
| <b>aktuální klima chlapci – a. průměr</b> | 9,5         | 14,5        | 13,25       | 9,5         | 6,0         |
| <b>preferované k. chlapci – a. průměr</b> | 14,25       | 5,25        | 9,0         | 7,25        | 12,5        |
| <b>rozdíl</b>                             | <b>4,75</b> | <b>9,25</b> | <b>4,25</b> | <b>2,25</b> | <b>6,5</b>  |
| <b>3.B</b>                                |             |             |             |             |             |
| <b>aktuální klima dívky – a. průměr</b>   | 12,0        | 13,5        | 13,5        | 7,75        | 6,25        |
| <b>preferované k. dívky - a. průměr</b>   | 13,37       | 5,25        | 7,5         | 6,75        | 11,25       |
| <b>rozdíl</b>                             | <b>1,37</b> | <b>8,25</b> | <b>6,0</b>  | <b>1,0</b>  | <b>5,0</b>  |
|   |             |             |             |             |             |
| <b>aktuální klima chlapci – a. průměr</b> | 9,75        | 13,25       | 12,75       | 11,25       | 7,0         |
| <b>preferované k. chlapci – a. průměr</b> | 9,75        | 7,75        | 10,25       | 7,75        | 7,5         |
| <b>rozdíl</b>                             | <b>0</b>    | <b>5,5</b>  | <b>2,5</b>  | <b>3,5</b>  | <b>0,5</b>  |

V tabulce je zaznamenán aritmetický průměr dosažených skóre ve sledovaných proměnných aktuálního a preferovaného klimatu ve skupinách dívek a chlapců třídy 3.A a 3.B.

Pro možnost srovnání vnímání aktuálního a preferovaného klimatu je uveden rozdíl zaznamenaných aritmetických průměrů mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu ve skupinách dívek a chlapců třídy 3.A a 3.B.

Hodnota rozdílu aritmetických průměrů dosažených skóre mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu je ve skupině 7 dívek třídy 3.A v proměnné spokojenost 4,85; v proměnné třenice 8,86; v proměnné soutěživost 3,71; v proměnné obtížnost 1,14 a v proměnné soudržnost 5,14.

Hodnota rozdílu aritmetických průměrů dosažených skóre mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu je ve skupině 8 chlapců třídy 3.A v proměnné spokojenost 4,75; v proměnné třenice 9,25; v proměnné soutěživost 4,25; v proměnné obtížnost 2,25 a v proměnné soudržnost 6,5.

Hodnota rozdílu aritmetických průměrů dosažených skóre mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu je ve skupině 8 dívek třídy 3.B v proměnné spokojenost 1,37; v proměnné třenice 8,25; v proměnné soutěživost 6,0; v proměnné obtížnost 1,0 a v proměnné soudržnost 5,0.

Hodnota rozdílu aritmetických průměrů dosažených skóre mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu je ve skupině 8 chlapců třídy 3.B v proměnné spokojenost 0; v proměnné třenice 5,5; v proměnné soutěživost 2,5; v proměnné obtížnost 3,5 a v proměnné soudržnost 0,5.

Výsledky vybrané z tabulky č. 18 jsou zpracovány také ve formě grafu. V grafu jsou srovnávány hodnoty rozdílu aritmetických průměrů dosažených skóre mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu ve skupině dívek a chlapců třídy 3.A a 3.B.

Je možné vysledovat, že v proměnné spokojenost je větší rozdíl ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u dívek než u chlapců v obou třídách.

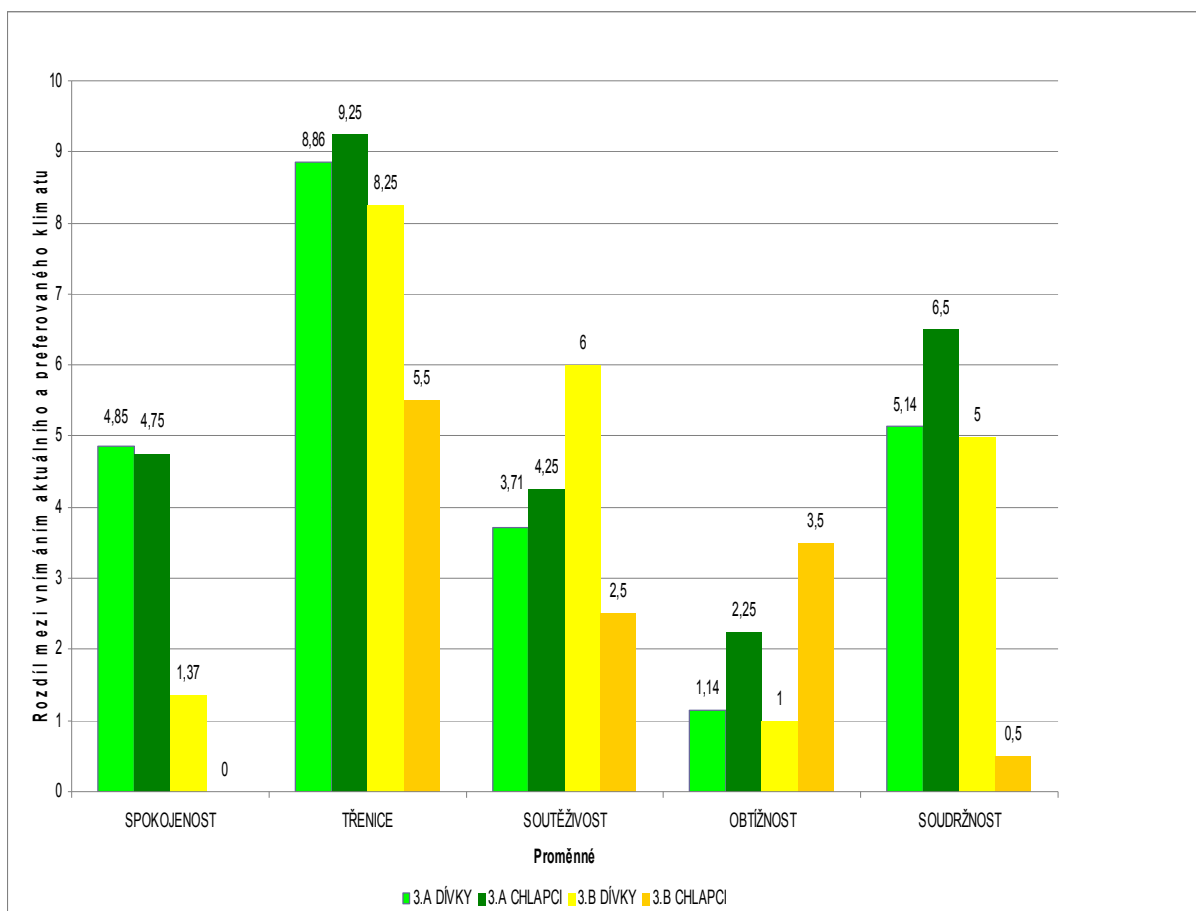
V proměnné třenice je větší rozdíl ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u dívek než u chlapců ve třídě 3.B.

