

Asociace školní psychologie ČR a SR
Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR

Sociální klima školní třídy

přehledová studie

Zpracoval

Doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

1998

Sociální klima školní třídy

doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Lékařská fakulta UK v Hradci Králové

Každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů upozorňují na skutečnost, že **učení a chování** žáků **není pouze individuální záležitostí**, ale je ovlivňováno **mikrosociálním prostředím**, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků s níž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá. Taková referenční skupina mívá (zejména na dospívající) mnohem větší vliv, než učitelé a rodiče.

Pokud má výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog úspěšně pracovat v prostředí konkrétní školy, musí zvládnout nejméně tři relativně samostatné činnosti:

- a) získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve školství vyskytují
- b) umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, příp. klima učitelského sboru
- c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci, která by pomohla jak žákům, tak učitelům.

Realitou je, že dosavadní učebnice pedagogiky a pedagogické psychologie se o těchto důležitých jevech zmiňovaly spíše okrajově (výjimky viz např. Mareš, Křivohlavý, 1995, Průcha, 1997) a odborní pracovníci školského poradenství neměli k dispozici žádnou kvalitní diagnostické metody, tím méně dovednosti s nimi pracovat. Přitom jde o fenomén, který je v sociálně psychologické literatuře znám téměř padesát let díky průkopnické práci J. Withalla (1949).

Nyní se situace velmi pozvolna mění k lepšímu: objevují se dílčí výzkumné sondy, avšak zásadní pomoc odborníkům v terénu se teprve rýsuje. Je tedy třeba se klimatem třídy a školy zabývat hlouběji a mít přitom na paměti i potřeby praxe. Mnohá nedorozumění už začínají slovním označováním.

Terminologické otázky

Učitelé, výzkumní pracovníci i experti užívají při popisu a rozboru sociálně-psychologických jevů ve škole různé termíny. Mluví např. o **prostředí, klimatu, atmosféře, charakteru, étosu** (celé školy, učitelského sboru, jedné třídy, výuky v dané třídě, komunikace v dané třídě). Navíc se k těmto termínům připojují různé přívlastky. Kupř.: edukační, učební, výukový, sociální, psychosociální, sociálně-psychologický, sociálně-emocionální atd. Tím vzniká mnoho terminologických variant. Některé z nich analyzoval již J. Průcha (1988). Studium naší i zahraniční literatury ukazuje, že dnes existují v dané oblasti desítky termínů; v dostupné literatuře jsme jich našli přes padesát.

České termíny by měly uživatelům umožnit, aby rozlišili sociálně-psychologické jevy ve škole podle **rozsahu, měnlivosti, délky trvání, obecnosti**. Proto jsme před časem navrhli tyto varianty (Mareš, Lašek, 1990/91, Mareš, Křivohlavý, 1995):

Termín **prostředí** je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických. Prostředí třídy zahrnuje mj. aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) ap.

Termín **atmosféra** má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou, atmosféru ve třídě během maturitní písemné práce, atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když učitelka podle mínění žáků dá nespravedlivou známku, atmosféru ve třídě při suplování anebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd.

J. K. Litterstová a B.A. Eyo (1993, s.276) přišli s úvahou, že atmosféra třídy se možná periodicky mění. Střídají se údobí, v nichž je atmosféra pozitivní a zase údobí, kdy je atmosféra negativní. Uvažují o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování či zhoršování dosavadní atmosféry. I když nesouhlasíme s jednoduchou periodicitou změn, naznačený podnět stojí za promýšlení. Domníváme se, že bychom mohli postulovat určitý nepravidelný „spouštěč“ změn. Označme jej jako **kritickou událost**, tedy událost, jež je pro žáky a (nebo) učitele impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě anebo

je impulzem ke změně jejich jednání. Kritická událost se může týkat nejen atmosféry (té častěji), ale též klimatu třídy.

Termín **sociální klima** označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy, jako jsou sociální **klima školy a sociální klima učitelského sboru**. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově. Jak upozorňuje Chávez (1984) mohou na téže škole existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně, až po klimata působící negativně.

Komplikace ovšem nekončí. někteří autoři používají uvedené výrazy jako pojmově neutrální, bez hodnotícího odstínu. Jiní do nich vkládají pouze kladný obsah. Např. Z. Helus (1986) chápe edukační prostředí jako prostředí, které pozitivně ovlivňuje žákovské postoje, činnosti a výkony. Naše stanovisko zní: termíny by měly být *obsahově neutrální*, aby dokázaly zachytit celou škálu významů od pozitivních až po negativní. jinak by bylo třeba neustále vytvářet dvojice výrazů (jeden pro pozitivně působící vlivy - třeba edukační, druhý pro negativně působící vlivy - deedukační).

