

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výchovy ke zdraví

**SROVNÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU V ČESKÝCH
A FRANCOUZSKÝCH TŘÍDÁCH**

Bakalářská práce

Brno 2015

Vedoucí práce:

Mgr. Martina Martínková

Vypracovala:

Petra Vaňousová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto závěrečnou bakalářskou práci vypracoval/a samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 29. 3. 2015

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Martině Martínkové za cenné rady, konzultace a trpělivost při tvorbě této bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Škola.....	7
1.1 Klima školy	8
2 Francouzský školský systém	10
2.1 Srovnání českého a francouzského systému školství	11
3 Třída	12
3.1 Klima školní třídy.....	14
4 Typologie a přístupy ke zkoumání sociálního klimatu třídy.....	16
5 Metody pro zjištění klimatu třídy.....	19
6 Aktéři a znaky sociálního klimatu ve třídě	21
6.1 Učitel	21
6.1.1 Typologie učitele a styly řízení.....	23
6.2 Žák.....	26
6.2.1 Typologie žáka.....	28
7 Komunikační klima.....	30
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	32
8 Metodologie	32
8.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	32
8.2 Hypotézy	32
9 Místo výzkumu	33
9.1 Česká republika	33
9.2 Francie	33
10 Použité metody.....	34
10.1 Dotazník	34
11 Výzkumný vzorek	36
12 Výsledky výzkumu	37
12.1 Česká republika	37
12.2 Francie	39
12.3 Srovnání průměrných skóre z Francie a ČR.....	41
13 Interpretace výsledků	45

13.1 Francie	45
13.2 Česká republika	46
13.3 Francie vs Česká republika.....	47
13.4 Ověření hypotéz	48
14 Diskuse.....	50
Závěr	52
Resumé.....	53
Použitá literatura	55
Přílohy.....	58

Úvod

Sociální klima třídy je v dnešní době stále diskutovanějším tématem. Schopnosti a výsledky žáka nejsou ovlivněny pouze genetikou a rodinnými podmínkami, ale do jisté míry sociálním klimatem, které panuje na dané škole a v konkrétní třídě. Právě ve školní třídě žáci zažívají první úspěchy a neúspěchy, vytváří si určité sociální postavení v partě spolužáků. Pokud je sociální klima příznivé, do školy chodí rádi a učení je baví. V případě, že ve třídě mají problémy, tolik se nesoustředí na dobré výsledky. Důležitost vlivu okolního prostředí na úspěšnost či neúspěšnost je vnímána jak psychology, tak pedagogy a v současnosti vzniká čím dál více studií zabývajících se touto problematikou. Americká socioložka Jessica McCrory Calarco z University of Pennsylvania se ve svém výzkumu „*I Need Help*“ (2011) zabývala otázkou, jak schopnost žáka klást pedagogovi otázky ovlivňuje jeho úspěšnost. V rámci Evropské unie uvedla Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání projekt „*Zvyšování úspěšnosti všech žáků*“ (2012), který se zabýval problematikou inkluzivního vzdělávání. V České republice se sociálnímu klimatu věnuje např. Mareš a Ježek v publikaci „*Klima školní třídy*“ (2012).

V prvních kapitolách teoretické části práce jsou vysvětleny základní pojmy související se sociálním klimatem třídy. Podrobněji se zaměřují na faktory, které sociální klima třídy ovlivňují, jako sociální klima školy, a na způsoby a metody jeho měření. V centru pozornosti jsou hlavní aktéři klimatu, učitel a žák. Jelikož je porovnáváno sociální klima ve francouzských a českých třídách, je uveden systém francouzského školství. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá komunikačním klimatem.

Výzkumná část práce se zaměřuje na rozdíly v sociálním klimatu na českých a francouzských školách. Zkoumá, jaký vztah panuje mezi žáky a učiteli v obou zemích, zda a jak se liší sociální klima, ve kterém se žáci učí, co ve škole mají rádi, jaké mají zkušenosti s šikanou. Výzkum byl proveden na vybraných školách v České republice a ve Francii ve spolupráci s vedoucí práce Martinou Martínkovou a autorčinými francouzskými přítelkyněmi Lucie Marchet a Floriane Mayer. Cílem práce je poskytnout přehled o současném stavu sociálního klimatu v České republice a ve Francii a zjistit, ve které zemi vnímají žáci celkové klima jako příznivější. V závěru práce budou vysvětleny možné příčiny rozdílného vnímání klimatu v obou zemích.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Škola

Slovo „škola“ je každodenně využíváno a v českém jazyce patří k nejčastějším pojmům, přesto není lehké najít jeho konkrétní definici, a to především proto, že je složité vystihnout všechny úkoly této instituce. O definici se pokouší Průcha v Moderní pedagogice: *„Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu - tj. k zajišťování řízené a systematické edukace. Tak jako jiné sociální instituce plní svá specifická poslání, škola má jako své poslání realizaci různých edukačních funkcí.“* (Průcha, 2002a, str. 390)

Škola je místem, kde se děti vyvíjejí v různých oblastech, má za úkol formovat lidské bytosti, přispívat k rozvoji jednotlivce, vést žáky k určitým hodnotám a v neposlední řadě je nástrojem sociální politiky, jelikož se od ní očekává, že žáky připraví pro budoucí povolání a život ve společnosti. (Průcha, 2002a)

Palouš (2010, str. 11) uvádí, že škola je *„novověkým útvarem, který zajišťuje mimorodinnou přípravu na politický a zaměstnanecký život občanů.“* Škola na našem území získala na důležitosti teprve v průběhu 19. století, ale její podoba se neustále mění. S rozvojem moderních technologií vznikají lepší podmínky pro individuální studium doma, je tudíž do budoucna možné, že školní výuka bude organizována jiným způsobem. (Palouš, 2010).

Rodiče mají na výběr, zda své dítě budou vzdělávat doma, nebo ho umístí do klasické či alternativní školy. Vzhledem k nabízeným možnostem je na každém rodiči, aby umístění potomka na určitou instituci pečlivě zvážil. Při výběru školy hraje roli

rodičova představa o vzdělání dítěte. „*Budoucnost nepatří vědomostem, ale přizpůsobivosti a schopnosti pracovat s plynule se měnícími informacemi.*“ (Houška, 1995, str. 15).

Mezi nejznámější alternativní instituce v České republice patří Waldorfská, Montessori a Daltonská škola. Oproti klasické škole se alternativní zaměřuje na individuální potřeby žáka, preferuje se tzv. „škola hrou“, děti často nejsou hodnoceny známkami, ale slovně, což má podle psychologů kladný vliv na přístup žáka ke vzdělávání.

1.1 Klima školy

Škola je chápána v první řadě jako budova, ve které každý žák stráví podstatnou část svého dětství a dospívání. Na jejích chodbách se každodenně odehrají desítky různých příběhů, ať už mezi učiteli nebo mezi žáky. Ve škole se žáci setkávají s autoritami - ředitelem a pedagogy, ale i s uklízečkami, školníkem, ve školní jídelně pak s kuchařkami. Malí žáčci na prvním stupni respektují starší žáky a ti starší si jsou dobře vědomi svého postavení. Ačkoli vliv školního prostředí na výsledky je markantní, žáci si to často nepřipouštějí.

Klima školy je chápáno podobně jako klima meteorologické. Je to určité zprůměrování jevů probíhajících na škole. Na celkové klima školy mají vliv všichni, kteří se školou mají něco společného. Klima ovlivňuje vztah ředitele s pedagogy, vztahy mezi pedagogy navzájem, vztahy rodičů a pedagogů a v neposlední řadě také klima v jednotlivých třídách. Na školní prostředí jsou kladeny vyšší nároky než dříve, na každé škole je nezbytná přítomnost odborně vzdělaného výchovného poradce a mnohdy i psychologa. Každá škola se svým prostředím liší od druhé, školy na vesnicích bývají menší, učitelé se potkávají s žáky a jejich rodiči i mimo vyučovací hodiny. Naproti

tomu ve větších městech je prostředí anonymnější a styky mimo školu tudíž méně frekventované. (Mareš, 1998)

Škola jako specifická instituce ovlivňuje chod celé rodiny. Rodina se podřizuje rozvrhu hodin pro žáka, rozpisem zájmových kroužků, termínům školních výletů a prázdnin. Komunikace s rodiči je nezbytně nutná má-li žák potíže, i pokud patří k nejlepším. Tvoří se vztah mezi pedagogem a rodičem, pedagog rodičům sděluje úspěchy i úskalí žákova prospěchu. Rodič tvoří se školou „alianci“ a v mnoha případech má žák pocit, že se proti němu „spikli“. Pokud má žák vynikající výsledky, celková atmosféra v rodině je pozitivní, pokud neprospívá, dochází k problémům v rodině i ve škole. (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Spilkové (2013) se většina ředitelů škol zaměřuje stále spíše na kvalitu a kvantitu znalostí a neberou v potaz vliv školy na utváření osobnosti žáka i v jiných oblastech. Přitom socializace žáka je klíčovým úkolem školy. Dále Spilková uvádí, že ve škole se dítě učí příkladem, vidí, jak se k sobě chovají učitelé, jak si vytváří respekt ve třídě, jak jsou ochotni spolupracovat s rodiči. O klimatu školy může hodně napovědět už jen výzdoba. Školní chodba může být zdobena projekty žáků, v mezipatrech se vystavují poháry a různá ocenění žáků ze soutěží a olympiád, nechybí fotky z exkurzí či školních výletů.

2 Francouzský školský systém

Tak jako v České republice, i ve Francii je školský systém často diskutovaným tématem. S každou reformou přichází vlna protestů a manifestací po celé zemi. Ve Francii existují školy soukromé a státní, avšak soukromé musí respektovat stejné předpisy, neboť osnovy a diplomy jsou platné celoplošně. Povinná školní docházka je stanovena od 6 do 16 let, avšak mnoho dětí navštěvuje již v několika prvních měsících věku jesličky, protože se francouzské matky vrací do práce dříve než po dvou letech mateřské dovolené.

Francouzský systém školství má tři stupně - primární, sekundární a terciální. Primárnímu stupni odpovídá prvních pět tříd na našem prvním stupni. Žáci navštěvují přibližně od šesti let přípravnou třídu (CP), od sedmi let základní třídu (CE1, CE2) a od devíti let střední třídu (CM1, CM2). Po této tzv. „*école élémentaire*“ žáci nastupují na „*collège*“ odpovídající našemu druhému stupni, kde navštěvují třídy od šesté do třetí. Na konci třetí třídy skládají souhrnnou zkoušku, po jejímž absolvování mohou pokračovat na „*lycée*“, tedy sekundárním stupni odpovídajícím našim středním školám. Zde mají žáci možnost zvolit mezi obecným a profesionálním lyceem. Navštěvují na něm druhou, první a poslední třídu (*secondaire, première a terminal*). V konečné třídě skládají státní maturitu ze všech předmětů. Maturita je buď obecná, která je zároveň přípravou na vstup do terciálního školství, nebo profesní, což odpovídá českým výučním listům.

Po maturitě mohou studenti pokračovat studiem na vysoké škole různého zaměření. Velkou prestiž mají ve Francii tzv. „*Grandes écoles*“ - „*Velké školy*“. Příjímací zkoušky na tyto instituce jsou velice náročné a málokterý student v nich uspěje bez absolvování přípravných kurzů trvajících až dva roky. Absolventi *Grandes*

écoles patří mezi elitu národa, jsou z nich špičkoví lékaři, vědci, inženýři a vysocí státní úředníci.

Francouzský školní den začíná v osm hodin ráno a končí kolem páté hodiny odpoledne. Vyučovací hodina trvá 55 minut. Na oběd mají žáci zpravidla dvě hodiny. Na primárním stupni neprobíhá výuka ve středu odpoledne, ale žáci musí do školy v sobotu dopoledne. Francouzi mají každé dva měsíce týdenní prázdniny, přesto stráví ve škole v průměru 1300 hodin ročně, což je o 350 hodin více než v ostatních evropských zemích. (Klinka, 2008)

Co se týče způsobu hodnocení, Francouzi nejsou zvyklí na známky. Jejich práce je hodnocena bodově, maximum je 20 bodů, přičemž pro úspěšné zvládnutí zkoušky je potřeba získat alespoň 10. Narozdíl od České republiky, kde je nejlepší známka jednička celkem frekventovaná, u Francouzů často nepřesáhne nejlepší výsledek ve třídě 17 bodů. Za výborný výsledek je považováno dosažení alespoň patnácti bodů. Na školách ve Francii takřka neprobíhá ústní zkoušení, žáci jsou testováni písemnou formou, jsou tak nuceni formulovat své myšlenky přesně a souvisle. Větší důraz je kladen na schopnost analyzovat a kritizovat danou problematiku. Pedagogové vedou vyučovací hodiny formou dialogu a zajímá je názor žáků na probírané téma.

2.1 Srovnání českého a francouzského systému školství

Hlavní rozdíl mezi francouzským a českým školstvím je organizace školního dne. Český školní den na prvním stupni základní školy trvá 4 – 6 hodin, na druhém stupni 5 – 8 hodin. Vyučovací hodina má o 10 minut méně, tedy 45 minut, obědová pauza v ČR je kratší dokonce o hodinu.

Dalším rozdílem je, že čeští žáci při přechodu ze základní školy na střední neskládají stejnou zkoušku, ale přijímací řízení, jehož podmínky stanovuje střední škola.

Neshoduje se ani systém hodnocení žáků. Na českých školách žáci dostávají známky od nejlepší, a to jedničky, až po nejhorší - pětku. Pedagogové často zkouší ústně i písemně. Při ústním zkoušení je žák hodnocen před celou třídou, což na něj může nepříznivě působit, zvláště pokud jsou jeho výsledky neuspokojivé. Při písemném testování žáků jsou ověřovány jejich znalosti, většinou jsou žáci pobízeni k tomu, aby odpovídali stručně a jasně, k analýze a kritice problematiky tudíž nedochází.

Přehled francouzské a české vzdělávací soustavy podle Šimanové (2006) se nachází v příloze 1 a 2.

3 Třída

Třída je skupina lidí přibližně stejného věku a stupně vzdělání, kteří společně tráví čas ve škole a postupují do dalších ročníků. Třída respektuje formální řád instituce, které je součástí, ale má i svá neformální pravidla, podle kterých se její členové řídí a jejichž znalost může pedagogovi usnadnit práci.

Česká třída má obvykle 25 - 30 žáků. Počty žáků ve třídách stanovuje školský zákon vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. Na větších školách jsou dvě až tři paralelní třídy, naopak na menších školách na vesnici může vyučování několika tříd probíhat zároveň (např. 1. a 3. třída a 2. a 4. třída), ale pouze na prvním stupni. Na tělesnou výchovu jsou žáci rozděleni na chlapce a dívky. Na předměty, jako jsou cizí jazyky nebo laboratorní cvičení, jsou žáci rozdělováni do menších skupin,

např. podle abecedního seznamu nebo zaměření. Nejmenší počet žáků ve skupině pro výuku cizích jazyků je 7, nejvyšší potom 24.

Školní třída je chápána jako malá sociální skupina, která společně plní určitou činnost, v tomto případě se vzdělává, a má předem daný cíl – dosáhnout určitého stupně vzdělání. Nakonečný (2009, str. 293) charakterizuje malou sociální skupinu následovně: *„1. skupina je integrované sdružení dvou nebo více osob, které mají společné cíle; 2. jsou spojeni trvalejšími svazky; 3. vzájemně se znají; 4. komunikují tváří v tvář; 5. vytvářejí společné normy, závazné pro chování členů skupiny; 6. vzájemnou závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností, která odpovídá tradicím a normám skupiny, a je předpokladem dosahování společných cílů.“*

Třída je po rodině první skupinou, kde si dítě buduje své sociální postavení, adaptuje se do určité sociální role. Jako v každém společenství více lidí, i ve třídě najdeme vůdčí typy, oblíbené i neoblíbené osobnosti, lhostejné jedince. Merton (2000) předkládá typy způsobů sociální adaptace jedince:

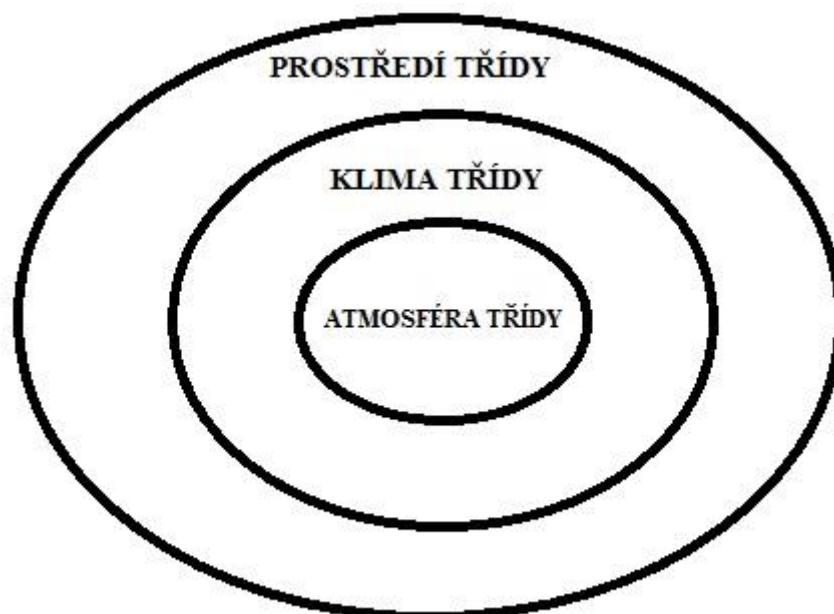
- **Konformista** se snaží dosahovat cílů přijatelnými prostředky. Jeho jednání je ne deviantní.
- **Inovátor** akceptuje cíle společnosti, ale dosahuje jich neschválenými prostředky.
- **Ritualista** lpí na důsledném dodržování způsobů, které jsou stanoveny pro dosažení cíle až do té míry, že samotný cíl se nakonec ztratí.
- **Retreatista** rezignuje na společenské cíle i na prostředky jejich dosahování. V očích společnosti je odpadlíkem hledajícím únik v alkoholu, drogách apod.