V proměnné soutěživost je větší rozdíl ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u dívek než u chlapců ve třídě 3.B.

V proměnné obtížnost učením dívky nevykazují větší rozdíl ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu než chlapci v žádné ze sledovaných tříd.

V proměnné soudržnost je větší rozdíl ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u dívek než u chlapců ve třídě 3.B.

Graf č. 8 – Porovnání rozdílů mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu



**Hypotéza nebyla potvrzena.**

## 6. Diskuse

**H1: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.A a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.**

Z výsledků průzkumu vyplývá, že hypotéza byla potvrzena. Ve vnímání aktuálního klimatu jsou významnější rozdíly mezi sledovanými třídami ve všech proměnných.

Rozdíly jsem předpokládala z důvodu rozdílnosti prostředí, ve kterém se třídy nacházejí. Jak již bylo dříve řečeno, třída speciální je součástí školy rodinného typu a třída 3.A je součástí větší školy na sídlišti, přičemž předpokládám, že v každé škole bude k dětem jednak trochu jiný přístup od vyučujících vzhledem k dříve uvedené charakteristice škol a také na ně bude rozdílně působit prostředí – rodinná škola: méně dětí, škola je umístěna ve vile se zahradou v zástavbě rodinných domků, sídlištní škola – mnoho dětí, velká budova uprostřed zástavby vysokých panelových domů.

Rozdíly jsem také předpokládala z důvodu rozdílnosti typu třídy a dětí, které je navštěvují. Speciální třídu navštěvují ve většině děti s poruchou autistického spektra. K charakteristice této poruchy lze uvést, že poruchy autistického spektra spadají do oblasti tzv. pervazivních vývojových poruch, které mají svůj počátek v raném dětství a jsou charakterizovány kvalitativní poruchou sociální interakce, komunikace, hry a sklonem k stereotypnímu a ritualistickému chování. Odborníky je dnes obecně za příčinu této vývojové poruchy považována souhra faktorů organických (vnější negativní vlivy zasahující vyvíjející se CNS dítěte, nejspíše v ranných stádiích těhotenství) a faktorů hereditárních, i když jejich přesná povaha je stále jen předmětem hypotéz. Jde o vývojové poruchy, u nichž je primárně narušen vývoj sociálních vztahů a dovedností, důsledky takového sociálního deficitu jsou ovšem „všepronikající“ (pervazivní) a závažně narušují veškeré adaptivní fungování postiženého dítěte. ( Říčan, & Krejčířová a kol., 2006)

Vzhledem k tomu, že speciální třídu navštěvují děti s poruchami autistického spektra, dále s poruchami pozornosti, hyperaktivitou a mentálně postižené, bude chování těchto dětí jistě odlišné od chování dětí z běžných tříd a také tyto děti budou svoje problémy a vztahy mezi sebou řešit jiným způsobem.

Průzkum ukázal, že nejvýznamnější rozdíly jsou v oblasti **soudržnosti a třenic ve třídě**. Soudržnost ve třídě speciální se pohybuje v nadprůměru dosažitelné hodnoty v dotazníku, či lépe řečeno v téměř maximálně dosažitelné hodnotě, zato ve třídě 3.A je hodnota podprůměrná a více než dvojnásobně nižší než ve třídě speciální. Vysoké hodnoty ukazují na vysokou míru soudržnosti ve třídě speciální a nízké hodnoty na malou soudržnost ve třídě 3.A. V oblasti třenic ve třídě je tomu opačně. Třída 3.A téměř maximálně dosažitelnou hodnotou vykazuje vysokou míru třenic, oproti třídě speciální téměř v dvojnásobné míře. Třída speciální se pohybuje v podprůměru dosažitelné hodnoty, třenice ve třídě jsou tedy minimální.

Výsledky v oblasti třenic bylo možné předpokládat, protože děti ze třídy speciální budou zřejmě vykazovat nedostatečnou schopnost navazovat těsné emoční vztahy



s druhými lidmi a to jak v oblasti pozitivních vztahů, tak také v oblasti negativní. Avšak právě ve vztahu ke kvalitativní poruše sociální interakce, kterou jsou charakterizovány poruchy autistického spektra, mě překvapila vysoká míra soudržnosti, kterou je možno chápat jako produkt vnitřních emočních vazeb mezi žáky, u dětí ve speciální třídě. Podle mého názoru to může být dáno právě oním rodinným prostředím či přístupem vyučujících, kdy děti ze speciální třídy jsou cíleně vedeni k sebehodnocení, sebekontroli, individuálně jsou hodnoceny jejich pokroky s vysvětlením dalšího postupu ke zlepšení. Děti mohou cítit, že všichni mají nějaký „problém“ a to je stmeluje. Vzhledem k tomu, že u těchto dětí je primárně narušen vývoj sociálních vztahů, je na tuto oblast zřejmě učiteli ve výchově kladen větší důraz než ve třídě běžné a výsledkem mohou být pozitivnější vztahy ve třídě.