Teoretické otázky

Klima ve třídě není záležitostí, kterou lze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. Není proto divu, že se objevovaly různé taxonomie, které se snažily uspořádat do určitých hierarchických souvislostí.

Uveďme jen dva takové pokusy. První pokus reprezentují dva autoři: Tagiuri (1968) a Anderson (1982). Rozlišují čtyři hierarchické úrovně:

1. ekologie

- charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává

2. prostředí (milieu)

- charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení, ap.)
- žáků (věk, pohlaví, sociální status, ap.)

3. sociální systém (skupinové charakteristiky)

- vztahy mezi klíčovými účastníky
- sociální komunikace
- podíl na rozhodování
- příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině

4. kultura

- hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné
- učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků
- důraz na kooperaci
- důraz na činnosti související se školou
- očekávání účastníků
- jasnost a konzistentnost cílů

Druhý pokus představuje taxonomie, jejímž autorem je Knowles (1985). Rozlišuje sedm úrovní:

1. podmínky klimatu

a) fyzikální prostředí

- architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení

b) psychologické prostředí

- vzájemné respektování účastníků
- spolupráce účastníků
- možnost vzájemného spolehnutí
- vzájemná podpora, pomoc
- otevřenost a autentičnost jednání
- potěšení a radost ze společenství
- humánnost, lidskost v jednání

2. zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů

3. zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb

4. zaangažování žáků na definování cílů učení

5. zaangažování žáků na návrhu postupů při učení

6. pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení

7. zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení

Z těchto podnětů můžeme vyvodit určitou inspiraci. O sociálním klimatu třídy se dá uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních. První úroveň ekologická a lidé jsou v ní přítomni spíše zprostředkovaně (prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd., tedy prostor, v nichž žáci a učitelé žijí část svého života, vyučují a učí se). Druhá úroveň je úroveň jedinců (jednotlivých učitelů, jednotlivých žáků atp.). Třetí úroveň je úroveň malých sociálních skupin (školní třídy ap.). Čtvrtá úroveň je úroveň větších sociálních skupin (klíma školy). Konečně je zde pátá úroveň, úroveň velkých sociálních skupin, např. úroveň školství dané země, zvláštností její kultury.

Teoretické úvahy o sociálním klimatu školní třídy se dají směřovat podle různých hledisek. Připomeňme v našem původním přehledu alespoň některá (tab.1).

Tab.1 Typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy

hledisko	typy	příklady
podle stupně školy	klima třídy v mateřské škole klima třídy na prvním stupni základní školy klima třídy na druhém stupni základní školy klima třídy na střední škole klima ve studijní skupině na vysoké škole ap.	klima „třídy“ - studijní skupiny na vysoké škole (Fraser, Treagust, 1986)
podle typu školy	klima třídy na gymnáziu klima třídy na střední odborné škole klima třídy na středním odborném učilišti klima třídy na státní - nestátní škole	klima třídy v církevních středních školách (Miežgová, 1994)
podle koncepce výuky	klima třídy v tzv. tradiční škole klima třídy v tzv. alternativní škole	klima třídy v alternativních školách poskytujících populaci „druhou šanci“ (Fraser, Williamson, Tobin, 1987) u nás by se dalo uvažovat o: klimatu třídy v obecné škole klimatu třídy v občanské škole klimatu třídy ve waldorfské škole, ap.
podle zvláštností žáků	klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“ klima třídy podle převládající orientace žáků	klima třídy, v níž převládají „problémoví žáci“ (Pierceová, 1994) klima třídy, v níž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978)

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

O klimatu třídy víme většinou z jednorázových šetření, z výzkumů, opírajících se o průřezová, transverzální šetření. Jen velmi málo je zatím k dispozici údajů, které by nás informovaly o dlouhodobějším sledování proměn klimatu třídy v čase, tedy výzkumů longitudinálního charakteru. Z poslední doby je to např. šetření H. Neckermana (1996) trvající jeden rok. Autor sledoval žáky 4. a 7. ročníku a konstatoval obecně těsnou vazbu mezi stabilitou třídy jako sociální jednotky a stabilitou žakovských skupin uvnitř třídy. Ve stabilních třídách se neměnila žakova příslušnost k určité kamarádské skupině v 55% případů, v nestabilních třídách (děti bezdomovců, děti migrujících rodin ap.) jen v 7 % případů.