- **Rebel** je revolucionář, který aktivně odmítá společenské cíle a prostředky, usiluje o jejich nové definování.

Vztahy ve třídách jsou různé a k jejich vytváření přispívají mimo jiné zájmové kroužky či školní výlety, kde mají žáci šanci se navzájem poznat i v jiném než školním prostředí. „Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.“ (Lašek, 2001, str. 13).

3.1 Klima školní třídy

V každé sociální skupině pocítují její členové určitou atmosféru, která se v průběhu času může významně měnit. Lašek (2001, str. 41) vymezuje základní odborné pojmy týkající se školní třídy a předkládá znázornění vazeb mezi nimi:



Obr. 1: Základní pojmy

Termín *prostředí třídy* je obecný a zahrnuje aspekty, které se dají objektivně posoudit. Patří sem prostorové řešení učebny a její vybavení, hygienické aspekty, jako kvalita osvětlení a ovzduší, estetické aspekty, jako výmalba a výzdoba učebny, akustické aspekty a také aspekty ergonomické, jako uspořádání míst pro žáky a učitele nebo umístění technického zázemí třídy.

Atmosféra třídy je jev krátkodobý, trvajícím někdy i jen pár minut. Atmosféra se může změnit několikrát během dne, dokonce i během vyučovací hodiny. Jako příklad lze uvést atmosféru ve třídě během velmi náročné zkoušky, atmosféru po velké přestávce či tělocviku, nebo slavnostní atmosféru poslední školní den. J. K. Litterstová a B. A. Eyo (1993, str. 276) používají pojem „*kritický moment*“, který je mezníkem mezi stálou atmosférou a zlepšením či zhoršením situace ve třídě. Kritický moment je pro vyučujícího a žáka podnětem, který vede ke změně vnímání atmosféry nebo klimatu třídy.

Oproti atmosféře je *klima školní třídy* dlouhodobý jev, který platí ve společenství žáků a učitelů v určité třídě. Zahraniční publikace uvádějí pojmy „*learning environment*“ či „*classroom environment*“, které značí především sociální podmínky pro učení žáka. Pro posouzení klimatu třídy je důležité, jak ho vnímají samotní aktéři, učitelé a žáci, nikoli jak je vnímáno objektivně, protože to jsou právě subjektivní pocity, které ovlivňují jednání aktérů. (Mareš, Křivohlavý, 1995) K docílení ideálního klimatu, tedy takového, kde by byl každý žák ve třídě spokojen, neexistuje návod. Důležitá je prevence a pěstování dobrých vztahů mezi žáky, aby nedocházelo k vyčlenění nebo dokonce šikaně jednoho člena kolektivu.

Neexistují dvě třídy s obdobným sociálním klimatem, v každé třídě je klima jiné. Učitelé si jsou z praxe vědomi, že probírání téže látky v různých třídách se může zcela

lišit, musí proto volit vhodný přístup k výuce. Žáci, stejně jako učitelé, vnímají odlišnosti v chování pedagoga během vyučování a mimo něj. Existují učitelé, kteří žákům vytváří příjemné, pohodové klima, ale i jiní, při jejichž hodinách panuje napětí a stres. Každý pedagog probírá učivo jiným způsobem a vytváří specifické prostředí k učení. Proto i každá třída reaguje na učitele různě. (Čáp, Mareš, 2007)

4 Typologie a přístupy ke zkoumání sociálního klimatu třídy

Typy sociálního klimatu třídy se rozlišují z několika hledisek. Mareš (1998) uvádí tyto:

- *podle stupně školy*: klima v mateřské škole, na prvním stupni základní školy, na druhém stupni základní školy, na střední škole a na vysoké škole.
- *podle typu školy*: klima třídy na gymnáziu, na střední odborné škole, na středním odborném učilišti, na státní/ nestátní škole.
- *podle koncepce výuky*: klima v tzv. tradiční škole, klima v tzv. alternativní škole.
- *podle zvláštnosti žáků*: klima třídy, kde dominují neproblémoví žáci; klima třídy, kde učitel pracuje s „problémovými žáky“; klima třídy podle převládající orientace žáků.
- *podle zvláštností učitelů*: klima třídy, kde vyučuje začínající učitel; kde vyučuje zkušený učitel; kde učí vynikající učitel; kde učí zdravý učitel; kde učí učitel s patologickými rysy; kde učí učitelé s rozdílnými vyučovacími styly.
- *podle zvláštností vyučovacích předmětů*: klima při naukových předmětech, při „výchovách“, při dalších typech vyučovacích předmětů.
- *podle zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává*: klima v tradiční učebně, klima při laboratorní výuce.

- *podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt*: klima při přímé mezilidské komunikaci, při učení pomocí počítače, při vyučování zprostředkovaném moderní komunikační technikou.

Z výše uvedených hledisek je patrné, že klima je možné zkoumat několika způsoby. Zatím neexistují dlouhodobé výzkumy změn v sociálním klimatu třídy, autoři se častěji zabývají momentálním stavem na dané instituci a vyhodnocují aktuální stav klimatu.

Mareš ve své přehledové studii (1998) shrnuje současné přístupy ke zkoumání klimatu:

- **Sociometrický přístup**, při kterém se zkoumá školní třída jako sociální skupina. Výzkumník se zajímá o vztahy mezi žáky a jejich vliv na následující rozvoj dispozic žáků. Nezávisle proměnnou je spolupráce ve třídě, sympatie mezi žáky, vliv žáků ve třídě. Závislou proměnnou je školní úspěšnost žáků, výkonnost žáků jako jednotlivců i jako skupiny, chování žáků a třídy jako celku.
- **Organizačně - sociologický přístup**, při kterém se zkoumá školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumník se zajímá o týmovou práci v hodině, pozoruje pedagogickou interakci. Nezávisle proměnnou je využití technologických vyučovacích postupů a prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy, nárůst žákovských výkonů ve vyučovaných předmětech.
- **Interakční přístup**, při kterém se zkoumá školní třída a učitel a výzkumník pozoruje interakci mezi žákem a učitelem během vyučování. Nezávisle proměnnou je přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou je výkonnost jednotlivce a třídy, efektivita učitelovy práce.

- **Pedagogicko - psychologický přístup**, při kterém výzkumník pozoruje spolupráci žáků a učitele. Nezávisle proměnnou je žákovo sebepojetí a sociální závislost žáků. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy i jednotlivých žáků, žákovské pojetí učiva a připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.
- **Školně – etnografický přístup**, při kterém se zkoumá nejenom učitel a třída, ale i celý život školy. Výzkumníka zajímá hodnocení a chápání klimatu jeho aktéry a sociokulturní konstruování klimatu. Závisle a nezávisle proměnné nelze definovat, neboť výzkumník nepřichází s předem stanovenými diagnostikami.
- **Vývojově psychologický přístup**, při kterém je žák chápán jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se má osobnost rozvíjet. Výzkumníka zajímá především období prepuberty a puberty, tedy žáci 5. - 8. ročníků základních škol. Nezávisle proměnnou je učitelův přístup k hodnocení a k žákovi, vzájemné vztahy mezi žáky, vztahy mezi učiteli a žáky, žákova potřeba autoregulace, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou je školní neúspěšnost, nezáměr o výuku, demotivace žáka, jeho snížené sebepojetí, bezmocnost, zhoršení mentálního zdraví.
- **Sociálně – psychologický a environmentalistický přístup**, který je nejrozšířenějším způsobem zkoumání sociálního klimatu. Výzkumník sleduje žáky a vyučující v prostředí školní třídy, zajímá se o reálnou aktuální podobu a kvalitu klimatu i o klima, které by si jeho aktéři přáli. Při tomto typu zkoumání jsou používány hodnotící škály, které vyplňují aktéři. Nezávisle proměnnou jsou vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje. Závisle proměnnou je školní výkonnost jednotlivců i třídy, postoje žáků k učení.

5 Metody pro zjištění klimatu třídy

Mezi tři základní metody, jak zjistit klima třídy, patří metoda kvalitativní, kvantitativní a smíšená. (Mareš, Ježek, 2012)

Kvalitativní metoda využívá poznatků získaných slovním projevem či obrazovým vyjádřením. Slovní projev může být zkoumán:

- a) rozhovorem s respondentem (učitelem nebo žákem),
- b) skupinovým rozhovorem (např. řízenou diskuzí ke zkoumané problematice),
- c) zaznamenáváním projevů učitelů a žáků během vyučování a následnou analýzou,
- d) vyprávěním respondenta o současném dění ve třídě a jeho hodnocení situace.

Další možností je psaný projev, kdy je možné analyzovat:

- a) záznamy z pedagogického deníku učitele či žáka,
- b) doplňování nedokončených vět,
- c) psaní vlastních názorů na základě stanovené osnovy,
- d) oficiální korespondenci učitelů s žáky (v žákovských knížkách, komunikace s rodiči na webu, písemné hodnocení žáků apod.).

Pro analýzu obrazového vyjádření je využívána žákovská kresba vnímání dění ve třídě, fotografie zachycující aktuální dění a videozáznam s komentářem.

Od počátku sedmdesátých let, kdy se u nás klima začalo zkoumat, převažuje kvantitativní přístup. Nejčastěji jsou vytvářeny dotazníky, ať už v elektronické či papírové podobě. Mareš a Ježek (2012) ve své publikaci uvádějí tři možné způsoby konstruování dotazníku, a sice:

- **deduktivní** – otázky v dotazníku jsou vytvořeny na základě teoretických znalostí, např. o organizačním klimatu třídy;
- **induktivní** – nejprve je prováděno pozorování dění na škole, rozhovory s učiteli a žáky nebo rodiči, z čehož vzniknou položky pro vytvoření dotazníku;
- **elektrické** – dotazník je sestaven z vybraných položek již existujících dotazníků.

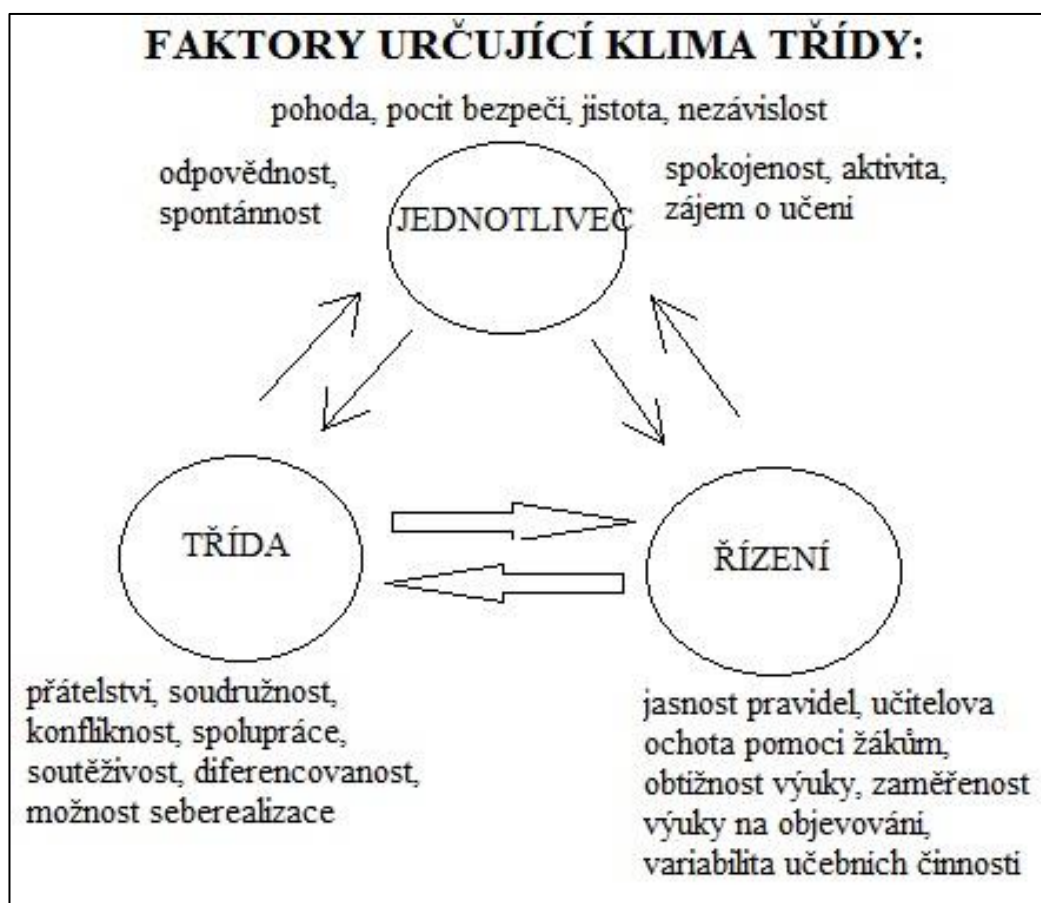
Při použití dotazníkové metody je třeba, aby zadavatel dobře vysvětlil, jak dotazník vyplnit, jaký čas je pro vyplnění stanoven, jak budou využity výsledky zkoumání apod. Ježek (2004, cit. podle Mareš a Ježek 2012, str. 9) upozorňuje také na to, jak probíhá samotné zodpovězení dotazu respondentem:

1. fáze **porozumění** dotazu – přečtení dotazu a jeho pochopení.
2. fáze **vybavení** – respondent si musí vybavit vzpomínky vztahující se k dotazu.
3. fáze **posouzení** – respondent posuzuje důležitost vzpomínek, vyhodnocuje, které jsou určující pro danou otázku, zvažuje svou upřímnost v zodpovězení.
4. fáze **zodpovězení** – respondent vybírá odpověď nejvíce se přibližující vlastním zkušenostem.

Za hlavní úskalí tohoto typu zjišťování klimatu je považováno to, že respondent na zjišťovanou problematiku nemusí mít ještě utvořen vlastní názor. V takovém případě se může stát, že není schopen si v rychlosti vybavit související situace a subjektivně je posoudit. Dalším problémem může být časté provádění dotazníkových průzkumů na škole, žáci tuší, co se od nich očekává a vybírají své odpovědi podle toho, jak si myslí, že by odpovědět měli, a ne podle vlastních zkušeností.

6 Aktéři a znaky sociálního klimatu ve třídě

Podle Filové (2009) jsou základními faktory ovlivňujícími sociální klima ve třídě jednotlivci (žák a učitel), třída (sociální prostředí třídy, kolektiv žáků) a řízení (pravidla a organizace ze strany učitele). Následující kapitola se podrobněji zabývá osobností učitele a žáka jakožto hlavními aktéry sociálního klimatu třídy.



Obr. 2: Faktory ovlivňující klima třídy (Filová, 2009)

6.1 Učitel

Ve výchovně – vzdělávacím procesu je osobnost učitele nejpodstatnějším činitelem. Vyučující by měl být především silnou a vyrovnanou osobností. Jeho pracovní náplní je nejenom žáky vzdělávat, ale i vychovávat, působit na ně hodnotově, předcházet patologickým jevům, zvládat krizové situace a připravovat žáky na budoucí

život v současných náročných podmínkách. Pro řadu dětí je pedagog první autoritou, ukazuje důležitost pravidel a řádu, ale také se může stát prvním, kdo dítě pochválil, ocenil a projevil víru v jeho schopnosti. Mezi učitelovy hlavní úkoly patří podle Čápa a Mareše (2001) žáky:

- **vzdělávat** – podle své specializace předávat žákům nabyté informace, dovednosti, vědomosti;
- **vychovávat** – na základě poznatků o žácích rozvíjet jejich zájmy, schopnosti i charakter.