Významné rozdíly jsou také v oblasti *spokojenosti ve třídě a soutěživosti*. Děti ve třídě speciální jsou mnohem spokojenější než děti ve třídě běžné. To může souviset s partnerským přístupem učitelů k dětem ve třídě speciální. V oblasti soutěživosti bylo ve třídě speciální dosaženo průměru dosažitelných hodnot, zatímco ve třídě běžné nadprůměru dosažitelných hodnot. Soutěživost je porovnávání sil a výkonů se silami a výkony ostatních. Nižší míra soutěživosti ve třídě speciální může být dána zcela individuálním hodnocením každého žáka bez poměrování s ostatními, je kladen důraz na stanovení přiměřené náročnosti, je individuálně stanoveno čeho má dítě dosáhnout, jaké jsou jeho možnosti. Ve třídě běžné učitel zřejmě více podporuje soutěživost tím, že se hodnotí před celou třídou, žáci mají více možností porovnávat svoje výsledky s ostatními, také rodiče mohou klást na děti vyšší nároky na výsledky ve škole než rodiče dětí ze třídy speciální, kteří mají reálnější nároky na školní výsledky svých dětí. Učitelovo jednání a jeho styl výuky jsou velmi důležitými prvky, které určují klima ve třídě, a dle mého názoru nejvíce ovlivňují právě oblast spokojenosti a soudržnosti ve třídě, což lze v praxi využít a náležitě s tímto poznatkem pracovat zejména ve směru zvyšování spokojenosti dětí ve třídě.

Nejmenší rozdíly mezi třídou běžnou a třídou speciální byly v oblasti *obtížnosti učení*. Ve třídě speciální bylo dosaženo průměru dosažitelných hodnot, ve třídě běžné mírný podprůměr. Z toho výsledku může vyplývat, že učební látka je stanovena přiměřeně schopnostem dětí v obou třídách.

***H2: Ve vnímání aktuálního klimatu jsou mezi běžnou třídou 3.B a třídou speciální významnější rozdíly ve všech sledovaných proměnných, tj. spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost.***

Z výsledků průzkumu vyplývá, že hypotéza byla potvrzena. Ve vnímání aktuálního klimatu jsou významnější rozdíly mezi sledovanými třídami ve všech proměnných.

Výsledky průzkumu, které porovnávaly klima ve třídě speciální a třídě 3.B jsou obdobné jako výsledky mezi třídou speciální a třídou 3.A. Třída 3.B má pouze v oblasti spokojenosti v patnáctibodové stupnici zhruba o bod vyšší míru spokojenosti než třída 3.A a v oblasti třenic zhruba o bod nižší míru třenic než třída 3.A. Jinak jsou výsledky v ostatních třech proměnných téměř shodné.

Shodné závěry u hypotézy H1 a H2 mohou ukazovat na **vztah mezi proměnnými soudržnost, spokojenost a třenice**. S vysokou mírou spokojenosti ve třídě souvisí vysoká míra soudržnosti a nízká míra třenic. S nízkou mírou spokojenosti ve třídě souvisí nízká míra soudržnosti a vysoká míra třenic.

Také si nelze nepovšimnout vysoké míry třenic a vysoké míry soutěživosti v obou běžných třídách. Zde si zřejmě děti neustále poměřují své síly, a to jak v psychické oblasti, tak i fyzicky. Ve třídě speciální jsou výsledky v oblasti soutěživosti v průměru dosažitelných hodnot a v oblasti třenic v podprůměru, tzn. že děti zde svoje síly příliš nepoměřují. Ve sledovaném vzorku dětí je tedy možné zjistit existenci **vztahu v proměnných třenice a soutěživost**, nízká míra třenic zde souvisí s nízkou mírou soutěživosti a vysoká míra třenic s vysokou mírou soutěživosti.

V oblasti obtížnosti nejsou mezi oběma třídami běžnými a třídou speciální příliš výrazné rozdíly, třídy běžné dosahují velmi mírného podprůměru dosažitelných hodnot a třída speciální téměř průměru dosažitelných hodnot. Vzhledem k tomuto výsledku nebude obtížnost učení u sledovaného vzorku dětí souviset s žádnou další proměnnou.

### **H3: Žáci ze třídy speciální vykazují nižší míru třenic než žáci z obou běžných tříd.**

Výsledky průzkumu ukázaly potvrzení hypotézy.

Jak již bylo řečeno, předpokládala jsem nižší míru třenic ve třídě speciální z důvodu problémů v komunikaci a v navazování sociálních vztahů v této třídě. Průzkum ukázal, že nízká míra třenic souvisí s vysokou mírou spokojenosti a soudržnosti ve třídě.

Faktem je, že u běžných tříd jsem očekávala míru třenic v průměru dosažitelných hodnot, průzkum však ukázal na vysoký nadprůměr dosažitelné hodnoty v obou třídách. Třenice jsou projevem určité nekázně a je otázkou proč v obou třídách jsou tak vysoké. Tato otázka může být námětem k zamyšlení jednak pro vyučující v těchto třídách, ale také pro děti, jaké mají důvody pro svoje hádky, naschvály či prance.