Současné přístupy ke zkoumání klimatu

V odborné literatuře existuje řada zasvěcených přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy a interakce učitel-žáci (Chávez 1984, Fraser 1989, Fraser, Walberg, 1991 aj.). Celá oblast se ovšem rychle vyvíjí, objevují se přístupy další.

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

Organizačně-sociologický přístup. Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá širě používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou tohoto přístupu je např. E.G. Cohenová se spolupracovníky (1989).

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

Pedagogicko-psychologický přístup. Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou

metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské přisouvání příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je P.C. Abrami se spolupracovníky (1994).

Školně-etnografický přístup. Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující.

Např. M. Klusák (1994) analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy a vyčlenil dva typy: strategii povinného závazku (zabezpečit plánovaný průběh hodiny) a strategii pedagogického ideálu (zabezpečit širší cíle, přesahující rámec vyučovací hodiny, mj. motivaci žáků pro učení, jejich výchovu).

L. Griswoldová (1994) analyzovala klima výuky v osmi třídách na prvním stupni. vyčlenila tři hlavní kategorie, kterými podle ní jsou aktivity, aktéři, komunikace. Každá z nich se dále člení. Aktivity v sobě zahrnují: účel, použité objekty, trvání, prostor, typ učení. U aktérů autorka rozlišuje jejich role a způsob interakce. Kategorie komunikace zahrnuje údaje typu: kdo mluví, ke komu, o čem, za jakým účelem, v jakém kontextu, kterých slov a nonverbálních prostředků používá, jaké důsledky má komunikace.

C. Pierceová (1994) studovala vznik a vývoj sociálního klimatu ve třídě, kde naprosto dominovali "problémoví žáci". Zajímala se způsob, jímž učitelka organizovala práci třídy, škálu rolí, které dokázala zastávat a její nadšení pro práci s rizikovými žáky. U žáků si všímala míry saturování jejich emocionálních potřeb (včetně potřeby bezpečí a jistoty), sledovala změny ve školní úspěšnosti žáků, změny v jejich postojích ke škole, k učení i sobě samým.

Vývojově psychologický přístup. Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v údobí 5.-8. ročníku školní docházky. Používá soubor

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

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup. Nechali jsme si jej nakonec, neboť je dnes nejrozšířenější. Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení (angl. se prostředí řekne *environment*), žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zbarvené názory, svá očekávání.

Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout dle R.H. Moose (1974) do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné obvykle tvoří: školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Představiteli tohoto přístupu jsou např. H.J. Walberg a G.J. Anderson (1968), E.J. Trickett a R.M. Moos (1973), B.J. Fraser (1989) aj.

Dosavadní domácí výzkumy

V Československu a později v České republice se zatím věnovalo nejvíce úsilí zkoumání klimatu školní **třídy** a vyučovací **hodiny** (Pelikán a Lukš, 1973, Mareš, 1974, Furman, 1985, Průcha, 1988, Samuhelová, 1993, Mareš a Lašek, 1990/91, Lašek a Mareš, 1991, Klusák a Škaloudová, 1992, Miezgová, 1994, Duzbaba, 1994, Lašek, 1994). Méně pozornosti přitahovaly další mikrosociální vlivy. Jen ojediněle se zkoumalo klima **učitelského sboru** (Zelinová, Zelina, 1993, Lašek, 1994). Stranou zatím u nás stálo *exaktnější zkoumání* klimatu celé **školy** (k výjimkám patří Kučera a kol., 1992, Semrádová, 1995), i když pro řízení školy a pro inspekční činnost jde o záležitost klíčovou. V domácí literatuře - na rozdíl od situace v zahraničí - existuje jen málo přehledových prací o klimatu školní třídy a učitelského sboru (Mareš, Křivohlavý, 1995, Průcha, 1997) či klimatu celé školy (Mareš, 1997).

Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (učitele, všech žáků třídy, skupinek žáků v dané třídě, žáků jako jednotlivců) na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to jaké klima „objektivně“ je. Důvod je zřejmý: pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější **subjektivní pohled** aktérů na školní třídu.