Pro pedagogy není snadné plnit oba úkoly rovnoměrně, proto existují dva základní typy učitelů. Jedni se soustřeďují na předávané znalosti, za svou hlavní náplň práce považují toho žáky co nejvíce naučit. Druhý typ učitelů se zaměřuje spíše na osobnost žáka, jeho individuální potřeby, snaží se jim učení usnadnit a pomoci.

Učitel byl v minulosti vnímán jako hlavní aktér sociálního klimatu ve třídě, dnes je známo, že je součástí určitého společenství a je jen jedním z hlavních článků. To, jaké klima ve třídě panuje, se odvíjí od pedagogova momentálního psychického stavu, v jaké náladě do třídy přišel, jestli se dobře vyspal, žáci ho něčím potěšili nebo naopak rozčílili atp. (Mareš, Krivohlavý, 1995) Dalším důležitým aspektem vytváření klimatu ze strany učitele jsou jeho psychické vlastnosti v širším slova smyslu, jestli je přátelský, veselý, zábavný, nebo naopak přísný, úzkostný, nevyrovnaný atd. Učitelovo chování k žákům je do jisté míry dané normami, ale každý učitel projevuje ve výuce svou individualitu. *„Jeden učitel je spíše přísný, často žáky kárá a málo je chválí, jiný učitel je vždy veselý, s žáky žertuje, ale nedokáže při vyučování udržet dostatečnou míru kázně apod. Každý učitel tak vytváří v interakci s žáky ve třídě specifické edukační klima (psychosociální a komunikační).“* (Průcha, 2002b, str. 52)

Začátkem padesátých let se začal J. Withall zabývat vlivem učitelova verbálního projevu na klima vyučovací hodiny. Podrobnější výzkum prováděl A. A. Bodalev, který zjistil, že je pedagog často nespokojen s chováním a výsledky svých žáků, ale neuvědomuje si, že on sám žáky vybízí k činnostem, které se mu později nelíbí. Příkladem může být nejasné stanovení pravidel už na začátku hodiny, např. před písemnou zkouškou. Žáci jsou zmateni a pořádně nevědí, co mají dělat, ve třídě je hlučno a učitel se kvůli tomu zlobí, aniž by si uvědomil, že k pochybení došlo z jeho strany. (Mareš, Krivohlavý, 1995)

Pedagog je v neposlední řadě osobou, která má motivovat žáky. Jeho reakce na úspěch či neúspěch ovlivňuje celkové klima třídy a žákovu chuť do práce. Učitel by si měl dávat pozor na to, jakým způsobem žáky hodnotí. S hodnocením úspěchu a udělováním pochval nemají pedagogové problémy, ale co se týče kárání, může se kantor dostat do nepříjemné situace. Žák, který je opakovaně hodnocen negativně, ztrácí motivaci k učení a má sklony předem vzdát i úkoly, které by mohl zvládnout. Je proto třeba, aby byli žáci více hodnoceni vzhledem ke svým vlastním možnostem, nejenom porovnáváním s nejlepšími. Pokud jsou někteří žáci neustále chváleni a jiní naopak podceňováni a předem zatracováni, může v krajním případě dojít k posměchu a šikaně ze strany spolužáků.

6.1.1 Typologie učitele a styly řízení

Stejně jako v každém jiném vědním oboru existují i u profese učitele různé typy osobností s obdobnými vlastnostmi. Znalost rozdílných povahových rysů napomáhá ke zlepšení komunikace mezi žákem a učitelem, tvorbě sociální atmosféry ve školním prostředí a má tudíž bezprostřední souvislost se sociálním klimatem třídy.

Různí badatelé vytvořili řadu odlišných typologií, z nichž se pro profesi učitele nejčastěji uvádí dělení dle tzv. Hippokratovy (Galenovy) temperamentové komponenty:

- učitel **sangvinik** - je pohotový, uznalý, veselý, výřečný a vyznačuje se životním optimismem. Mezi jeho negativní vlastnosti patří přílišná „měkkost“ a přátelskost, lehce ztrácí autoritu a učitelský odstup. Má oblíbené a neoblíbené žáky.
- učitel **cholirik** – jeho vyjadřování je jasné, má schopnost zaujmout žáky pro svůj předmět. Jeho vystupování je rázné, má sklony k hněvu a panovačnosti, je přísný v trestání a netrpělivý při zkoušení.
- učitel **flegmatik** – je klidný, rozvázný, vytváří optimální ovzduší pro duševní práci. Jeho sklon k pohodlí až k lhostejnosti může vést k nižší disciplíně žáků. Je nerozhodný a jeho výuka je monotónní.
- učitel **melancholik** – má „psychologický cit“ pro posouzení a pochopení žáků. Obtížně se rozhoduje pro různá opatření, proto dochází k nedostatečné disciplíně žáků vedoucí k bouřlivým reakcím učitele, což u něj zase vyvolává únavu a vyčerpanost.

Mojžíšek (1975) učitele dělí podle způsobu jejich výuky:

- učitel **rétor** – má výborný verbální projev a strhne zejména monologickou metodou.
- učitel **organizátor** – uplatňuje se dobře v metodách, které jsou náročné na samostatnou a organizačně náročnou práci studentů.
- učitel **racionalista** – zdůrazní v metodě logické přístupy, je strohý, přísný ve výrazu a nekompromisní v kontrolních a diagnostických metodách.

- **emotivní učitel** – ovlivní svým citem a někdy dokáže přiblížit citově neutrální látku tak, že se stává prožitkově bohatou, zajímavou a strhující.
- **abstraktně myslící učitel** – je racionální, svým abstraktním výkladem zdůrazní podstatu problematiky.
- **názorně myslící učitel** – mívá sklon k metodickému prakticismu. Preferuje názorné metody a jeho výklad je více vyprávěním než přednáškou.
- **mentorský učitel** – stále poučuje, má sklon k diktování a vysvětlování, stává se metodicky rozvláčným až nudným.
- učitel **frázer** – používá převážně verbálních metod a přitom je jeho postup informativně vhodný.
- **liberální až familiární učitel** – není vnímán pedagogicky vážně a jeho metody nenacházejí u žáků odezvu.

Sociální klima ovlivňuje společně s typem pedagogovy osobnosti i styl řízení třídy, který během výuky využívá. Mareš (2007) vymezuje základní styly učitelova výchovného působení na:

- **autokratický styl** – učitel žáky vede rozkazy, vyčítá, vyhrožuje, vytváří napětí, často trestá. Považuje svůj postup za jediný správný a nepodporuje potřeby a přání žáků.
- **liberální styl s nezájmem o dítě** – učitel neklade na žáky vysoké požadavky a není důsledný v kontrole jejich plnění. Učitel je k žákům lhostejný, někdy si je nejistý a před žáky si stěžuje na své problémy.
- **rozporný autokraticko – liberální styl** – prolínání dvou předchozích stylů.
- **laskavý liberální styl** – učitel projevuje porozumění a sympatie k žákům, ale klade na ně nízké požadavky a je nedůsledný v kontrole jejich plnění.

- **integrační styl** – učitel na žáky klade přiměřené požadavky, které postupně navyšuje dle schopností žáků. Dovede vhodně komunikovat se žákem, projevuje mu důvěru a snahu pomoci.

Z výše uvedeného vyplývá, že na pedagogovu osobnost i styl řízení jsou společností kladeny vysoké požadavky. Ideální učitel samozřejmě neexistuje, lze však teoreticky popsat jeho vlastnosti - měl by mít dobrý vztah žáky, být systematický a důsledný ve svých požadavcích. Ideální učitel by měl mít k žákům individuální přístup, kárat je jen v případě nutnosti a činit tak uváženě, aby žáky neponižoval.

6.2 Žák

„Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“. (Průcha, 2009, str. 389)

Druhým aktérem sociálního klimatu ve třídě jsou žáci ať už jako celek, nebo jako jednotlivci. Žák je součástí třídy, ve které si hledá své postavení. Každý kolektiv má vůdčí osobnosti, členy, kteří se nechávají vést, i členy lhostejné k dění ve skupině. Ve třídě jsou žáci oblíbení u učitelů, i žáci, kteří sice mají dobré postavení v kolektivu, ale u pedagogů nejsou favorité.

Nástup dítěte do školy je důležitou životní událostí. Dítě přijímá novou sociální roli, roli žáka. Zpočátku bývá těžké přizpůsobit se novým podmínkám, na základní škole jsou dítěti svěřovány první povinnosti, musí vydržet sedět hodinu na místě, nevyrušovat, dělat domácí úkoly. Dítě si ve třídě hledá kamarády, buduje si vztah s učitelem i se spolužáky. (Čáp, Mareš, 2001)

Přibližně od 11 do 14 let nastává období prepuberty, dítě se mění jak po stránce biologické, tak psychologické. V tomto období se budují pevná přátelství, názory

druhých jsou pro dítě důležité a ovlivňují jeho myšlení. Pro dítě v tomto věku je významné začlenění do kolektivu, pocit, že „někam patří“. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky, na které reaguje buď zvýšeným úsilím ve škole a v zájmových činnostech, aby bylo úspěšné a okolím uznávané, nebo ignorací a zhoršením prospěchu, což u něj vyvolává dojem méněcennosti a nejistoty. Dítě se učí komunikovat s druhými, vcítit se do jejich vnímání, porozumět jim a respektovat je, buduje si tak základy pro další životní etapu. (Čáp, Mareš, 2001)

Žáci ve třídách vytváří menší podskupiny podle společných zájmů a hodnot, podle úspěšnosti, podle pohlaví a v neposlední řadě podle sociálních vrstev, ze kterých pocházejí. Náležitost k určité skupině může dítěti dodávat nebo ubírat na sebevědomí, podněcovat jeho snahu i vyvolávat lhostejnost. D. Fontana (2003) uvádí dva protikladné typy dětí:

- a) dítě bez přátel – dítě, které se nedokáže zařadit do skupiny, protože si myslí, že nemá co nabídnout. Příčinou mohou být odlišné zájmy a osobnost. Ostatní členové skupin se takovému dítěti vyhýbají, aby neohrozili vlastní členství. Učitelovým úkolem není vyčleněné dítě protežovat, ale signalizovat mu, že má pro něj naprosto stejnou hodnotu jako ostatní žáci. Měl by mu také pomoci se začleněním do skupiny, protože dítě bez přátel má často sklony k depresi a neúctě k sobě samému, které mohou přetrvávat až do dospělosti.
- b) oblíbené dítě – dítě, které je vůdčí osobností v podskupině spolužáků nebo celé třídy. Je uznáváno proto, že dokáže vnést do hodiny humor, neváhá zastat se druhých, vzbuzuje důvěru, má nevšední znalosti. Obvykle bývá inteligentnější než zbytek skupiny. Ostatní členové k

němu vzhlížejí, neboť si myslí, že se určitým způsobem podílejí na jeho statusu.

6.2.1 Typologie žáka

Během procesu socializace si žák vytváří určitý sociologický status, který udává jeho pozici ve skupině. Role, jakou žák ve třídě zaujme, je důležitá pro dynamiku skupiny i pro vývoj žáka z hlediska jeho osobnostního rozvoje. Struktura pozic a rolí je významným diagnostickým ukazatelem o stavu skupiny, od něhož se odvíjejí výchovné, transformační a případné terapeutické zásahy jednotlivých žáků. Hrabal (2003) rozlišuje šest typů žáků podle jejich oblíbenosti, vlivu a školní úspěšnosti:

- 1) **žák neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný** – tato pozice často souvisí s hlubší sociální maladaptací a vývojovou opožděností. Častým projevem je agresivita s motivem zvýšit svou vlastní prestiž.
- 2) **izolovaný žák** – zpravidla introvertní žák, který necítí potřebu sociálního kontaktu.
- 3) **žák ve vedoucí pozici** – žák, který je oblíbený díky své školní úspěšnosti a má proto vedoucí postavení ve třídě, které mu umožňuje spoluurčovat cíle a normy skupiny.
- 4) **vlivný, méně oblíbený žák** – za touto pozicí se skrývá sklon k autokratickému vedení, které členové pod tlakem přijímají, ale nedochází ke vnitřnímu přijetí žáka.
- 5) **oblíbený, méně vlivný žák** – velmi oblíbení jedinci, kteří nemají vedoucí pozici, ale vytváří pozitivní atmosféru, a tím ovlivňují emocionální soudržnost skupiny.

- 6) **žák v nevýrazné pozici** – jedná se o nejpočetnější skupinu průměrných žáků přijatých skupinou. Vývoj takového žáka není bezprostředně ohrožen po učební ani sociální stránce.

Dalším dělením, které je adekvátní pro pochopení dynamiky třídy, jsou typologické role dle Schindlera (cit. podle Kožnar, 1992):

- pozice **alfa** – tzv. hvězda, přirozený vůdce skupiny, který je u ostatních členů oblíbený a nejvíce ovlivňuje průběh práce. Snadno navozuje kontakty i s žáky z jiných tříd. Je citlivý na svou kritiku, ale kolektiv třídy ho chrání. Obvykle ve třídě bývají 2-3 žáci na pozici alfa. Pro pedagoga je obtížné určit žáka na této pozici.
- pozice **beta** – tzv. vědátor, který disponuje speciálními znalostmi a dovednostmi užitečnými pro kolektiv. Často navrhuje způsob řešení, který ale prezentuje vůdce skupiny – vědátor je jeho pravou rukou. Spolužáci od něj opisují a vnímají ho jako odpovědného, proto bývá zástupcem třídy.
- pozice **gama** – nenápadní členové skupiny, kteří jsou přizpůsobiví a pasivní. Podporují vůdce a mají tendenci se s ním identifikovat. Někdy jsou s ním v rozporu, zejména kvůli vlastním nenaplněným ambicím.
- pozice **omega** – tzv. outsider, který nenachází své místo ve třídě a může být terčem agrese ze strany spolužáků. Jeho chování může být poznamenáno strachem.

Určit role žáků ve třídě nebývá pro pedagoga snadné, ale pokud získá alespoň hrubou představu o jejich rozdělení, umožní mu to lépe pochopit dynamiku třídy a odhadnout budoucí vývoj skupiny. Pozice žáků může učitel odhadnout na základě pozorování, poznatků svých kolegů a různých diagnostických nástrojů. Pro takové

pozorování je vhodná delší mimoškolní akce, například lyžařský výcvik nebo školní výlet, na které se učitel lépe zorientuje ve vztazích mezi žáky.

7 Komunikační klima

Komunikace je základním prostředkem realizace jakéhokoli edukačního procesu. Vždy se jedná o sdělování a přijímání informací. Významnost komunikace mezi učiteli a žáky byla zmiňována již v některých pracích J. A. Komenského, k jejímu vědeckému zkoumání dochází od šedesátých až sedmdesátých let minulého století.

Pojem „*komunikační klima*“ sleduje aktivity žáků a učitelů z hlediska jejich komunikace a vyjadřuje zvolené typy komunikace, které učitel s žáky navazuje a udržuje. Učitelé svým chováním vytvářejí specifické komunikační klima a tím ovlivňují i typ psychosociálního klimatu ve třídách. Lašek (1994) předkládá dva typy komunikačního klimatu:

- **suportivní klima** – klima podpurné, vstřícné. Účastníci se navzájem respektují, komunikují mezi sebou otevřeně a své názory a pocity si sdělují jasně a nezastřeně.
- **defenzivní klima** – klima obranné, ve kterém vznikají situace, kdy spolu účastníci soupeří, nenaslouchají jeden druhému a své názory a pocity skrývají.

Pro příznivé sociální klima ve třídě je důležitá správná interakce mezi žákem a učitelem. Žák by si měl být vědom svého postavení, co si k učiteli smí a nesmí dovolit. Pro zdravou komunikaci je doporučována bezprostřední reakce, není vhodné, když žák odkládá své otázky na později. Ve vzájemné interakci musí být aktéři pozorní, trpěliví, přátelští, dát protějšku najevo uznání za pokrok v komunikaci, mluvit přívětivým hlasem. Všichni žáci by měli mít stejnou možnost vyjádřit se k tématu.