Vysoká míra třenic ukazuje na výskyt nežádoucích projevů chování ve třídě, kdy jejich pokračování může představovat skutečný problém. Ve třídě se může dříve či později vyskytnout například šikana, či je dokonce možné, že šikana už ve třídě existuje. Je pak především na učitelích, jak se k takovémuto alarmujícímu zjištění postaví, bylo by zřejmě vhodné více se zaměřit na tuto oblast a pokusit se zmapovat možné projevy šikany ve třídě a toto s dětmi vhodně prodiskutovat.

Příčinou vysokých třenic může být i působení poněkud problematictějšího prostředí, ve kterém se škola nachází. „*Sídliště je specifický typ městského prostředí, představující zvláštní komplex vztahů. Jsou to bydliště bez tradice, často také bez patřičné sítě služeb, zdravotnických a kulturních institucí.*“ (Kraus, & Poláčková et al., 2001, s. 128) Děti nemají v místě, kde žijí, chodí do školy přímou možnost kulturního vyžití, prostoru pro smysluplnou hru, je pro ně časově a technicky náročné dojíždět například někam sportovat, tak si svou energii vybijí ne zrovna vhodným způsobem.

***H4: Žáci ze třídy speciální vykazují vyšší míru obtížnosti než žáci z obou běžných tříd.***

Výsledky průzkumu ukázaly sice potvrzení hypotézy, ale mezi srovnávanými třídami nejsou příliš výrazné rozdíly. Jedná se o rozdíly zhruba 1 bodu v patnáctibodové stupnici. Ve všech sledovaných třídách je míra obtížnosti učení v průměru dosažitelných hodnot. To může být důsledkem, jak již bylo řečeno, optimálnímu přizpůsobení obtížnosti látky schopnostem dětí.

***H5: Žáci ze třídy běžné vykazují vyšší míru soudržnosti než žáci ze třídy speciální.***

Výsledky průzkumu nepotvrdily hypotézu. Předpokládala jsem vyšší míru soudržnosti u žáků běžných tříd z důvodu již jmenovaného problému v navazování sociálních vztahů ve třídě speciální. Průzkum odhalil pro mě překvapivou skutečnost, že soudržnost ve třídě speciální byla téměř dvojnásobně vyšší než ve třídách běžných. Důvody a souvislosti jsem již uvedla v komentáři u hypotéz H 1 a H2.

***H6: Dívky ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru spokojenosti než chlapci.***

Hypotéza byla potvrzena, avšak u běžné třídy 3.A jsou mezi dívkami a chlapci pouze minimální rozdíly.

Nejspokojenější jsou dívky ze třídy speciální, poté dívky ze třídy 3.B a nejméně spokojené jsou dívky ze třídy 3.A. Stejně je to i u chlapců, nejvíce spokojení jsou chlapci ze třídy speciální a nejméně spokojení ze třídy 3.A.

Předpokladem pro vyslovení hypotézy byl můj souhlasný názor s R. Kohoutkem (Kohoutek, 2002), který uvádí, že dívky mají všeobecně o něco lepší vztah k vyučujícím a ke škole než chlapci. U chlapců závažnější úlohu sehrávají didaktické vlastnosti vyučujících, u dívek naproti tomu spíše osobnostní a pedagogické vlastnosti, povaha, společenské vlastnosti, zevnějšek, porozumění pro žáky, ochota poradit, vztah vyučujícího k žákyni, atd. Také J. Lašek (Lašek, 2001) vyslovuje úvahu, že především v první polovině základní školní docházky se dívky lépe vpravují do role žáka a mají s učiteli, a především s učitelkami, méně konfliktů. Míra satisfakce pobytu ve škole je u dívek dána spíše pozitivním prožitkem této role, za jejíž solidní provedení je dívka častěji chválena, nebo alespoň méně trestána než chlapec.

***H7: Chlapci ze všech srovnávaných tříd vykazují vyšší míru soutěživosti než děvčata.***

Výsledky průzkumu nepotvrdily uvedenou hypotézu.

Pouze ve třídě 3.A vykazovali chlapci vyšší míru soutěživosti než děvčata, a to s velmi nepatrným rozdílem. Ve třídě 3. B i ve třídě speciální byla vyšší míra soutěživosti u děvčat než u chlapců.

Vyslovení hypotézy předcházela můj předpoklad, že chlapci mezi sebou častěji a více poměřují síly než děvčata, a to jak v oblasti fyzické, tak i psychické. Také J. Lašek (Lašek, 2001) uvádí, že u chlapců výše soutěživosti souvisí přímo i s vyšší úrovní třenic.

Jde zde zřejmě o intersexuální rozdíly v chlapecké či dívčí, resp. mužské a ženské roli, kterou svými tradicemi přináší do výchovy naše kultura, která přisoudila těmto rolím i různou míru v chování povolené, akceptované agresivity. Zatímco chlapci považují určité třenice za přirozené, dívky je spolu s učiteli odsuzují a považují za výrazný nedostatek v chlapeckém pojetí žakovské role.

Vztah mezi třenicemi a soutěživostí jsem zmínila u hypotézy H2, s vyšší úrovní třenic souvisí vyšší úroveň soutěživosti, ve sledovaném vzorku dětí tento vztah funguje i pokud nejsou dívky a chlapci posuzováni společně. Z výsledků vyplývá, že i mezi dívkami, a to především v obou běžných třídách, je vysoká míra třenic a také vysoká míra soutěživosti. Ve třídě speciální byl u dívek zjištěn podprůměr dosažitelných hodnot v oblasti třenic a průměr v oblasti soutěživosti, u chlapců podprůměr dosažitelných hodnot jak v oblasti třenic, tak i v oblasti soutěživosti.