Pokud se omezíme na nálezy získané v našich podmínkách, můžeme je ilustrovat několika problémovými okruhy: rozdíly v aktuálním a preferovaném klimatu, rozdíly v pohledu chlapců a dívek, rozdíly v pohledu učitelů a žáků, rozdíly mezi stupni škol, rozdíly mezi malými a velkými třídami, rozdíly mezi státními a církevními školami.

J. Lašek (1992) konstatoval, že žáci 4. a 5. tříd městských škol vnímají aktuální klima třídy takto : spokojenost a soutěživost jsou nad průměrem, soudržnost a třenice jsou průměrné, obtížnost školní práce je pod průměrem. Žáci si přejí (preferované klima) zvýšit soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, snížit soutěživost, minimalizovat obtížnost školní práce a třenice ve třídě. Chlapci prožívají třenice trochu jinak, než dívky. Dívky pociťují třenice jako významně vyšší, nepříjemnou záležitost, chlapci jako běžnou, "normální". Chlapcům se naopak zdá třída soudržnější, než dívkám. U venkovských žáků mohou být rozdíly jiné. Naznačuje to sonda V. Pečínky a D. Fidranské (cit. podle Lašek a Mareš 1991), kteří zjistili, že chlapci prožívají třenice ve třídě více, než dívky. Chlapci byli ve třídě méně spokojeni, než dívky.

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

Na 2. stupni pražských základních škol provedli sondu M.Klusák a A. Škaloudová (1992). Zjistili, že žáci jsou ve sledovaných třídách spíše spokojeni, školní práci nepovažují za příliš obtížnou. Objevila se však vysoká míra třenic, vysoká soutěživost a relativně nižší soudržnost tříd. Z pohledu žáků panují dobré vztahy s učiteli, žáci mají možnost se aktivně podílet na výuce. Prostor pro šíři a rozrůzněnost aktivit se ovšem zdá žákům malý, minimálně se objevuje výuka promyšleně navozující problémové situace, žáci mají malý prostor pro samostatnost a přejímání odpovědnosti za dodržování pravidel.

Spokojenost dotazovaných žáků bývá sycena dvěma aspekty: žáci se přejí, aby ve třídě byla legrace (přeje si 95 % žáků) a ona tam obvykle je (uvádí 92 % žáků); žáci si přejí, aby mohli mít "svou třídu" rádi, aby se jim tam líbilo, aby tam byli šťastni, což se jim bohužel splňuje jen zčásti. Přáli by si také, aby je školní práce bavila, což se jim prý obvykle nestává. Za vážné zamyšlení stojí nále, že se žáci *rozcházejí* v názorech, které vyučovací postupy by jim vyhovovaly, vznikají polarizované skupiny. Jen asi 40-60 % žáků se kloní k tradičnímu hromadnému vyučování. Mnohem více individualizovat výuku si přeje 20-30 % žáků. Autoři výzkumu zaregistrovali poměrně velkou shodu mezi žáky v tom, že při výuce by měla platit jasná a neměnná "pravidla hry", výuka by měla být dobře organizována a měl by být klid na práci. Žáci si rovněž shodně přejí, aby mohli v hodinách více diskutovat, vyjadřovat své vlastní názory. Byli by rádi, kdyby vyučující více využívali jejich myšlenek, brali v úvahu jejich návrhy (Klusák a Škaloudová 1992).

Zajímavé údaje přineslo též porovnávání sociálního klimatu na základních a středních školách. Žáci základních škol hodnotí vztahy ve třídě jako nadprůměrné. Učitelovo pomoc a podporu pocítují jako průměrnou. Svou orientaci na úkoly, ale též pořádek a organizovanost výuky ze strany učitele posuzují mírně pod průměrem. Jako relativně nízkou vidí žáci svou zaangażovanost ve školní práci. U středoškoláků vyšly všechny sledované proměnné významně *nižší*, než u žáků základní školy (Lašek 1992).

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

D. Miezgová (1994) studoval sociální klima v gymnaziálních třídách. Její sonda konstatovala významné rozdíly v klimatu mezi gymnázii v různých západoslovenských městech. V prožívání aktuálního klimatu našla dva rozdíly mezi chlapci a děvčaty : chlapcům se zdá organizovanost výuky vyšší, než děvčatům; chlapci se dále domnívají, že pravidla hry nejsou na gymnáziích dost jasná, děvčatům se naopak zdají pravidla vymezená uspokojivě. Oba rozdíly by se daly vysvětlit vývojově psychologickými zvláštnosti v daném věkovém období a rozdílným jednáním některých gymnaziálních profesorů s chlapci a děvčaty.