Za kladně hodnocený fakt v komunikaci je považováno uplatnění humoru. V učitelské profesi může v přiměřené míře humor vést k lepšímu zapamatování probíraného učiva. Zdravá komunikace by neměla jedince nijak omezovat a mělo by být možné se k tématu i po přerušení bez problému vrátit. (Vybíral, 2005)

Komunikativní schopnosti žáka mohou velmi ovlivnit jeho výsledky. Při ústním zkoušení uspěje lépe ten, který své znalosti jasně formuluje. Žák, který by měl obdobné znalosti, ale neumí se dost dobře vyjádřit, naopak vzbuzuje u učitele špatný dojem a získá tak většinou horší známku. V tomto směru bývají kladněji hodnoceny dívky, neboť jsou lépe komunikačně vybaveny.

Sociálně psychologický pohled na výukovou komunikaci uvádí Helus (2007), který za vůdčího aktéra považuje učitele. Pedagog udává výuce obsah a směr, nese za ni zodpovědnost, a to jak osobní (morální), tak společenskou (profesionální). Pro tuto svoji roli musí učitel disponovat příslušnými vědomostmi a kompetencemi řešit úkoly i problémy školy. Žákům Helus přiřazuje roli spoluaktérů, kteří nemají být pouze objekty učitelova působení odkázanými jen poslouchat a podřizovat se. Žáci mají být subjekty – aktivními účastníky průběhu výuky i jejího hodnocení. Na základě tohoto spoluaktérství se učí být spoluzodpovědnými za své úspěchy a neúspěchy, ale také za atmosféru soužití ve své třídě. Díky spoluaktérství je žák socializován pro své životní společenské role stejně významně, jako se to děje zvládnutím konkrétního učiva. Učitelovo aktérství a žákovo spoluaktérství vytváří specifické výukové partnerství obou, které má být jedním z klíčových znaků školy.

I když někdy dojde k vypjatým situacím a komunikace není jenom pozitivní, vždy by na konci mělo dojít k jistému uvolnění napětí, aby nepřetrval špatný dojem z komunikace a na příště učitel nenavazoval v podobném negativním duchu.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8 Metodologie

Výzkum byl zaměřen na zjištění sociálního klimatu na českých a francouzských školách ve třídách odpovídajícím druhému stupni základní školy. Zjištěná data byla porovnána se záměrem posoudit rozdíly ve vnímání sociálního klimatu. V centru pozornosti byl především vztah učitel - žák a vztahy mezi spolužáky. První část dotazníku sledovala 6 podoblastí – celkovou spokojenost žáků se školou, negativní prožívání, vztah učitel – žák, školní status, formování identity a žákův výkon. Ve druhé části dotazníku byly zkoumány zkušenosti žáků s různými formami šikany.

8.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda je sociální klima v České republice suportivnější než klima ve Francii.

Výzkumná otázka zní: Je sociální klima suportivnější v českých třídách než ve francouzských?

8.2 Hypotézy

H 1: V české třídě je suportivnější klima než ve třídě francouzské.

H 1.1: Žáci francouzské třídy se s problémem méně obracejí na učitele než žáci české třídy.

H 1.2: Francouzští i čeští žáci hodnotí své učitele jako spravedlivé.

H 1.3: V české třídě učitel častěji upřednostňuje jednoho žáka před druhým než učitel ve francouzské třídě.

H 1.4: Čeští žáci se ve větším rozsahu setkávají s formami fyzické šikany než francouzští žáci.

H 2: Ve vyšších ročnících je rozdíl mezi klimatem v české a francouzské třídě markantnější než v nižších ročnících.

9 Místo výzkumu

9.1 Česká republika

Výzkum v České republice byl proveden ve spolupráci s Martinou Martínkovou na vybraných základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií. Celkově se do výzkumu zapojilo 1768 respondentů z 27 škol z Jihomoravského, Moravskoslezského, Olomouckého, Zlínského, Středočeského a Pardubického kraje (viz příloha 3). Vedení škol bylo osloveno ke spolupráci a obdrželo průvodní dopis v elektronické či papírové podobě. Následně probíhal sběr dat, který trval 3 měsíce.

9.2 Francie

Výzkum na francouzských školách zajistila Lucie Marchet, která vyučuje na Collège Bellecombe v Lyonu, a Floriane Meyer, která je bývalou studentkou školy v Bitche.

Sběr dat ve Francii probíhal na státních školách v Lyonu a Bitche. Collège Jean – Jacques Kieffer v severofrancouzském Bitche v tomto školním roce navštěvuje 653 studentů. Lyonská Collège Clément Marot je státní škola s 620 studenty a Collège Bellecombe Lyon má v letošním roce 647 studentů. Výzkum ve Francii probíhal 4 týdny a zúčastnilo se ho 263 respondentů.

10 Použité metody

K získání dat byla použita kvantitativní metoda výzkumu. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které je možné matematicky zpracovat. Výsledky jsou interpretovány přesně a jednoznačně čísly. U kvantitativního výzkumu je výzkumník nestranný, snaží se udržet si odstup a nijak neovlivňuje výsledky šetření. Při sběru dat nemusí být osobně přítomen. (Gavora, 2010)

Účastníci kvantitativního výzkumu reprezentují jistou skupinu, např. žáky gymnázií, základních škol apod. Při dobrém výběru zkoumaného vzorku se dají výsledky zevšeobecnit a mohou platit pro celou populaci.

Hlavním cílem kvantitativní metody je získání přesných údajů, jejich zevšeobecnění a vysvětlení příčin zkoumaných jevů. Kvantitativní výzkum v praxi potvrzuje nebo vyvrací existující teorie o zkoumané problematice. K tomu slouží stanovení hypotéz na začátku šetření a jejich následné testování. (Gavora, 2010)

10.1 Dotazník

Dotazník je nejpoužívanější formou hromadného získávání údajů, protože umožňuje sběr velkého množství dat v relativně krátkém čase. Konstrukce dotazníku je velmi náročná. Základním pravidlem pro tvorbu dotazníku je jasné stanovení cíle. Důležitá je i grafická podoba dotazníku a srozumitelnost dotazovaných položek. (Gavora, 2010)

Výzkum byl prováděn dotazníkovou metodou. Dotazník vytvořila Martínková (2014) pomocí evaluačního nástroje *Předcházení problémům v chování žáků* Vojtové a Fučíka (2009) v části A a rekombinací dotazníků Koláře (2001) a Petersonové (2006)

v části B. Celkově dotazník čítá 59 položek rozdělených do tří částí. Je určen pro žáky druhého stupně základní školy a nižšího stupně gymnázia.

➤ Část A

Dotazník *Předcházení problémům v chování žáků* vychází z Dotazníku kvality školního života *The Quality of School Life Scale* se čtyřbodovou Likertovou škálou (Williams a Batten, 1981).

➤ Část B

Druhá část dotazníku se čtyřbodovou Likertovou škálou vychází z dotazníků Koláře (2001) a Petersonové (2006) a byla upravena, aby byla kompatibilní s první částí.

Na vyplnění dotazníku měli žáci 25 minut. Před vyplněním byli žáci informováni o tom, že se jedná o anonymní dotazník a nebudou hodnoceni na známky. V první části, která má 35 položek, byli dotazováni, jak se cítí ve třídě, jak jsou vnímáni spolužáky, jestli je učitel podporuje a je spravedlivý, zda je výuka zábavná a něco si z ní odnesou. Druhá část, čítající 17 položek, byla zaměřena na zkušenost žáků s fyzickou a psychickou formou šikany. Ve třetí části žáci vyplňovali svůj věk, školu, třídu, povolání matky a otce a počet sourozenců.

Žáci vybírali z odpovědí *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne*, které byly ohodnoceny škálou bodů od jednoho do čtyř. Pokud žák neodpověděl, nebo zakroužkoval více jak jednu odpověď a nezaznamenal, která platí, položka byla hodnocena nulovým počtem bodů.

Sebraná data byla přepsána do editoru Microsoft Excel 2010 a následně statisticky vyhodnocena v programu SSPS:

- *Chi-kvadrát (Test dobré shody)* – ověřování hypotéz v kontingenční tabulce.
- *Faktorová analýza (Rotated Component Matrix)* – orientační výpočet jednotlivých projevů psychické a fyzické šikany.
- *Mann-Whitneyův pořadový test* – testování hypotéz.
- *Bodový graf* – grafické zobrazení regresní rovnice, použito u celkové škály šikany.
- *Deskriptivní analýza* - byla směřována do několika rovin, např. do průměrného rozložení dat škály „Třída je místo kde“ všech respondentů.
- *Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry* – test pro neparametrické posouzení středních hodnot a test normality dat. (Martínková, 2014)

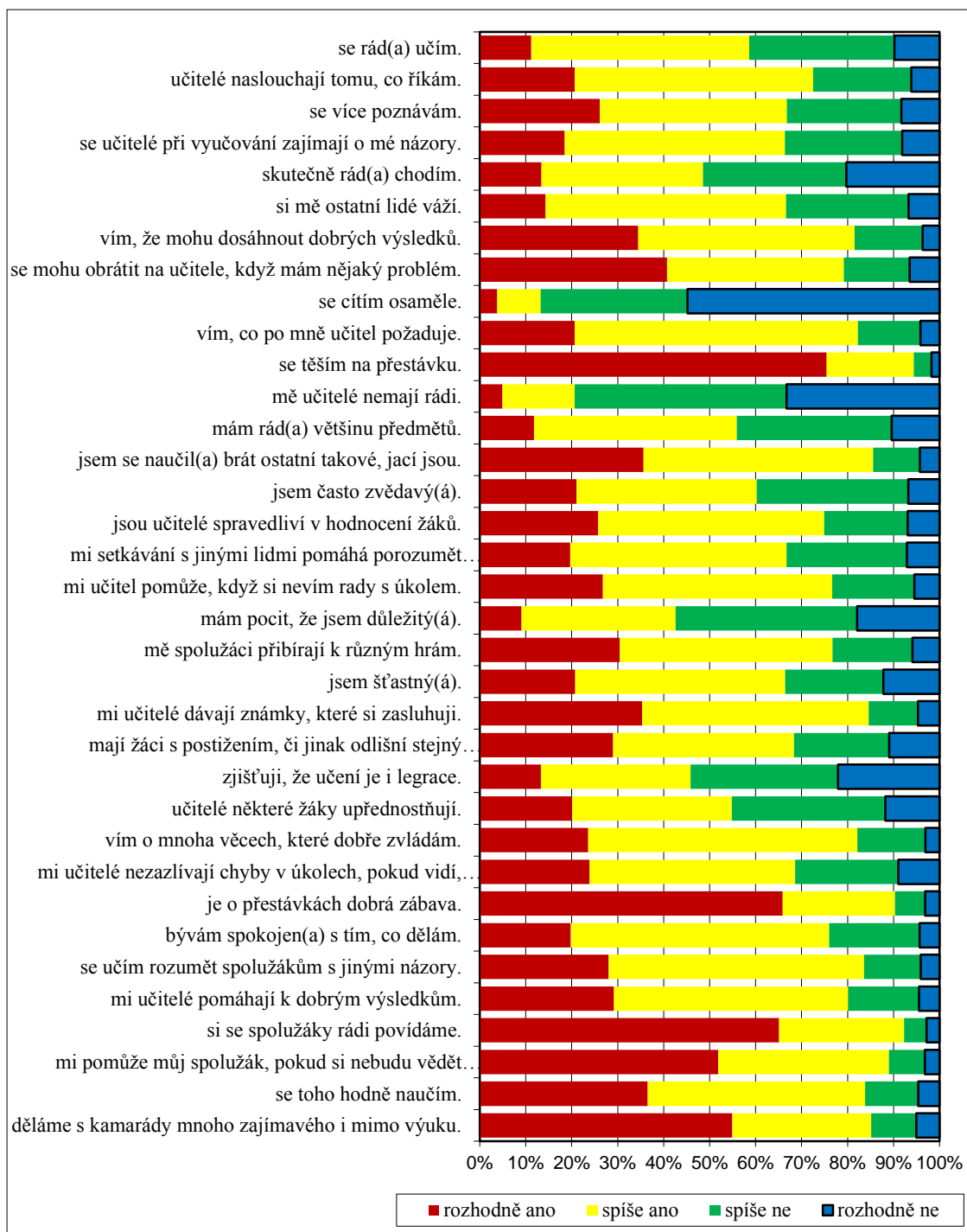
11 Výzkumný vzorek

Výzkum probíhal na druhém stupni základních škol, na nižším stupni gymnázia a na odpovídajícím stupni francouzského školství collège. Věkově respondenti spadají do kategorie 10 – 15 let.

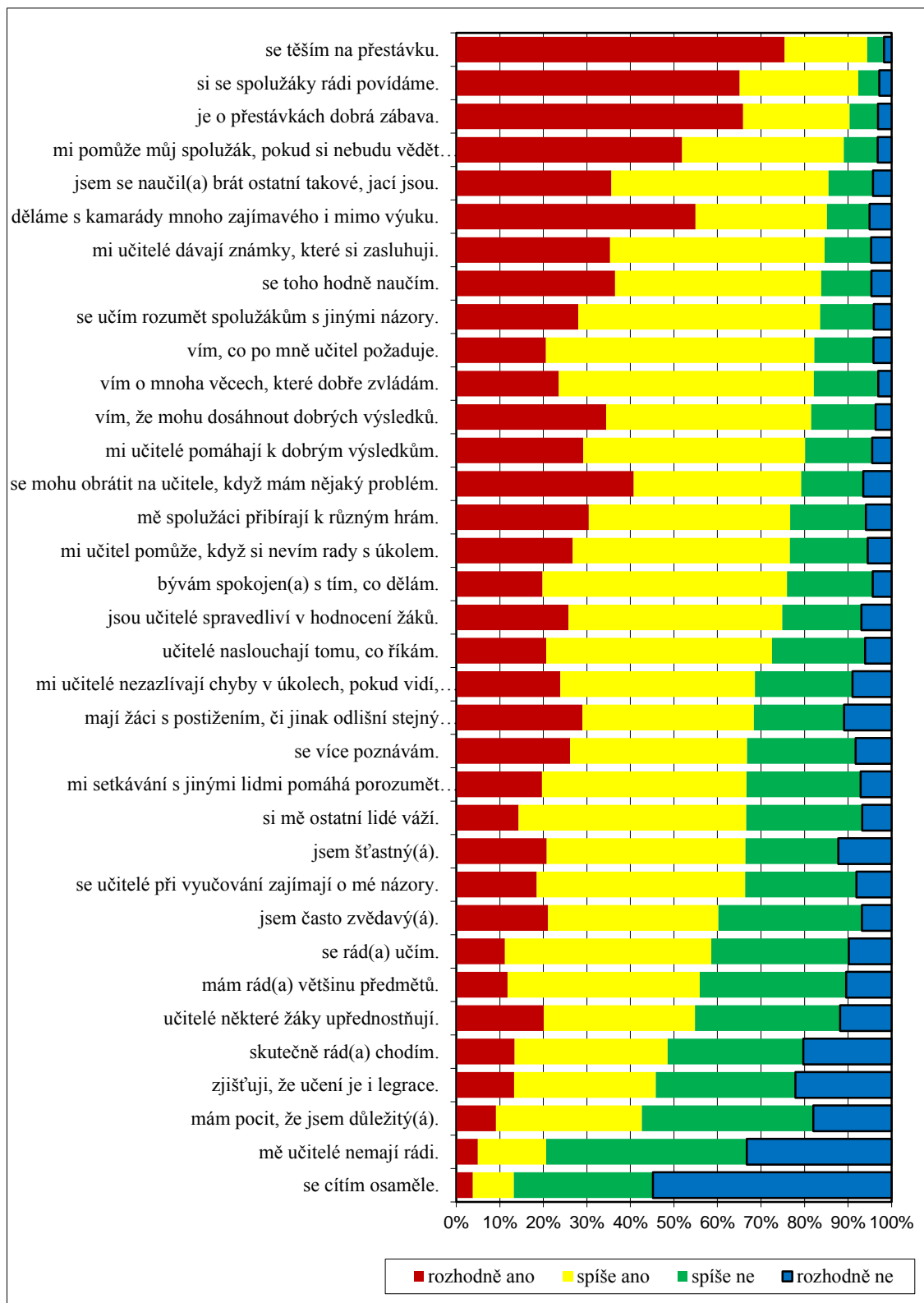
Před výzkumem byly vybrané školy osloveny telefonicky, e-mailem či osobně a ředitelé českých škol obdrželi průvodní dopis spolu se souhlasem pro rodiče. Sběr dat ve Francii se souhlasem ředitele školy zajistila Lucie Marchet v Lyonu a Floriane Mayer v Bitche.