Z průzkumu vyplývá, že dívky více či téměř stejně jako chlapci poměřují svoje síly a úroveň znalostí, snaží se být lepší než ostatní a na pozitivních výsledcích jim záleží.

***H8: V obou běžných třídách je mezi vnímáním aktuálního a preferovaného klimatu ve všech sledovaných proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost) větší rozdíl u děvčat než u chlapců.***

Výsledky průzkumu nepotvrdily hypotézu.

Ve třídě 3.A byly zjištěny větší rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve skupině dívek v jedné proměnné, dívky vnímaly více rozdílně než chlapci pouze spokojenost ve třídě, přály si být více spokojenější než chlapci. V oblasti třenic, soutěživosti, obtížnosti i soudržnosti dívky vnímali méně rozdílně aktuální situaci a svoje přání. Chlapci si přáli méně třenic, více soutěživosti, menší obtížnost učení a větší soudržnost ve třídě než dívky.

Ve třídě 3.B byly zjištěny větší rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve skupině dívek ve čtyřech proměnných, dívky vnímali více rozdílně než chlapci spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost, soudržnost, přály si být více spokojenější, méně třenic, více soutěživosti, více soudržnosti a pouze v oblasti obtížnosti vnímali méně rozdílně aktuální situaci a svoje přání než chlapci. Chlapci si přáli menší obtížnosti učení než dívky.

Formulaci hypotézy předcházela můj předpoklad, že dívky budou více usilovat o pozitivnější klima ve třídě než chlapci a budou více nespokojené s aktuálním stavem. Také J. Lašek (2001) ve svém výzkumu u 100 chlapců a 100 dívek zjistil ve skupině chlapců významné rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve čtyřech proměnných kromě soutěživosti, ve skupině dívek byly zjištěny významné rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve všech pěti proměnných.

Předpoklad, že dívky budou rozdílněji vnímat aktuální a preferované klima než chlapci, průzkum u sledovaného vzorku dětí nepotvrdil.

## 7. Závěr průzkumu

V průzkumu využívám srovnání dvou běžných tříd s třídou speciální, je zde předpoklad lepší vypovídací schopnosti výsledků, možnost zřetelnějšího srovnání žáků třídy běžné a třídy speciální, běžných tříd je mnohem více než tříd speciálních a je tak sníženo riziko, že se třídou speciální bude srovnávána třída s extrémními projevy v sociálním klimatu třídy.

Průzkum naplnil svůj cíl a přinesl odpověď na všechny položené otázky pomocí ověření hypotéz.

Průzkum potvrdil celkově významnější rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu mezi oběma třídami běžnými a třídou speciální.

Dále potvrdil nižší míru třenic mezi žáky třídy speciální, což zřejmě souvisí s problémem komunikace a navazování sociálních vztahů, čímž jsou charakterizovány poruchy autistického spektra, kterými ve většině žáci třídy speciální trpí.

Také předpoklad, že žáci ze třídy speciální budou vykazovat vyšší míru obtížnosti učení průzkum potvrdil. Nebyly však zjištěny příliš významné rozdíly mezi třídou speciální a třídou běžnou, což znamená, že požadavky na žáky jsou optimálně přizpůsobeny jejich schopnostem a možnostem ve všech sledovaných třídách.

Posledním potvrzeným předpokladem bylo, že dívky budou ve všech třídách spokojenější než chlapci. Tento předpoklad vycházel z poznatků, že dívky se lépe vpravují do role žáka, lépe se přizpůsobují požadavkům učitelů a lépe se adaptují na školní prostředí.

Hypotéza, jejíž nepotvrzení mě nejvíce překvapilo, se týkala proměnné soudržnosti ve třídě, a sice že u žáků ve třídě běžné bude vyšší soudržnost než u žáků ve třídě speciální. Děti ze třídy speciální vykazovaly více než dvojnásobně větší míru soudržnosti než děti ze tříd běžných.

Také v oblasti soutěživosti chlapci „zklamali“ a nevykázali celkově vyšší míru soutěživosti než děvčata a nepotvrdili tak formulovanou hypotézu o jejich vyšší míře soutěživosti.

Poslední předpoklad, že dívky v běžných třídách budou rozdílněji vnímat aktuální a preferované klima se taktéž nepotvrdil, celkově větší rozdíl mezi aktuální situací a přáním, jak by mělo klima ve třídě vypadat, byl u chlapců.

Další poznatky zjištěné průzkumem, jako například velmi vysoká míra třenic v obou běžných třídách, jsou námětem k zamyšlení nad jejich příčinami, jak pro učitele, tak pro děti.

Přínos diplomové práce vidím v tom, že byla vyzkoušena aplikace dotazníku jednak v hraničním věkovém pásmu dětí, pro které je dotazník určen, tj. ve třetím ročníku, kdy věk dětí se pohybuje od 8 do 9 let a také u dětí trpících poruchami autistického spektra. Bylo ověřeno, že děti z běžných tříd jsou schopny dotazník vyplnit bez problémů,

otázkám rozumí, jsou schopny vyplnit obě formy dotazníku, jak aktuální, tak preferovanou. U dětí ze třídy speciální by bylo lepší otázky formulovat jednodušeji, bez pomoci učitele nejsou schopny dotazník vyplnit a rozdíl mezi formami aktuální a preferovanou těžko chápou. Pro tyto děti je dotazník také použitelný, ale pokud by jej měly vyplňovat samostatně, bude nutné otázky přeformulovat a přizpůsobit jejich možnostem chápání, také na jeho vyplňování je nutné vyčlenit mnohem více času, než který uvádějí autoři dotazníku.

Dalším přínos mojí práce bude směřovat do škol, ve kterých byl průzkum prováděn. Už v průběhu průzkumu děti i učitelé projevíli zájem o výsledky průzkumu, které jim mohou pomoci odhalit některé problémy ve třídách a následně tyto problémy řešit.