Nejzajímavější údaje D.Miezgové se týkají státních a církevních škol. Pokud jde o aktuální klima, jsou na církevních gymnáziích (podle názoru žáků) významně lepší vztahy mezi žáky navzájem, pravidla výuky jsou jasnější. Žáci církevních škol však z jednání učitelů

vycitňují významně *menší* zájem o ně samotné, dostává se jim méně pomoci ze strany učitelů. Pokud jde o preferované klima, žáci církevních škol si přejí: větší zájem učitelů a větší pomoc učitelů, ještě lepší vztahy uvnitř třídy. Ve srovnání s žáky státních gymnázií si významně méně přejí zajímat se o školní práci, mít klid na práci a orientovat se na úkoly, zlepšit organizovanost výuky. Dosažená úroveň se jim zdá dostačující.

Z předchozích odstavců je zřejmé, že našich klima školních tříd na důkladné zmapování teprve čeká. Dá se ovšem tušit, že to bude práce užitečná, lákavá, ale i nesnadná. Výsledky mohou pomoci žákům, učitelům, výchovným poradcům, školním psychologům i pracovníkům poraden.

Literatura

1. Burden, R.L., Fraser, B.J.: Use of Classroom Environment Assessment in School Psychology - A British Perspective. *Psychology in the School*, 30, 1993, s. 232-240.
2. Dodd, A.W.: Creating a Climate for Learning - Making the Classroom More Like an Ideal Home. *NASSP Bulletin*, 81, 1997, č.589, s.10-16.
3. Duzbaba, O.: Sociální rozměr hudební aktivity. *Pedagogika*, 44, 1994, č.4, s.253-254.
4. Duzbaba, O.: Hudobná výchova a sociálna klima v triede. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č.5/6, s.34-43.
5. Fouts, J.T.: School within a School - Education Results of Year Two of Restructuring Effort Washington, Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 1997, 40 s.
6. Fraser, B.J., Giddings, J., McRobbie, C.J.: Development and Cross-National Validation of a Laboratory Classroom Environment Instrument for Senior High School Science. *Science Education*, 77, 1993, č.1, s.1-24.
7. Fraser, B.J., Tobin, K.: Student Perceptions of Psycho-Social Environment in Classroom of Exemplary Science Teachers. *International Journal of Science Education*, 11, 1989, č.1, s.19-34.
8. Fraser, B.J., Treagust, D.F.: Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education. *Higher Education*, 15, 1986, č.1/2, s.37-57.
9. Fraser, B.J., Williamson, J.C., Tobin, K.G.: Use of Classroom and School Climate Scales in Evaluating Alternative High Schools. *Teaching and Teacher Education*, 3, 1987, č.3, s.219-231.
10. Furman, A.: Tvorivosť a komunikácia v kontexte vyučovacieho štýlu a atmosféry na vyučovaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 20, 1985, č.5, s.433-445.
11. Griswold, L.A.: Ethnographic Analysis - A Study of Classroom Environments. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 1994, č.5, s.397-402.
12. Havlínová, M.: Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika*, 41, 1991, č.2, s.165-178.