12 Výsledky výzkumu

12.1 Česká republika

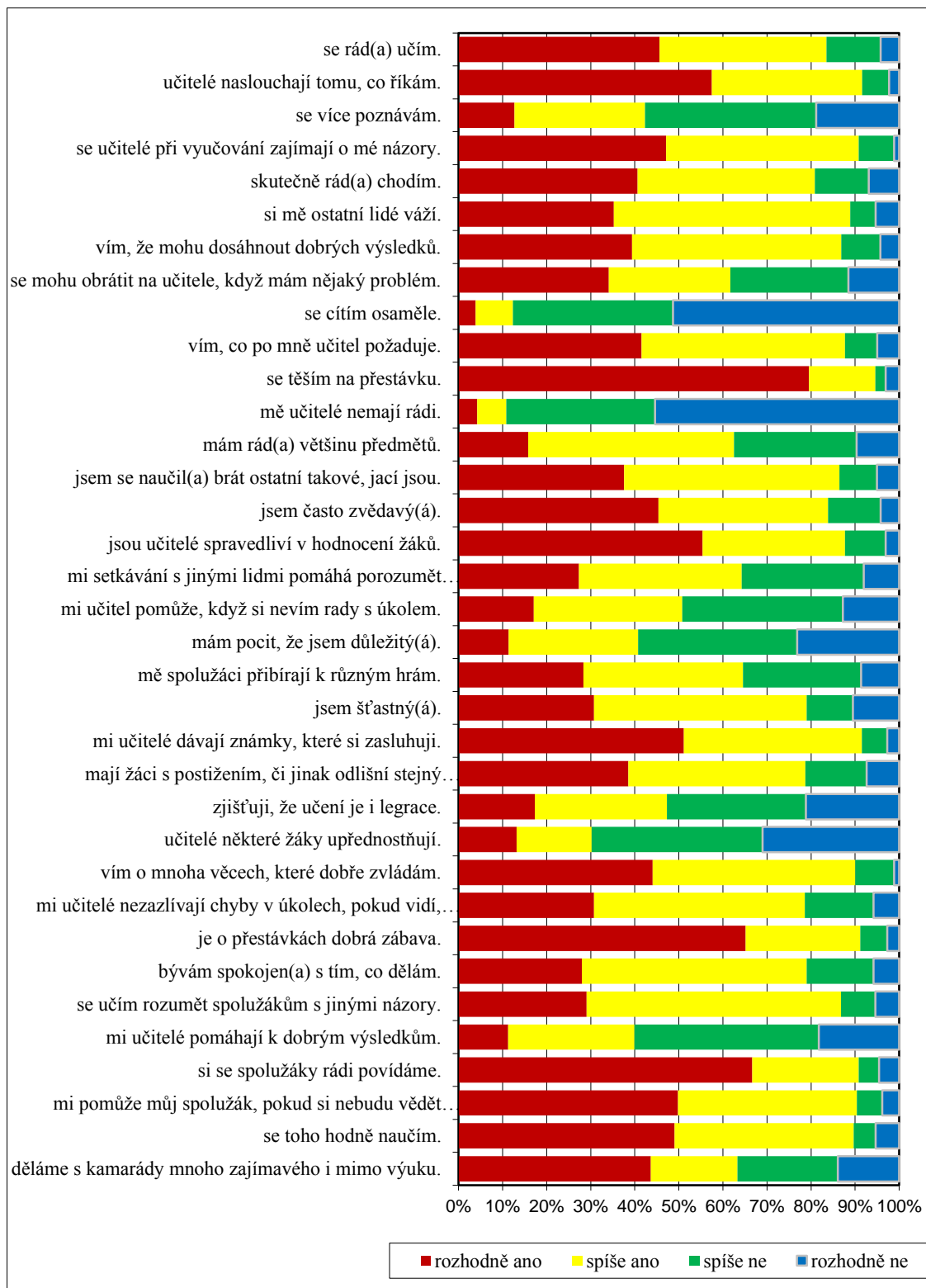


Graf 1.1: Výsledky Česká republika

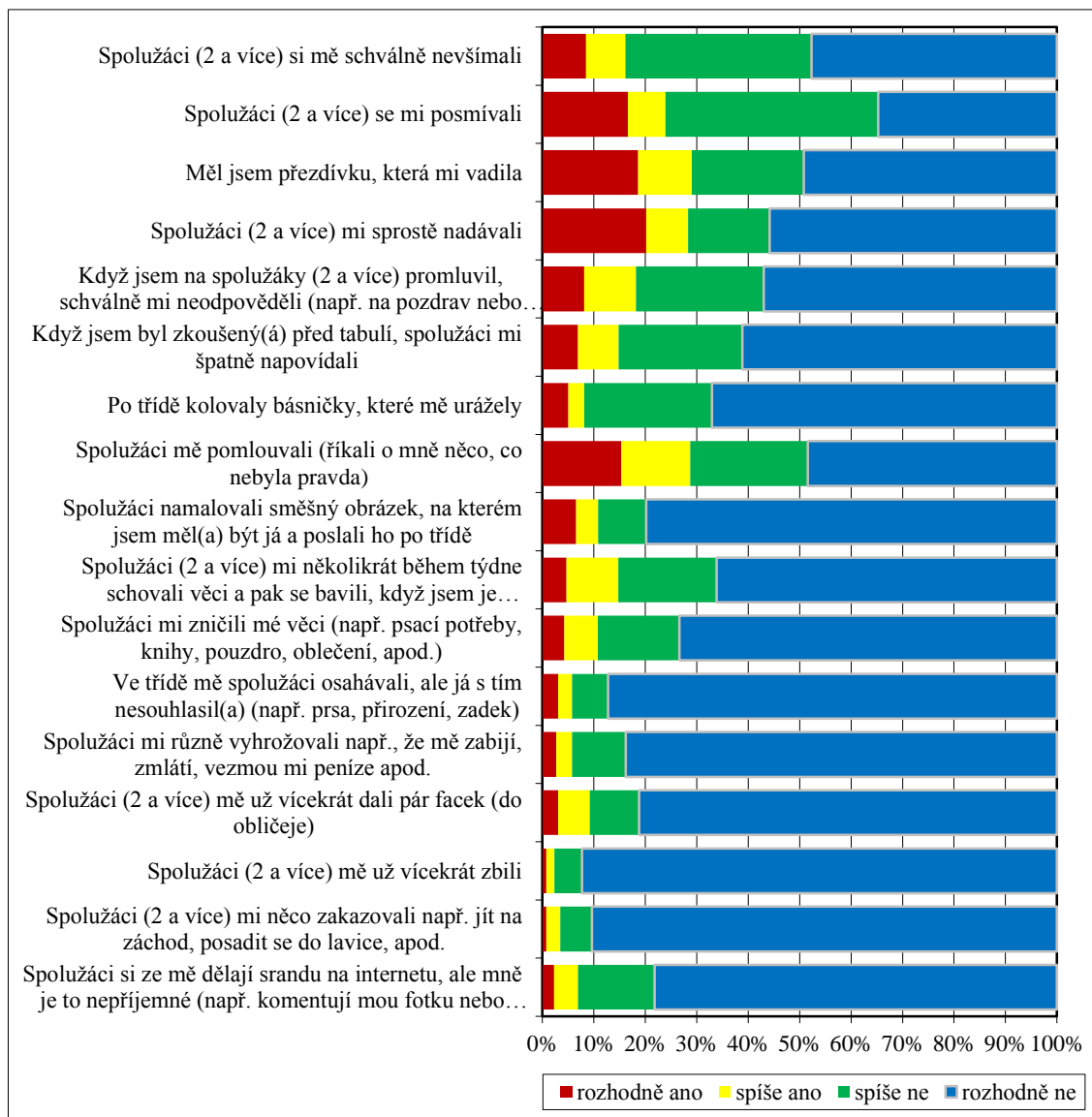


Graf 1.2: Výsledky Česká republika

12.2 Francie

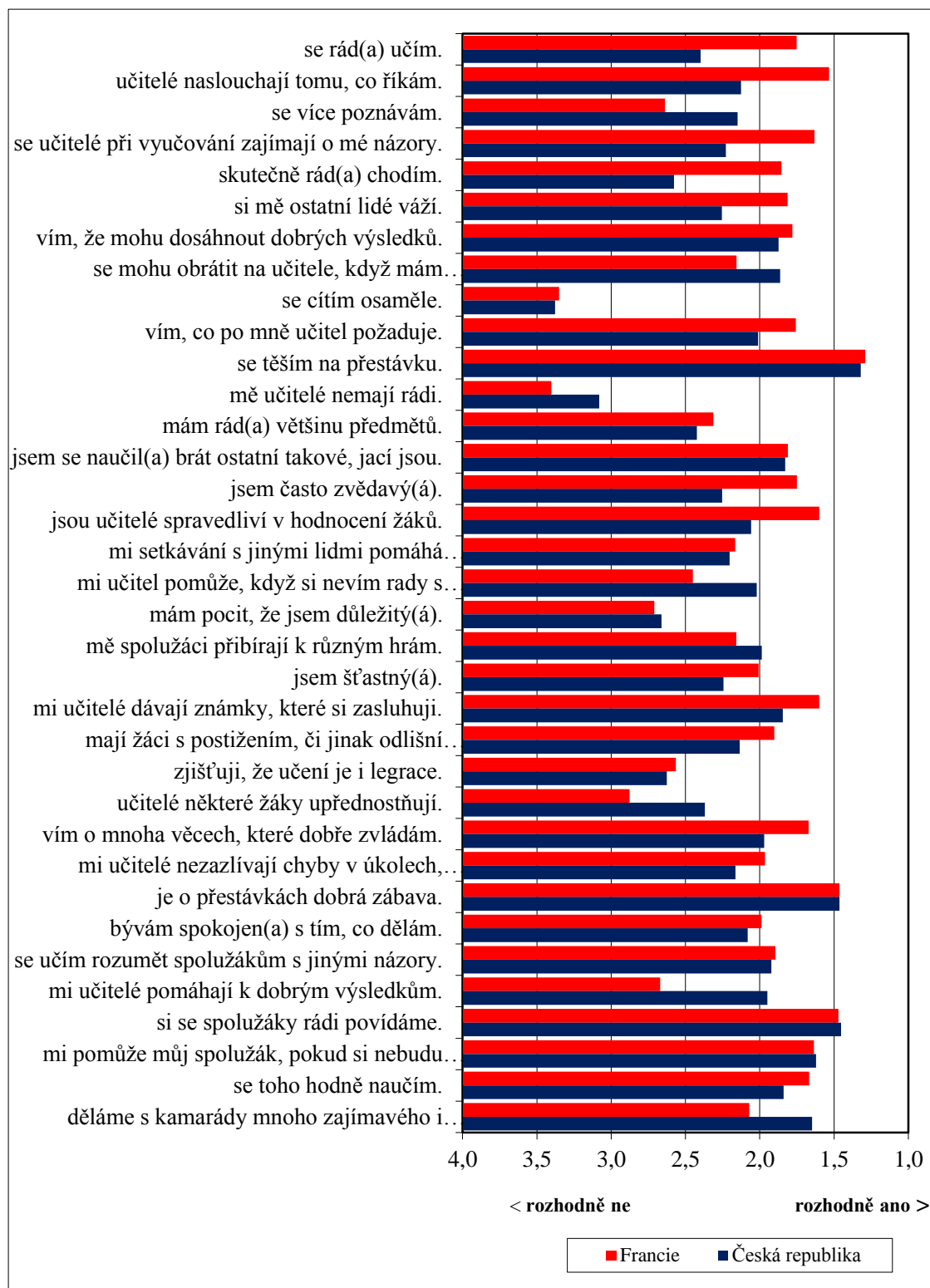


Graf 2.1: Výsledky Francie

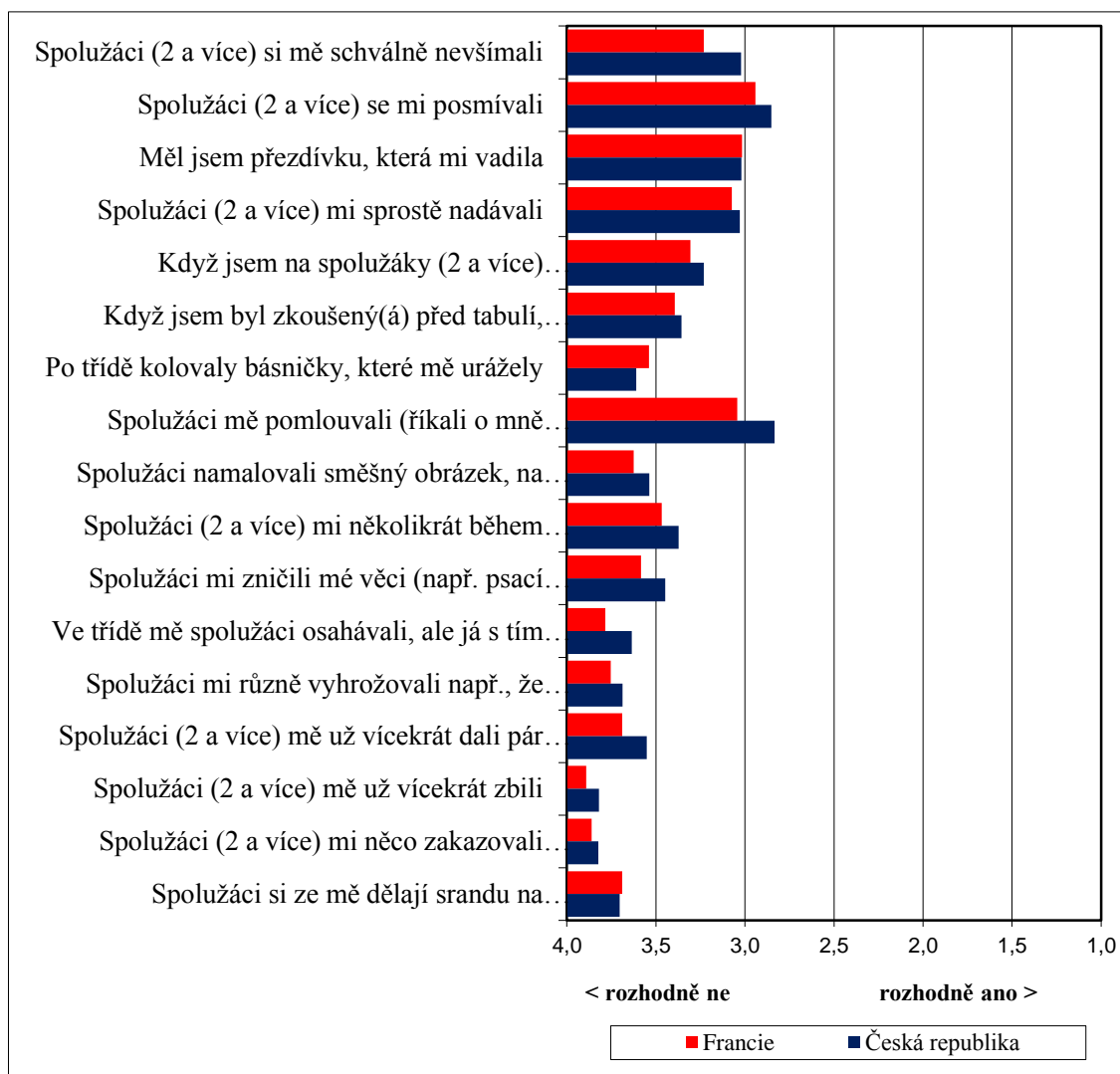


Graf 2.2: Výsledky Francie

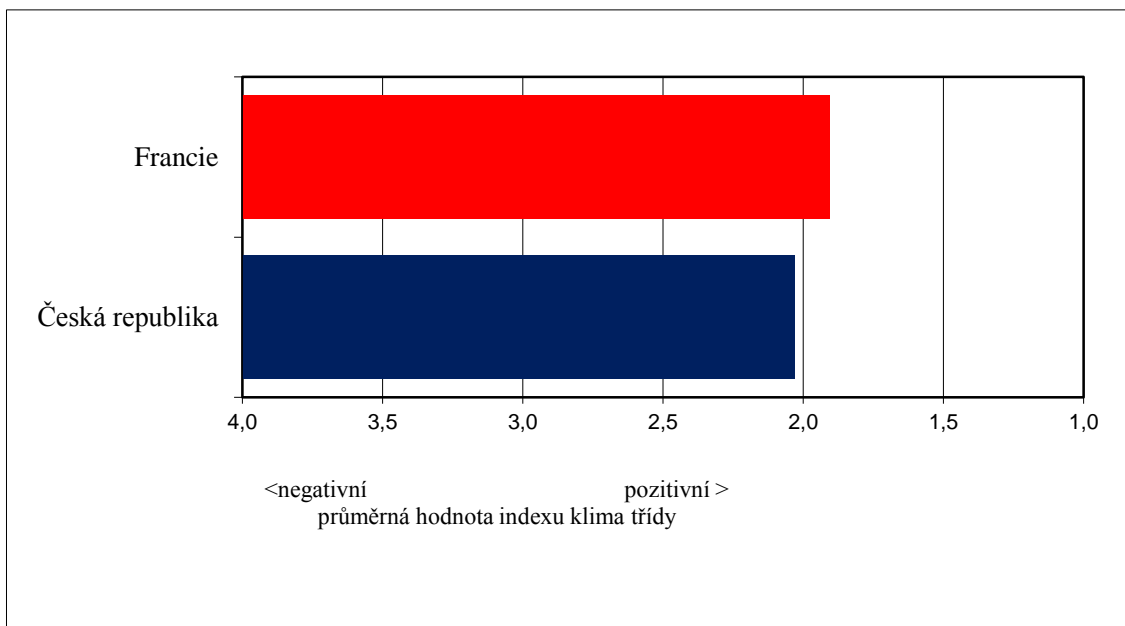
12.3 Srovnání průměrných skóre z Francie a ČR