Také pokud se někdo ve své bakalářské, diplomové či jiné práci bude věnovat například tématu sociálního klimatu ve třídě speciální, může použít a porovnat poznatky zjištěné mým průzkumem.

Vzhledem k tomu, že klima ve školní třídě ovlivňuje velké množství faktorů a každá třída je tak jedinečná, jak bylo v teoretické části práce zmíněno, nelze poznatky z průzkumu zobecňovat na ostatní třídy. Zjištěné výsledky průzkumu mají vypovídací schopnost a jsou přínosem pouze pro třídy zmiňované v této práci. V každé další třídě může být klima naprosto odlišné vzhledem k odlišnosti prostředí, ve kterém se třída a škola nacházejí, k odlišnosti chování a přístupu učitelů, chování a přístupu žáků, vztahům mezi učiteli a žáky, vztahům mezi žáky, a mnoha dalším faktorům.

Jak již bylo řečeno, na klima ve školní třídě působí mnoho faktorů, a proto výsledky průzkumu v diplomové práci ukazují, jak je vnímáno klima ve třídách právě a pouze v tomto období, v aktuálním čase, nelze proto brát tyto výsledky za směrodatné i do budoucna. Je možné, že například za pár měsíců se změní poměr v působení některých faktorů a klima se v každé ze sledovaných tříd může poměrně radikálně změnit, ať už v pozitivním směru či v negativním.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo v rovině teoretické poodhalit oblast týkající se sociálně – psychologického jevu sociální klima školní třídy, charakterizovat tento jev a jevy či pojmy s ním související. Objasnit, jak se sociální klima projevuje v prostředí školní třídy, a to jednak jaké vlivy na něj působí, ale také jaké účinky on sám způsobuje a jaké jsou možnosti jeho diagnostiky.

Sociální klima školní třídy bylo charakterizováno v několika pojetích, jejichž závěrem je možnost pojetí tohoto jevu, jako jevu sociálního, skupinového, zpětnovazebního, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách a zároveň školní třída je jedním z aktérů podílejícím se na klimatu školy. Klima třídy je považováno za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality ve třídě u žáků. Klima spoluutvářejí tři základní oblasti významných aspektů prostředí, jako vztahové aspekty, aspekty osobního růstu a hodnotového zaměření a aspekty údržby a změny systému.

V práci byly charakterizovány i pojmy související, jako je prostředí, přičemž školní třída v rámci typologie prostředí byla zařazena do mikroprostředí, které hraje zásadní roli v socializačním procesu jedince.

Dále byly charakterizovány pojmy škola, klima školy, klima výuky, sociální atmosféra, která je v souvislosti se skupinou chápána jako vícedimenzionální jev, vnitřní skupinový faktor, který nemůže existovat bez širších společenských faktorů.

Byly objasněny, které faktory mohou na klima školní třídy působit, a to např. charakter makroprostředí, které vytváří životní podmínky pro celou společnost, charakter regionu, ve kterém se třída nachází, forma školy, organizační znaky školy, vedení školy. V rovině samotného mikroprostředí školní třídy, je to materiální i osobnostně vztahová stránka prostředí.

Také byly objasněny jaké účinky může klima panující ve třídě mít, jak může působit příznivé a žádoucí klima a jak klima nežádoucí, negativní.

V teoretické části jsou rovněž zachyceny možné přístupy ke zkoumání klimatu ve školním prostředí, problémy, které se mohou v této oblasti vyskytovat a důvody zkoumání klimatu ve školním prostředí.

V závěru teoretické části se hovoří o dvou směrech zkoumání klimatu ve školním prostředí, a to o kvalitativních výzkumných šetřeních a kvantitativních výzkumech, přičemž je uvedeno několik příkladů konkrétních metod zkoumání klimatu školní třídy.

Cíl v rovině teoretické byl naplněn.

Cílem v rovině průzkumné bylo vybranou diagnostickou metodou provést šetření ve školních třídách a prostřednictvím ověření formulovaných hypotéz nalézt odpovědi na otázky:

Budou ve vnímání aktuálního klimatu mezi třídami běžnými a třídou speciální významné rozdíly?

Bude ve speciální třídě méně třenic než ve třídách běžných?

Bude ve speciální třídě více vnímána obtížnost učení než ve třídách běžných?

Bude ve třídě běžné více soudržnosti než v třídě speciální?

Budou dívky více spokojenější ve třídě než chlapci?

Budou chlapci soutěživější než děvčata?

Budou děvčata z běžných tříd vnímat rozdílněji aktuální a preferované klima než chlapci?

Výsledky průzkumu v empirické části diplomové práce přinesly odpověď na všechny otázky, čímž byl naplněn cíl průzkumu.

Přínosem diplomové práce může být zjištění, že standardizovaný dotazník použitý pro účely průzkumu sociálního klimatu ve třídách se jeví jako použitelný ke zjišťování aktuálního klimatu nejen ve třídách běžných, ale i ve třídách speciálních. Může být také dobrým screeningovým nástrojem ke zjišťování výskytu nežádoucích prvků v sociálním klimatu školní třídy, jako jsou vysoké třenice, a s tím související možnost výskytu šikany ve třídě. Také může být dobrým nástrojem pro učitele ke zjišťování míry ostatních jednotlivých proměnných klimatu třídy a lépe se tak orientovat, co třída nejvíce potřebuje, jaké změny nebo zásahy jsou nutné ke zlepšení klimatu ve třídě.