13. Havlínová, M., Provazník, K., Komárek, L.: Projekt Škola a zdravé děti 1980-1990. Čs. psychologie, 33, 1989, č.3, s.225-232.
14. Helus, Z.: Edukační prostředí a účinnost vzdělávacího procesu. Iivotné prostredie, 20, 1986, č.6, s.289-291.
15. Hogan, D.: A Travel Guide to Success. Childhood Education, 73, 1997, č.3, s.158-160.
16. Chávez, R. CH.: The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates - A Review. Review of Educational Research, 54, 1984, č.2, s.237-261.
17. Cheng, Y. C.: Classroom Environment and Student Affective Performance - An Effective Profile. Journal of Experimental Education, 62, 1994, č.3, s.221-239.
18. Idiris, S., Fraser, B. J.: Determinants and Effects of Learning Environments in Agricultural Science Classrooms in Nigeria. Australia, 1994, ERIC Document č. ED-371199.
19. Klusák, M., Škaloudová, A.: Školní klima z perspektivy žáků. In: Kučera, M. et al. Co se v mládí naučíš. Praha, Pedagogická fakulta UK 1992, s.197-226.
20. Kottkamp, R.B., Mulhern, J.A.: Teacher Expectancy Motivation, Open to Closed Climate and Pupil Control Ideology in High Schools. Journal of Research and Development in Education, 20, 1987, č.2, s.9-18.
21. Kováčová, E.: Klíma školy a jej odraz v tvorivosti vysokoškolákov. Pedagogická revue, 47, 1995, č.5/6, s.44-52.
22. Kreke, K., Towns, M.H.: Student Perspective of Cooperative Learning Activities. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Oak Brook, duben 1997, 8 s.
23. Kučera, M. a kol.: Co se v mládí naučíš... (zpráva z terénního výzkumu). Praha, Pedagogická fakulta UK, 1992.
24. Lašek, J.: Sociálně psychologické klima školních tříd (autoreferát kandidátské disertace). Praha, Psychologický ústav ČSAV, 1992, 28 s.
25. Lašek, J.: Prvé skúsenosti s meraním klímy v škole a učiteľskom sbore. Pedagogická revue, 47, 1994, č.1/2, s. 43-50.
26. Lašek, J.: Komunikační klima ve stredoškolské třídě. Pedagogika, 44, 1994, č.2, s.155-162.
27. Lašek, J., Mareš, J.: Jak změřit sociální klima školní třídy? Pedagogická revue, 43, 1991, č.6, s.401-410.
28. Litterst, J.K., Eyo, B.A.: Developing Classroom Imagination - Shaping and Energizing a Suitable Climate for Growth, Discovery, and Vision. Journal of Creative Behavior, 27, 1993, č.4, s.271-282.
29. Mareš, J.: Sociální klima školy. Hradec Králové, Lékařská fakulta UK, 1997, 12 s.
30. Mareš, J., Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno MU 1995.
31. Mareš, J., Lašek, J.: Známe sociální klima ve výuce? Výchova a vzdělávání, 1, 1990/91, č.8, s.173-176.
32. Miezgová, D.: Sociálně-psychologická klíma stredoškolskej triedy. Nitra, Vysoká škola pedagogická 1994.
33. Moos, R.H.: A Typology of Junior High and high School Classrooms. American Educational Research Journal, 15, 1978, č.1, s.53-66.

34. Neckerman, H.J.: The Stability of Social Groups in Childhood and Adolescence - The Role of the Classroom Social Environment. *Social Development*, 5, 1996, č.2, s.131-145.
35. Pelikán, J., Lukš, J.: Příspěvek k problému závislosti úrovně interakce mezi učitelem a žákem na typu pedagogického působení (výzkumná zpráva). Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1973.
36. Powers, S.M., Mitchell, J.: Student Perceptions and Performance in Virtual Classroom Environment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, duben 1997, 25 s.
37. Průcha, J.: Učební klima ve třídě. *Pedagogický výzkum*, 1988, č.2, s.99-110.
38. Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 1997.
39. Ross, S.M., Smith, L.J.: Effects of the Success for All Model on Kindergarten Through Second-Grade Reading Achievement, Teachers' Adjustment, and Classroom-School Climate at an Inner City School. *The Elementary School Journal*, 95, 1994, č.2, s.121-138.
40. Russell, T.T., Russell, D.K.: The Relationship Between Childhood Depression, Perceptions of Family Functioning and Perceptions of Classroom Social Climate - Implication for School Counselors. Texas, ERIC Document č. ED-396197, 18 s.
41. Salomon, G.: Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology. *Educational Psychology Review*, 8, 1996, č.4, s.397-415.
42. Samuhelová, M.: Komunikační klima - ako problém výskumný a reálny. In. Svatoš, T., Mareš, J. (Eds.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové, Gaudeamus, 1993, s.85-90.
43. Sanders, J.: Teacher Education and Gender Equity. Washington, Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 1997, 4 s.
44. Semerádová, V.: Metódy etnografickej kazuistiky triedy a školy. *Pedagogická revue*, 47, 1995, č.9/10, 57- 66.
45. Teh, G., Fraser, B.J.: Development and Validation of an Instrument for Assessing the Psychosocial Environment of Computer-Assisted Learning Classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 1995, č.2, s.177-193.
46. Withall, J.: The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. *Journal of Experimental Education*, 17, 1949, s.347-361.
47. Wong, N.Y.: Discrepancies Between Preferred and Actual Mathematics Classroom Environment as Perceived by Students and Teachers in Hong Kong. *Psychologia - International Journal of Psychology in the Orient*, 38, 1995, č.2, s.124-131.
48. Zelinová, M., Zelina, M.: Tvorivosť riaditeľa a pracovná klíma v škole. *Pedagogická revue*, 45, 1993, č.1/2, s.80-89.