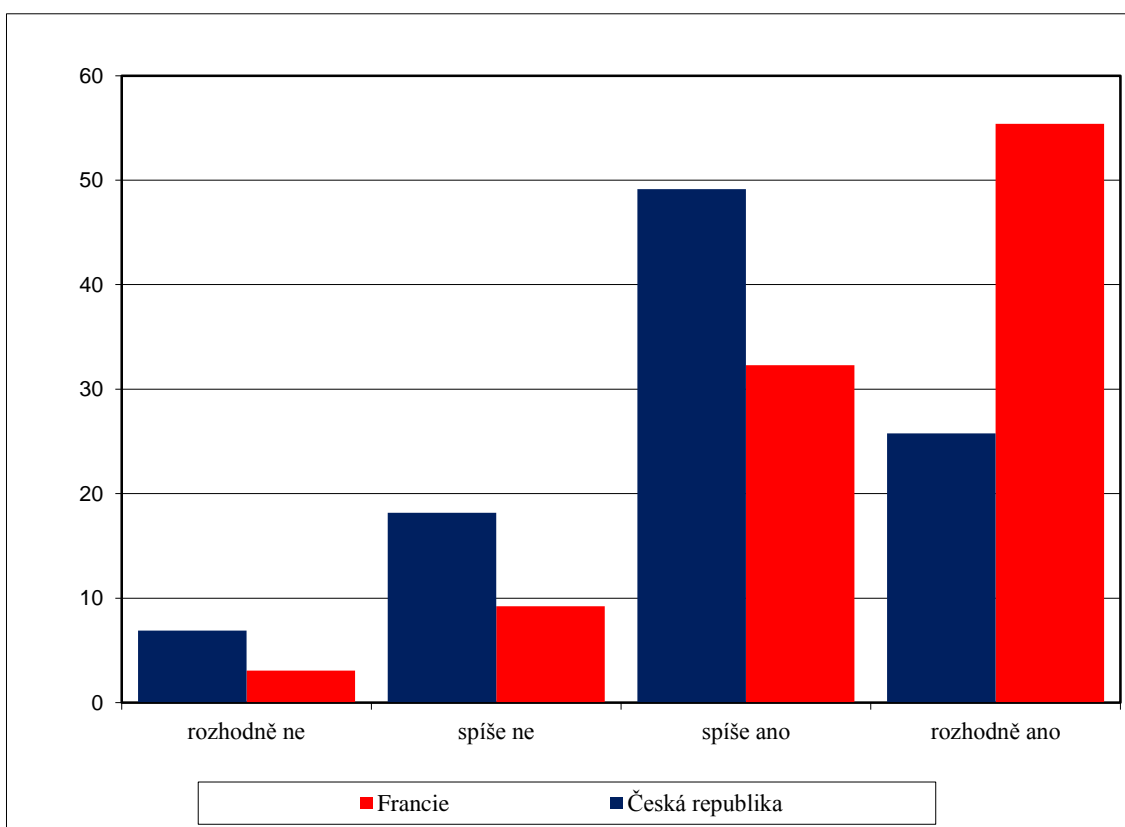
Graf 3.1: Srovnání průměrných skóre ve Francii a ČR



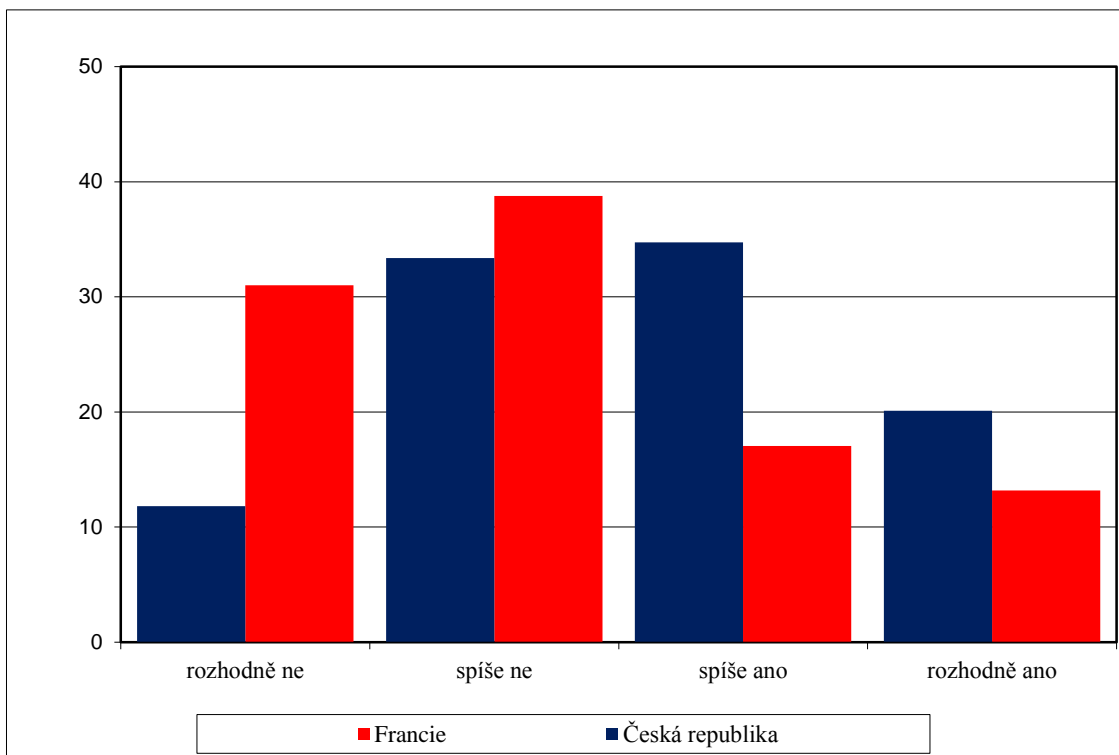
Graf 3.2: Srovnání průměrných skóre ve Francii a ČR



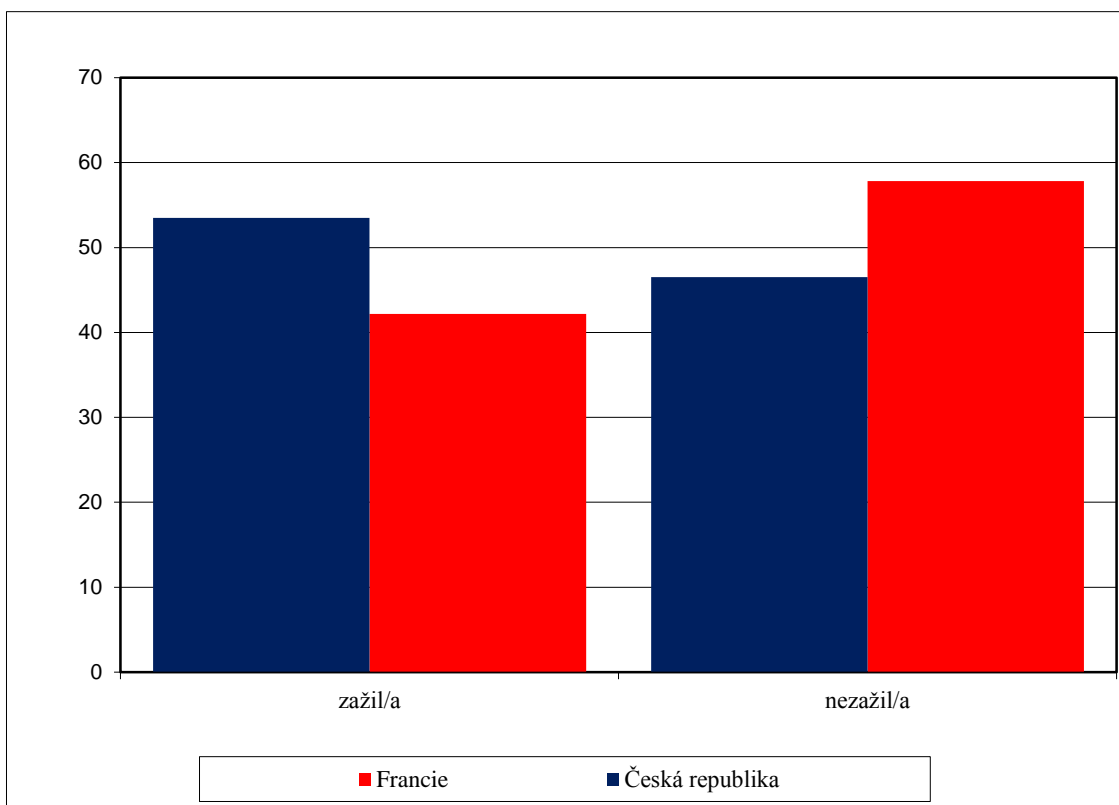
Graf 4: Vnímání klimatu ve Francii a ČR



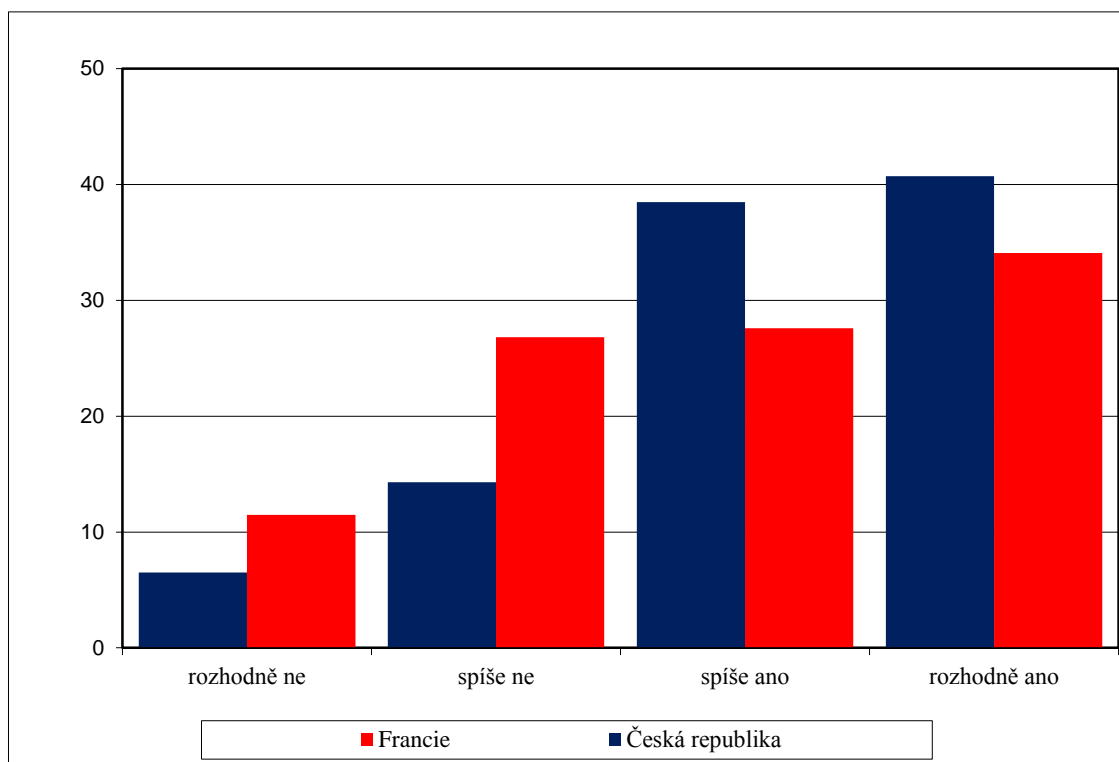
Graf 5: Hodnocení spravedlivosti učitelů francouzskými a českými žáky



Graf 6: *Upřednostňování jednoho žáka před druhým*



Graf 7: *Fyzická forma šikany*



Graf 8: Možnost obrátit se na učitele, když se vyskytne problém

13 Interpretace výsledků

13.1 Francie

Ze získaných dat vyplývá, že celkové klima ve francouzských třídách je chápáno spíše pozitivně. Žáci do školy chodí s chutí, mají mezi sebou dobré vztahy, vědí, co po nich učitel chce, nesetkávají se ve velké míře s fyzickou formou šikany.

Francouzští žáci velice kladně hodnotí položky týkající se interakce s vrstevníky. 95 % respondentů uvádí, že se těší na přestávku, 91 % si se spolužáky rádo povídá, 63 % se s kamarády schází i mimo výuku. Lze tudíž vyvodit, že mezi žáky panují vstřícné přátelské vztahy.

V hodnocení vztahu učitel – žák, byli ve Francii rovněž pozitivní. 91 % žáků zaznamenalo, že se učitelé zajímají o jejich názory. 92 % žáků považuje své učitele za

spravedlivé a 88 % přiznává, že přesně ví, co po nich učitel požaduje. I přes kladný vztah s pedagogem se na něj v případě problémů s úkolem obrací jen polovina žáků.

Co se týče projevů šikany, nejvíce žáků (29 %) vypovídá, že o nich spolužáci roznášeli něco, co nebyla pravda, pomlouvali je. Přibližně stejné procento uvádí, že měli přezdívku, která jim vadila, a že jim spolužáci sprostě nadávali. Naopak s fyzickou formou šikany se setkalo méně než 4 % žáků.

Celých 84 % žáků se ve třídě rádo učí a stejné procento je často zvědavých. 63 % má oblíbeno většinu předmětů a 81 % respondentů odpovědělo, že do školy skutečně rádi chodí.

13.2 Česká republika

V české třídě žáci spolupracují, neváhají se obrátit na učitele, tráví spolu volný čas a k šikaně běžně nedochází.

Z hodnocení vztahů mezi žáky vyplývá, že ve třídách vládne přátelská atmosféra. 94 % respondentů se těší na přestávku, 78 % je aktivně zapojováno do her, 92 % žáků uvádí, že si se spolužáky rádi povídají. 85 % spolužáků se schází i mimo výuku.

V interakci s učitelem se 66 % respondentů domnívá, že se pedagog zajímá o jejich názory. Přes 80 % žáků uvádí, že učitel jasně stanovuje pravidla a je spravedlivý v hodnocení. Takřka 80 % žáků se neváhá obrátit na učitele s problémem a požádat ho o pomoc s úkolem.

Žáci se nejčastěji setkávají s psychickou šikanou v podobě pomluv (35 %), posmívání (34 %), nelichotivé přezdívky (30 %) a sprostých nadávek (28 %). 12 % dotazovaných se setkala s fyzickou formou šikany.

Polovina českých žáků má ráda většinu předmětů a ráda chodí do školy. 60 % často cítí zvědavost. Ve škole se rádo učí 59 % žáků.

Klima v české třídě je žáky chápáno spíše pozitivně. Žáci si navzájem pomáhají, dobrovolně a rádi spolu tráví čas po škole, vnímají své hodnocení jako spravedlivé, jsou si vědomi svých silných stránek a věří, že mohou dosáhnout dobrých výsledků.

13.3 Francie vs Česká republika

Ačkoli je sociální klima v českých a francouzských třídách hodnoceno spíše kladně, v určitých oblastech se výsledky liší. Pro srovnání se nabízí několik tematických okruhů a jejich hodnocení žáky:

- Vztahy mezi spolužáky

Do této oblasti se řadí položky 11, 20, 32 a 35 dotazníku. Žáci českých i francouzských škol shodně odpovídají, že se těší na přestávky a se spolužáky si rádi povídají. V České republice se žáci více setkávají mimo školní prostředí (ČR 85 %, Francie 63 %).

- Vztah učitel – žák

Z odpovědí respondentů je patrné, že učitelé obou zemí jasně stanovují pravidla a v hodnocení jsou spravedliví. Zatímco ve Francii si o pomoc s úkolem učiteli řekne polovina žáků, v České republice je to více než 75 %. 91 % francouzských žáků vypovídá, že učitele zajímá jejich názor, v Čechách takto odpovědělo 66 % dotazovaných.