Vzhledem k tomu, že sociální pedagogika pojímá jedince jako objekt výchovného ovlivňování v širších souvislostech prostředí, ve kterém žije, by dle mého názoru oblast sociálního klimatu školní třídy, tzn. jeho diagnostika a poté odborné zásahy do prostředí třídy podle zjištěných výsledků, byla ideální náplní práce sociálního pedagoga. Ten by se, v roli odborníka schopného poradit, pohyboval ideálně v každém školním prostředí a pomohl by tak jistě vyřešit mnoho problémů, na které učitelé z pochopitelných důvodů nemají při výuce čas.

Výsledky průzkumu vzhledem k jedinečnosti klimatu každé školní třídy vlivem působení mnoha faktorů jsou přínosem pouze pro sledované třídy, nelze je zobecňovat na jiné třídy. Mohou však sloužit jako podklad pro eventuální srovnávání jiných výsledků průzkumů prováděných v oblasti sociálního klimatu školních tříd.



## Resumé

V sociální psychologii a pedagogické psychologii se začal pojem klima používat nejdříve jako metafora pro svébytné „podnebí“ určité školy, a poté se etabloval jako odborný pojem. Klima školy je považováno za projev jejího prostředí a může představovat klima třídy či výuky, jako pracovní prostředí aktivně zúčastněných osob. Klima je chápáno jako jev sociální, skupinový, který je svými tvůrci vytvářen a zároveň na ně působí. Školní třída je skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, má formální charakter, její členové si sebe navzájem nevybrali a je naprosto jedinečná.

Faktory ovlivňující klima školní třídy mohou být v rovině makroprostředí charakter prostředí přírodního, celospolečenského, sociálního a kulturního. V rovině regionu mohou být rozdíly mezi třídami na venkovských a městských školách, v lokálním prostředí bude nutné brát v úvahu formu školy, organizační znaky školy, vedení školy a v rovině mikroprostředí školní třídy bude klima ovlivňovat především učitel a žák.

Příznivé a pozitivní klima ve třídě má kladné účinky na výkon žáků, na lepší vztahy mezi žáky a učiteli i mezi žáky samotnými.

Přístupy ke zkoumání klimatu ve školní třídě se různí podle pohledů odborníků zabývajících se touto problematikou, příkladně jde o sociometrický přístup zkoumající třídu jako sociální skupinu, interakční přístup orientující se na interakci mezi učitelem a žáky, školně etnografický přístup zajímající se o školní třídu a učitele v kontextu celkového života školy, atd.

Při zkoumání klimatu školní třídy je nutné mít na zřeteli některé problémy, např. to, že výzkumy si ve svých výsledcích často protirečí.

Důvodem ke zkoumání klimatu školy může být diagnostika klimatu školy jako rutinní šetření, autodiagnostika klimatu školy, šetření prováděné vědeckými pracovníky.

Pro diagnostiku školního klimatu jsou používány dvě skupiny metod, a to kvalitativní výzkumná šetření (např. rozhovorové techniky, pozorování, narativní metody, projektivní metody) a kvantitativní výzkumy (např. dotazníky, konkrétně MCI, RSA, CES, ICEQ, aj.)

Průzkum vnímání sociálního klimatu byl v této práci proveden standardizovaným dotazníkem My Class Inventory zadaným ve dvou běžných třídách (15 a 16 dětí) a jedné třídě speciální (12 dětí), kterou ve větší míře navštěvují děti s poruchou autistického spektra. Děti ze tříd běžných vyplnili dotazník obsahující otázky týkající se aktuálního a preferovaného klimatu, děti ze třídy speciální dle svých možností a schopností vyplnili pouze aktuální formu, forma preferovaná už byla pro ně nepřekonatelným problémem.

Bylo ověřeno, že mezi oběma třídami běžnými a třídou speciální jsou významné rozdíly v proměnných spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost. Bylo ověřeno, že žáci ze tříd běžných mají vysokou míru třenic oproti třídě speciální, žáci ze třídy speciální vnímají obtížněji učení než žáci ze tříd běžných, dívky jsou ve všech třídách spokojenější než chlapci. Průzkum nepotvrdil, větší soudržnost u žáků ze tříd běžných oproti žákům ve speciální třídě, nepotvrdil vyšší soutěživost chlapců oproti děvčatům a nepotvrdil, že dívky z běžných tříd vnímají rozdílněji aktuální a preferované klima než chlapci.

Přínosem diplomové práce může být ověření možnosti aplikace dotazníku jednak v hraničním věkovém pásmu dětí, pro které je dotazník určen (8 – 9let), a také u dětí trpících poruchami autistického spektra. Dalším přínosem může být, že průzkum odhalil některé problémy ve třídách, jako třeba vysoké třenice v obou běžných třídách a nabízí se možnost tento problém řešit. Výsledky průzkumu je také možné použít pro další výzkumná šetření prováděná v oblasti sociálního klimatu školní třídy.

Průzkum přinesl obrázek sociálního klimatu ve sledovaných třídách v aktuálním čase, právě teď. Je možné, že například změnou působení některých faktorů na klima ve třídách, může v budoucnu dojít k výraznější změně.

## **Anotace**

Práce se zabývá problematikou sociálního klimatu školní třídy. Teoretická část vychází z charakteristiky základních pojmů vztahujících se k dané problematice, jako prostředí, klima školy, klima výuky a třídy, sociální atmosféra, školní třída. Vzhledem k chápání pojmu klima jako jevu zpětnovazebního, se práce zabývá jednak faktory, které ovlivňují klima školní třídy, a to v rovině makroprostředí, regionu, lokálního prostředí a mikroprostředí školní třídy, a také faktory klimatem zpětně ovlivněnými, tzn. jaké má klima účinky. Dále se snaží zmapovat možnosti diagnostiky školního klimatu, přístupy, problémy, účel výzkumu školního klimatu a v závěru teoretické části uvádí některé metody zkoumání klimatu školní třídy a školy. V empirické části je zachycen průzkum prováděný u žáků ve dvou třídách běžných a jedné třídě speciální, který pomocí standardizovaného dotazníku My Class Inventory ověřuje formulované hypotézy vztahující se k aktuálnímu a preferovanému klimatu ve třídě v proměnných spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost.

### **Klíčová slova**

Sociální klima školní třídy, prostředí, sociální atmosféra, škola, školní třída, faktory ovlivňující klima školní třídy, učitel, žák, účinky klimatu školní třídy, diagnostika školního klimatu, přístupy, problémy, účel, metody zkoumání školního klimatu, třída běžná, třída speciální, dotazník MCI.

### **Annotation**

This work is regarding social climate of a school class. The theoretical part comes from characteristics of basic terms relating to the specific theme such as environment, school climate, classroom and education climate, social atmosphere, school class. In regards to the term climate as an occurrence with feedback, the work is investigating factors that affect the school class climate and that is on the level of macroenvironment, regional and local level and microenvironment of the school class and also factors influenced by feedback which means what effects the climate has. Furthermore it tries to map diagnostic options of the school climate, different approach, problems, the purpose of the to school climate research and at the end of the theoretical part it shows some research methods of the school class and school climate. The empiric part explains research carried out on pupils in two common school classes and a special one. This research done with a standardised questionnaire My Class Inventory confirms hypothetical theories relating to the actual and preferred class climate within variable satisfaction, friction, competitiveness, difficulties and togetherness.

### **Keywords**

Social climate of a school class, environment, social atmosphere, school, school class, factors affecting climate of a school class, teacher, pupil, effects the climate of a school class, diagnostic of the school climate, different approach, problems, purpose, methods research of the school class climate, common school class, special school class, questionnaire MCI.

## Seznam použité literatury

1. AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 29, 65, 68, 69, ISBN: 80-7178-907-0
2. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 31 – 33, s. 48 – 57, s. 63 – 74, s. 84 – 105, ISBN 978-80-7409-010-3
3. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: AKADEMICKÉ NAKLADATELSTVÍ CERM, s.r.o., 2002, s. 155 – 157, s. 272, ISBN: 80-214-2203-3
4. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 99 - 101, ISBN: 80-7315-004-2
5. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 96 – 97, ISBN: 80-7178-945-3
6. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, s. 9 - 10, 40 – 42, 46 – 71, ISBN: 978-80-7041-699-2
7. MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In Ježek, S. (ed.), *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003a, s. 40, 61, ISBN: 80-86633-13-6
8. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In Ježek, S. (ed.), *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003b, s. 89 - 94, ISBN: 80-86633-13-6
9. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 76, ISBN: 80-7178-771-X
10. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 206, s. 217 – 220, ISBN: 80-247-1049-8
11. VRABCOVÁ, D., JANIŠ, K. *Vybrané kapitoly z vývoje novodobé české školy*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008, s. 20, 49, ISBN: 978-80-7041-694-5
12. KOLLÁRIK, T., ČERNÝ, V., LETOVANCOVÁ, E., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A. *Škála sociálnej atmosféry v skupine. PRÍRUČKA.* 2. vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, spoločnosť s r.o., 1993, s. 8 - 9
13. JEŽEK, S. (2006). *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Nepublikovaná disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
14. <http://www.zsmsbarvicova.estranky.cz/stranka/zakladni-skola>
15. <http://www.zsmutenicka.cz/informace.html>

## **Seznam příloh**

1. Dotazník MCI – forma aktuální
2. Dotazník MCI – forma preferovaná

**Dotazník MCI – Aktuální forma**  
(*My Class Inventory*)

© Autoři: B.J. Fraser, D.L. Fisher, Austrálie (1986)  
Česká verze převzata z: Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, ISBN 978-80-7041-699-2

**Chlapec – dívka (zakroužkujte)**

**Třída: .....**

**Škola: .....**

**Instrukce: Odpovězte na každou otázku, odpověď, se kterou souhlasíte, vždy zakroužkujte. Děkujeme**

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

**Dotazník MCI – Preferovaná forma**  
(*My Class Inventory*)

© Autoři: B.J. Fraser, D.L. Fisher, Austrálie (1986)  
Česká verze převzata z: Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001, ISBN 978-80-7041-699-2

**Chlapec – dívka (zakroužkujte)**

**Třída: .....**

**Škola: .....**

**Instrukce: Odpovězte na každou otázku, odpověď, se kterou souhlasíte, vždy zakroužkujte. Děkujeme**

|  |        |   |
|--|--------|---|
| 1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole  | Ano-Ne |   |
| 2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic  | Ano-Ne |   |
| 3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší                | Ano-Ne |   |
| 4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce   | Ano-Ne |   |
| 5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem   | Ano-Ne |   |
| 6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné                                       | Ano-Ne | R |
| 7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé  | Ano-Ne |   |
| 8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků             | Ano-Ne |   |
| 9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci                              | Ano-Ne | R |
| 10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády  | Ano-Ne | R |
| 11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají   | Ano-Ne |   |
| 12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď                          | Ano-Ne |   |
| 13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci           | Ano-Ne |   |
| 14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti   | Ano-Ne |   |
| 15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli   | Ano-Ne |   |
| 16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí   | Ano-Ne | R |
| 17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily | Ano-Ne |   |
| 18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní              | Ano-Ne |   |
| 19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je   | Ano-Ne |   |
| 20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet   | Ano-Ne |   |
| 21. V naší třídě by měla být větší legrace   | Ano-Ne |   |
| 22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat  | Ano-Ne |   |
| 23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší   | Ano-Ne |   |
| 24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit            | Ano-Ne | R |
| 25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli  | Ano-Ne |   |