- Zkušenosti s šikanou

Jak žáci českých, tak francouzských škol se setkali s psychickou formou šikany, jako je posmívání, nelichotivá přezdívka, pomluvy a sprosté nadávky. S uvedeným typem má zkušenost asi 30 % respondentů v ČR i ve Francii. U fyzické formy šikany se procenta mírně liší. 12 % českých a 9 % francouzských žáků spolužáci udeřili do obličeje, 4 % českých a 2 % francouzských žáků spolužáci dokonce zbili.

- Negativní prožívání

Čeští ani francouzští žáci se ve třídě necítí osaměle. S výrokem „*kde mě učitelé nemají rádi*“ souhlasilo 11 % českých a 21 % francouzských žáků. Nízké procento dokazuje, že žáci klima ve třídě vnímají spíše pozitivně.

- Celková spokojenost

V hodnocení celkové spokojenosti byli vstřícnější francouzští žáci, 81 % jich do školy chodí s chutí a mají rádi většinu předmětů. Hodnocení českých žáků je neutrální až mírně nespokojené.

13.4 Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1: V české třídě je suportivnější klima než ve třídě francouzské.

Na základě vyhodnocených dat (viz tabulka 1) se hypotéza nepotvrdila. Klima se mírně liší, ale nezanedbatelně, a to ve prospěch Francie, proto se hypotéza č. 1 **zamítá**.

<u>země</u>	<u>index_celk</u>
Francie	1,90
Česká republika	2,03
Total	2,02

Tab. 1: Průměrná hodnota indexu klima třídy

Hypotéza č. 1.1: Žáci francouzské třídy se s problémem méně obracejí na učitele než žáci české třídy.

Tato hypotéza byla ověřována na výroku „*kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém*“. Souhlasí s ním 80 % českých a 61 % francouzských žáků, proto hypotéza platí a **potvrzuje se**.

Hypotéza č. 1.2: Francouzští i čeští žáci hodnotí své učitele jako spravedlivé.

S položkou „*kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků*“ souhlasilo 75 % českých a 88 % francouzských žáků, hypotéza proto platí a je **potvrzena**.

země	rozhodně	spíše	spíše	rozhodně
	ano	ano	ne	ne
Francie	55,4	32,3	9,2	3,1
Česká republika	25,8	49,2	18,2	6,9

Tab. 2: Hodnocení spravedlnosti učitelů

Hypotéza č. 1.3: V české třídě učitel častěji upřednostňuje jednoho žáka před druhým než učitel ve francouzské třídě.

Podle zaznamenaných odpovědí žáků a následujícího vyhodnocení testu Pearsonova Chí - kvadrátu se hypotéza **potvrzuje**, francouzští žáci častěji volili záporné odpovědi.

země	rozhodně	spíše	spíše	rozhodně
	ano	ano	ne	ne
Francie	13,2	17,1	38,8	31,0
Česká republika	20,1	34,7	33,4	11,8

Tab. 3: Upřednostňování jednoho žáka před druhým

Hypotéza č. 1.4: Čeští žáci se ve větším rozsahu setkávají s formami fyzické šikany než francouzští žáci.

Čeští žáci mírně častěji vypovídají, že mají zkušenosti s fyzickou formou šikany.

Po testu Pearsonova Chí – kvadrátu se hypotéza **potvrzuje**.

<u>země</u>	<u>nezažil/a</u>	<u>zažil/a</u>	<u>Total</u>
Francie	57,8	42,2	100,0
Česká republika	46,5	53,5	100,0
	48,0	52,0	100,0

Tab. 4: *Zkušenosti s fyzickou formou šikany*

Hypotéza č. 2: Ve vyšších ročnících je rozdíl mezi klimatem v české a francouzské třídě markantnější než v nižších ročnících.

Po vyhodnocení výsledků obou zemí a provedení testu statistické významnosti se hypotéza **zamítá**, neboť rozdíly jsou minimální a nesystematické.

<u>ročník</u>	<u>Francie</u>	<u>Česká republika</u>	<u>Celkem</u>
6	1,89	2,01	2,00
7	1,93	2,01	2,00
8	1,89	2,06	2,04
9	1,91	2,04	2,02
Celkem	1,90	2,03	2,02

Tab. 5: *Průměrná hodnota indexu klima třídy podle ročníku*

14 Diskuse

Po zpracování získaných dat a ověření hypotéz se autorka zajímala o příčiny rozdílů v hodnocení sociálního klimatu třídy. Poznatky čerpá z vlastních zkušeností nabytých ze studijních a au - pair pobytů ve Francii a z diskuze nad tímto tématem s Francouzskými Lucie Marchet a Floriane Mayer.

Většina hypotéz byla potvrzena, ačkoli se očekávalo, že rozdíly budou markantnější, a to hlavně v celkovém vnímání klimatu. Hypotéza „v české třídě je

suportivnější klima než ve třídě francouzské“ se nepotvrdila, pozitivní výsledky mluví mírně ve prospěch Francie. Předpokládalo se, že v české třídě bude klima přívětivější, protože na učitele je v současnosti kladen nárok, aby ustoupil ze své dominance a stal se žákovi spíše partnerem. (Šedřová, 2012) Čeští žáci se neváhají obrátit na učitele, když mají problém, což značí, že k pedagogům mají důvěru. Oproti České republice jsou žáci ve Francii více vedeni k samostatné práci a utváření si vlastních názorů. Systém výuky se liší zejména v typu učení. Francouzi často píšou závěrečné práce, ve kterých se vyjadřují k určité problematice. Všechny své názory musí obhájit na uvedených příkladech a v závěru se jasně vyjádřit. Tento způsob práce je vede k samostatnému uvažování a hlubšímu přemýšlení nad podstatou věci. Nemusí znát kvanta informací nazpaměť, je upřednostněna jejich schopnost systematicky analyzovat danou problematiku.

Co se týče různých projevů šikany, kořeny mohou být hledány už ve výchově dětí. Ve Francii nemají matky tříletou mateřskou dovolenou, často se do práce vrací již po několika týdnech či měsících. Proto zaměstnávají au – pair, která se stará o dítě a vypomáhá s domácností, nebo posílají děti do jesliček, které jsou ve Francii hojně využívány. Dítě je tudíž od útlého věku zvyklé na kolektiv a přijímání autorit. Pro Francii je také fakt, že i v menších městech se běžně setkávají různé etnické skupiny. Givens (2012) uvádí, že v roce 2011 ve francouzských městech s méně než 20 000 obyvateli žilo 6 % přistěhovalců. Díky tomu mohou být děti tolerantnější a tolik nepoukazovat na rozdíly druhých. Zatímco v Čechách jsou poměrně běžné tělesné tresty, např. že dítě dostane „na zadek“, ve Francii neexistuje, že by někdo dítě fyzicky trestal, možná proto se liší zkušenosti s fyzickou šikanou.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala problematikou sociálního klimatu na českých a francouzských školách. V teoretické části byly shrnuty základní poznatky z odborné literatury a vybrány důležité aspekty ovlivňující sociální klima. Je zřejmé, že okolní prostředí má na žáky velký vliv, a to nejenom na jejich výsledky, ale i na jejich psychické pocity. Ve škole žáci stráví velkou část svého dětství i dospívání a odnášejí si z ní určité vzorce chování, které pak aplikují v běžném životě. Čím příznivější sociální klima jim škola a třída poskytne, tím lépe na ni budou vzpomínat. Pozitivní klima ve třídě je nezbytné pro vytváření vazeb se spolužáky a povzbuzuje chuť k učení. Pedagog může svým vystupováním napomoci k budování osobnosti žáka a vzbudit v něm zálibu k určitému předmětu.

Jako cíl výzkumu bylo stanoveno určit, ve které zemi je sociální klima suportivnější. Ze získaných dat vyplývá, že se klima ve Francii a České republice příliš neliší, nepatrně lepších výsledků dosáhly francouzské třídy. Příčinu lze hledat v kulturních rozdílech mezi zeměmi, především v oblasti výchovy a systému školství. V české třídě dochází častěji k fyzické šikaně, tento trend je potřeba sledovat a problém se pokusit na školách minimalizovat. Ve francouzské třídě chovají žáci k pedagogovi respekt, ale neměli by se bát na něj obrátit v případě nejasností či problémů mezi žáky. Celkově jsou výsledky vnímání sociálního klimatu pozitivního rázu, ačkoli vždy záleží na konkrétní škole a třídě, neboť v každém sociálním prostředí je klima úplně jiné.

Resumé

Bakalářská práce má dvě části: teoretickou a empirickou. Tématem práce je srovnání sociálního klimatu v českých a francouzských třídách. V teoretické části jsou představeny základní pojmy vymezující sociální klima, možné způsoby jeho zkoumání a využívané metody měření. V centru pozornosti jsou aktéři klimatu, učitel a žák, proto je vymezena jejich typologie a vliv na dynamiku skupiny. Na problematiku sociálního klimatu je nahlíženo jako na jev, který má zásadní vliv na výchovně vzdělávací proces.

Ve výzkumné části jsou pomocí dotazníku zkoumány rozdíly v sociálním klimatu na vybraných českých a francouzských školách u žáků ve věku 10 – 15 let. Kvantitativní metodou byly zjištěny rozdíly ve vnímání sociálního klimatu, které byly v závěrečných kapitolách interpretovány a vysvětleny. Empirická část práce se pokouší zmapovat současný stav na českých a francouzských školách.

Summary

The bachelor thesis is divided into two parts: theoretical and empirical one. The principal theme is comparison of social climate in czech and french classes. The theoretical part presents fundamental concept of social climate, possible ways of research and methods of measurements. The work is focused on main participants of social climate – teacher and pupil so there is a chapter with their classification and their influence on dynamism of group. The social climate is perceived as one of the most important phenomenons for educational process.

The empirical part researches differences between social climate in czech and french classes. The age of pupils is from 10 to 15 years old. The differences of social climate were discovered by quantitative method and they are explained in last chapters

of this work. The aim of empirical part is to find out the current situation of social climate in czech and french classes.

Použitá literatura

AUDUC, Jean-Louis. *Le système éducatif français*. Paris: Nathan, 2012, 160 p. ISBN 978-209-1620-466.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2010, 261s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIVENS, Terri E a Rahsaan MAXWELL. *Immigrant politics: race and representation in Western Europe*. Boulder, Colo.: Lynne Rienner Publishers, 2012, ix, 179 p. ISBN 15-882-6830-6.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Papyrus, spol. s.r.o., 1995. ISBN 80-9019740-4-3.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

KLINKA, Tomáš. *Francouzština: otázky*. 1. vyd. Dubicko: INFOA, 2008, 231 s. Zrcadlový text. ISBN 978-807-2406-098.

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum) : [určeno] pro posl. pedagog. fak. Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 219 s. ISBN 80-706-6632-3.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-704-1088-4.

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.

MAREŠ, Jan. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém* [online]. 2007 [cit. 2015-03-26]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Petr Macek. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/22918/fss_d/>.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 p., [10] p. of plates. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.

MARTÍNKOVÁ, Martina. *Nadání dítěte jako rizikový faktor a podnět k šikaně* [online]. [cit. 2015-03-26]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Tomáš Čech. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/237694/pdf_d/>.

MERTON, Robert King. *Studie ze sociologické teorie*. Vyd. 1. Překlad Jana Ogrocká. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, 285 s. Most (Sociologické nakladatelství), sv. 1. ISBN 80-858-5092-3.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: Stát. pedagog. nakl., 1975, 324 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOGARET, Anne-Sophie. *Quelle école choisir pour mon enfant?*. Paris: Hachette Pratique, 2005, 236 p. ISBN 978-201-2349-919.

OSECKÁ, Lída. *Typologie v psychologii: Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. 1.vyd. Praha: Academia, 2001, 161 s. ISBN 80-200-0854-3.

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010, 89 s. ISBN 978-802-4618-333.

PRŮCHA, Jan. 2002a. *Moderní pedagogika*. 2.přepr. a akt. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. 2002b. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-717-8621-7.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-802-6200-857.

ŠIMANOVÁ, Zdeňka. *Vzdělávací systém ve Francii a v České republice* [online]. 2006 [cit. 2015-03-22]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan Šťáva. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/53863/pedf_m/>.

web:

Zvyšování úspěšnosti všech žáků - Kvalita v inkluzivním vzdělávání. In: RA4AL: [online]. [cit. 2015-03-22]. Dostupné z: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-CS.pdf>.

Informace pro žáky a rodiče: Je stanoven počet dětí ve třídách v jednotlivých typech škol?. ČŠI: Česká školní inspekce [online]. Praha, 20.4.2010 [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych>>.

CALARCOA, Jessica McCrory. "I Need Help!" *Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School*. *American Sociological Review* [online]. Washington, DC. 4.11.2011 [cit.2015-03-27]. Dostupné z: <<http://asr.sagepub.com/content/76/6/862.abstract>>.

ŠTEIGROVÁ, Leona G. *Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí*. In: Rodiče vítáni [online]. 2.5.2013 [cit. 2015-03-22]. Dostupné z: <<http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>>.

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Vzdělávací soustava ve Francii

Příloha č. 2: Vzdělávací soustava v ČR

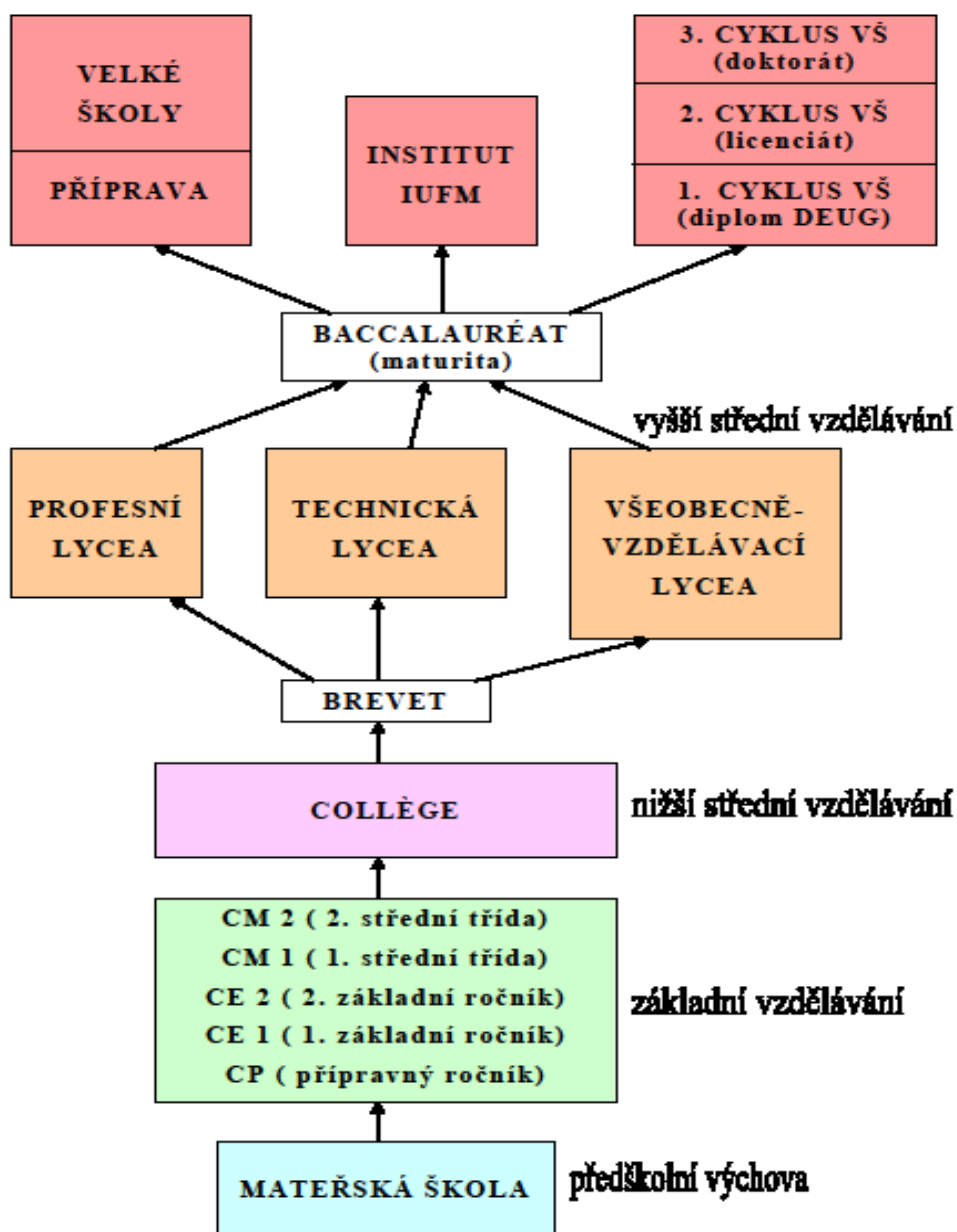
Příloha č. 3: Seznam škol zapojených do výzkumu

Příloha č. 4: Dotazník v českém jazyce

Příloha č. 5: Dotazník ve francouzském jazyce

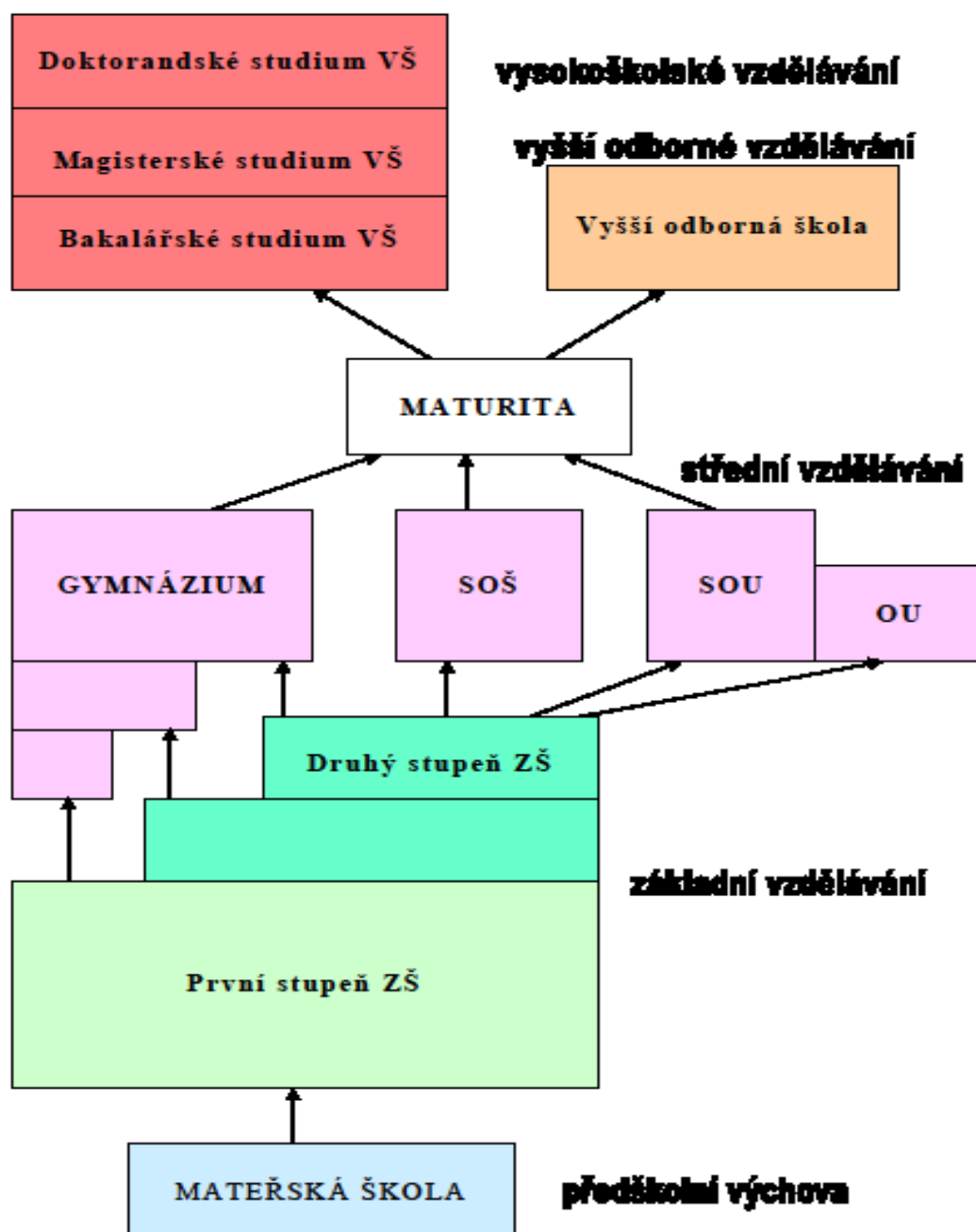
Příloha č. 1: Vzdělávací soustava ve Francii

Vzdělávací soustava ve Francii



Příloha č. 2: Vzdělávací soustava v ČR

Vzdělávací soustava v ČR



Příloha č. 3: Seznam škol zapojených do výzkumu¹

ŠKOLA	ZEMĚ
ZŠ Ostrava	ČR
ZŠ Ostrava	ČR
ZŠ Ostrava	ČR
ZŠ Ostrava	ČR
ZŠ Ostrava	ČR
ZŠ Opava	ČR
Gymnázium Ostrava	ČR
ZŠ Opava	ČR
ZŠ Opava	ČR
ZŠ Moravský Písek	ČR
ZŠ Uherské Hradiště	ČR
ZŠ Olomouc	ČR
ZŠ Praha	ČR
ZŠ Vyškov	ČR
Gymnázium Brno	ČR
ZŠ Brno	ČR
ZŠ JMK	ČR
Gymnázium Pardubický kraj	ČR
Gymnázium Moravskosl.kraj	ČR
ZŠ Brno	ČR
ZŠ Brno	ČR
ZŠ Brno	ČR
Gym. Brno	ČR
Gym. Brno	ČR
ZŠ Brno	ČR
Gym. Brno	ČR
Gym. Brno	ČR
Collège Jean – Jacques Kieffer	Francie
Collège Clément Marot	Francie
Collège Bellecombe	Francie

¹ Vzhledem k citlivosti dat byla školám přislíbena anonymita, proto nejsou uvedeny konkrétní názvy škol, ale pouze větší města či kraje.

Příloha č. 4: Dotazník v českém jazyce

Milí žáci,
tento dotazník není zaměřen na zkoušení vašich znalostí. Jde o dotazník, který zjišťuje, jak se vám líbí ve třídě.
Dotazník je anonymní a jeho vyplnění nezabere více než 25 minut.

Následující výroky ohodnot' podle svého názoru na škále: od 1=ROZHODNĚ ANO do 4=ROZHODNĚ NE. V každém řádku označ odpověď, která vystihuje tvůj názor.

ČÁST A.

		ROZHODNĚ ANO	SPIŠE ANO	SPIŠE NE	ROZHODNĚ NE
	Třída je místo...				
01	kde se rád(a) učím.	1	2	3	4
02	kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	1	2	3	4
03	kde se více poznávám.	1	2	3	4
04	kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory.	1	2	3	4
05	kam skutečně rád(a) chodím.	1	2	3	4
06	kde si mě ostatní lidé váží.	1	2	3	4
07	kde vím, že mohu dosáhnout dobrých výsledků.	1	2	3	4
08	kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	1	2	3	4
09	kde se cítím osaměle.	1	2	3	4
10	kde vím, co po mně učitel požaduje.	1	2	3	4
11	kde se těším na přestávku.	1	2	3	4
12	kde mě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4
13	kde mám rád(a) většinu předmětů.	1	2	3	4
14	kde jsem se naučil(a) brát ostatní takové, jací jsou.	1	2	3	4
15	kde jsem často zvědavý(á).	1	2	3	4
16	kde jsou učitelé spravedliví v hodnocení žáků.	1	2	3	4
17	kde mi setkávání s jinými lidmi pomáhá porozumět sám(a) sobě.	1	2	3	4
18	kde mi učitel pomůže, když si nevím rady s úkolem.	1	2	3	4
19	kde mám pocit, že jsem důležitý(á).	1	2	3	4
20	kde mě spolužáci přibírají k různým hrám.	1	2	3	4
21	kde jsem šťastný(á).	1	2	3	4
22	kde mi učitelé dávají známky, které si zasluhuji.	1	2	3	4
23	kde mají žáci s postižením, či jinak odlišní stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4
24	kde zjišťuji, že učení je i legrace.	1	2	3	4
25	kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4
26	kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4
27	kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4
28	kde je o přestávkách dobrá zábava.	1	2	3	4
29	kde bývám spokojen(a) s tím, co dělám.	1	2	3	4
30	kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4
31	kde mi učitelé pomáhají k dobrým výsledkům.	1	2	3	4
32	kde si se spolužáky rádi povídáme.	1	2	3	4
33	kde mi pomůže můj spolužák, pokud si nebudu vědět rady s úkolem.	1	2	3	4
34	kde se toho hodně naučím.	1	2	3	4
35	kde děláme s kamarády mnoho zajímavého i mimo výuku.	1	2	3	4

Následující výroky ohodnot' podle svého názoru na škále od 1=ROZHODNĚ ANO do 4=ROZHODNĚ NE. V každém řádku označ odpověď, která vystihuje tvůj názor.

ČÁST B.

		ROZHODNĚ ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	ROZHODNĚ NE
	Které z následujících situací jsi ve škole zažil?				
01	Spolužáci (2 a více) si mě schválně nevšímalí	1	2	3	4
02	Spolužáci (2 a více) se mi posmívali	1	2	3	4
03	Měl jsem přezdívku, která mi vadila	1	2	3	4
04	Spolužáci (2 a více) mi sprostě nadávali	1	2	3	4
05	Když jsem na spolužáky (2 a více) promluvil, schválně mi neodpověděli (např. na pozdrav nebo když jsem se jich na něco zeptal(a))	1	2	3	4
06	Když jsem byl zkoušený(á) před tabulí, spolužáci mi špatně napovídali	1	2	3	4
07	Po třídě kolovaly básničky, které mě urážely	1	2	3	4
08	Spolužáci mě pomlouvali (říkali o mně něco, co nebyla pravda)	1	2	3	4
09	Spolužáci namalovali směšný obrázek, na kterém jsem měl(a) být já a poslali ho po třídě	1	2	3	4
10	Spolužáci (2 a více) mi několikrát během týdne schovali věci a pak se bavili, když jsem je nemohl(a) najít (např. schovají psací potřeby, učebnici)	1	2	3	4
11	Spolužáci mi zničili mé věci (např. psací potřeby, knihy, pouzdro, oblečení, apod.)	1	2	3	4
12	Ve třídě mě spolužáci osahávali, ale já s tím nesouhlasil(a) (např. prsa, přirození, zadek)	1	2	3	4
13	Spolužáci mi různě vyhrožovali např., že mě zabijí, zmlátí, vezmou mi peníze apod.	1	2	3	4
14	Spolužáci (2 a více) mě už vícekrát dali pár facek (do obličeje)	1	2	3	4
15	Spolužáci (2 a více) mě už vícekrát zbili	1	2	3	4
16	Spolužáci (2 a více) mi něco zakazovali např. jít na záchod, posadit se do lavice, apod.	1	2	3	4
17	Spolužáci si ze mě dělají randu na internetu, ale mně je to nepříjemné (např. komentují mou fotku nebo video)	1	2	3	4

ČÁST C.

Škola:	
Třída, ročník (např. 7.A):	
Tvůj věk:	
Mamka pracuje jako (povolání):	
Táta pracuje jako (povolání):	
Máš sourozence (zakroužkuj svou odpověď)?	ANO
Pokud máš sourozence, kolik mají let?	NE

Příloha č. 5: Dotazník ve francouzském jazyce

Chers élèves,
ce questionnaire n'est pas un examen de vos connaissances. Il découvre comment vous aimez l'atmosphère dans votre classe. Il est anonyme et il vous prend environ 20 minutes.

Évalue les phrases suivantes d'après ton avis sur l'échelle: de 1=RÉSOLUMENT OUI à 4=RÉSOLUMENT NON. Marque la réponse exprimant ton avis dans chaque ligne.

PARTIE A

		RÉSOLUMENT OUI	PLUTÔT OUI	PLUTÔT NON	RÉSOLUMENT NON
	L'école est un endroit où...				
01	j'aime apprendre des choses.	1	2	3	4
02	les enseignants écoutent ce que je dis.	1	2	3	4
03	j'apprends des choses par moi-même.	1	2	3	4
04	les enseignants s'intéressent à mes avis pendant l'enseignement.	1	2	3	4
05	j'aime bien aller à l'école.	1	2	3	4
06	les autres ont du respect pour moi.	1	2	3	4
07	je sais que je peux avoir de bons résultats.	1	2	3	4
08	je peux m'adresser aux enseignants quand j'ai un problème.	1	2	3	4
09	je me sens solitaire.	1	2	3	4
10	je sais ce que l'enseignant me demande.	1	2	3	4
11	j'attends avec impatience une récréation.	1	2	3	4
12	les enseignants ne m'aiment pas.	1	2	3	4
13	j'aime la plupart des matières.	1	2	3	4
14	j'ai appris à prendre les autres tels qu'ils sont.	1	2	3	4
15	je suis souvent curieux.	1	2	3	4
16	les enseignants sont justes en ce qui concerne l'évaluation.	1	2	3	4
17	les rencontres avec les autres m'aident à me connaître.	1	2	3	4
18	l'enseignant m'aide quand je ne sais pas comment faire mon devoir.	1	2	3	4
19	je me sens important.	1	2	3	4
20	les camarades de classe m'invitent à jouer avec eux.	1	2	3	4
21	je suis heureux.	1	2	3	4
22	je reçois les notes que je mérite.	1	2	3	4
23	les élèves avec handicap ont le même respect que les autres.	1	2	3	4
24	je découvre qu'apprendre des choses est amusant.	1	2	3	4
25	les enseignants ont des élèves préférés.	1	2	3	4
26	il y a quelque matières que je maîtrise bien.	1	2	3	4
27	les enseignants ne sont pas méchants quand ils voient que je fournis de l'effort.	1	2	3	4
28	on s'amuse bien pendant les récréations.	1	2	3	4
29	je suis content de ce que je fais.	1	2	3	4
30	j'apprends à comprendre les élèves avec un autre avis que le mien.	1	2	3	4
31	les enseignants m'aident à obtenir de bons résultats.	1	2	3	4
32	on aime bavarder avec les camarades de classe.	1	2	3	4
33	mon camarade de classe m'aide à faire un devoir.	1	2	3	4
34	j'apprends beaucoup de choses.	1	2	3	4
35	on fait plein de choses avec mes camarades de classe même quand on n'est pas à l'école.	1	2	3	4

Évalue les phrases suivantes d'après ton avis sur la gamme: de 1=RÉSOLUMENT OUI à 4=RÉSOLUMENT NON. Marque la réponse exprimant ton avis dans chaque ligne.

PARTIE B

		RÉSOLUMENT OUI	PLUTÔT OUI	PLUTÔT NON	RÉSOLUMENT NON
	Lesquelles des situations suivantes as-tu déjà vécu?				
01	Les camarades de classe (2 et plus) m'ignorent	1	2	3	4
02	Les camarades de classe (2 et plus) se sont moqué de moi.	1	2	3	4
03	J'avais un surnom que je n'aimais pas.	1	2	3	4
04	Les camarades de classe (2 et plus) m'ont insulté.	1	2	3	4
05	Quand j'ai parlé avec mes camarades de classe (2 et plus) ils ont fait exprès de ne pas me répondre(par exemple quand j'ai demandé quelque chose).	1	2	3	4
06	Quand je suis évalué, les autres me soufflent de mauvaises réponses.	1	2	3	4
07	Les camarades de classe ont inventé des rimes insultantes à mon sujet	1	2	3	4
08	Les camarades de classe ont dit des mensonges à propos de moi.	1	2	3	4
09	Les camarades de classe on fait des caricatures de moi et les ont diffusées.	1	2	3	4
10	Les camarades de classe (2 ou plus) ont caché mes affaires et puis ils se sont moqué de moi quand je n'arrivais pas à les trouver.	1	2	3	4
11	Les camarades de classe ont cassé mes affaires (vêtement, livres, crayons etc.)	1	2	3	4
12	Les camarades de classe m'ont touché sans mon consentement (par exemple ma poitrine, mes fesses, mon sexe).	1	2	3	4
13	Les camarades de classe m'ont menacé de me tuer, de me prendre de l'argent, de me battre etc.	1	2	3	4
14	Les camarades de classe (2 ou plus) m'ont battu plusieurs fois le visage.	1	2	3	4
15	Les camarades de classe (2 ou plus) m'ont frappé plusieurs fois.	1	2	3	4
16	Les camarades de classe (2 ou plus) m'ont interdit d'aller aux toilettes, de m'asseoir etc.	1	2	3	4
17	Les camarades de classe se moquent de moi sur Internet (ils ajoutent mes photos, commentent les photos ou les vidéos de moi).	1	2	3	4

PARTIE C

Nom de l'école:	
La classe:	
Mon âge:	
Ma mère travaille comme (profession):	
Mon père travaille comme (profession):	
J'ai des frères et sœurs (choisis):	OUI NON
L'âge de mes frères et sœurs:	