



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Klima školní třídy

Dotazník pro žáky

Jiří Mareš, Stanislav Ježek



Cesta
ke kvalitě
AE
AUTOEVALUACE ŠKOLY

15

evaluační nástroje

Klima školní třídy

Dotazník pro žáky

Jiří Mareš, Stanislav Ježek

Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.

Jiří Mareš, Stanislav Ježek

Odborná recenze: doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.; PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

Jazyková korektura: Mgr. Radomír Novák

Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

ISBN: 978-80-87063-79-8

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY. Dotazník pro žáky.

Obsah

1	Úvod.....	5
2	Školní třída jako specifické téma.....	6
3	Co je klima školní třídy.....	8
4	Jak zjišťovat klima třídy.....	9
5	Proč klima třídy zjišťovat – možnosti využití získaných výsledků.....	11
6	Cílové skupiny uživatelů.....	12
7	Postup při vytváření nástroje.....	13
8	Co dotazník umožňuje zjistit.....	15
9	Faktorová analýza a reliabilita.....	16
10	Pokyny pro zadávání dotazníku.....	18
11	Postup vyhodnocování a úskalí interpretace.....	19
12	Normy.....	21
13	Ilustrativní příklady.....	24
14	Doporučení pro práci s klimatem třídy – jak intervenovat.....	25
15	Seznam použité literatury.....	29
16	Přílohy.....	31
	Příloha 1 – dotazník pro žáky Klima školní třídy	
	Příloha 2 – ukázka evaluační zprávy	

1 ÚVOD

Většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě. Učitel zde pracuje s desítkami žáků i s žáky jako jednotlivci. Při opakovaném setkávání učitele se žáky, které trvá měsíce a roky, vzniká mezi nimi vzájemný vztah určitého typu. Tento vztah může – podle zvláštností daného učitele – buď napomáhat jejich spolupráci, anebo spolupráci při výuce komplikovat. S výjimkou prvních roků povinné školní docházky vyučuje jednu školní třídu více učitelů. Vyučují rozdílně náročné a rozdílně zajímavé vyučovací předměty a v dané třídě se střídají. Každý z vyučujících je trochu jiný, na každého z nich reagují žáci jinak. Mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujalo označení klima. Pokud vznikne klima negativní, ovlivňuje to všechny žáky.

Zde je jeden příklad výpovědi jednoho žáka: „Každý učitel je trochu jinej. Nejhorší je ale P. Jak ta bába vejde do třídy, všichni ztuhnou. Když se na mě podívá těma hadima vočima, tak zapomenu i jak se menuju. Než se člověk stačí nadechnout, už křičí: Sedni si, stejně nic neumíš! A jak si zasedla na K. Vždycky se tetelí radostí, když ji vyvolá a může ji seřvat. Holky říkaly, že už ráno je jim špatně, jen si vzpomenu, že dnes máme dějepis. A to ji budeme mít ještě rok. Ředitel prý říkal na rodičáku, jak je dobrá a náročná. Já se z toho zblázním...“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 142).

Odmyslíme-li si učitele, kteří se podílejí na výuce v dané třídě, už sami žáci, kteří se v dané třídě sešli, vytvářejí podobu dané žákovské skupiny. Záleží na celkovém počtu žáků, na zastoupení chlapců a dívek v dané třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvláštnostech vůdčích žákovských osobností v dané třídě; postupně vzniká žákovské klima dané třídy. Jde o trvalejší charakteristiku dané třídy, která se projevuje bez ohledu na to, který vyučující do ní vstupuje. Učitelé o této charakteristice vědí a dokážou ji pojmenovat: je to třída pomalá nebo upovídaná, snaživá či provokující; zlobivá, ale bystrá, soutěživá anebo nespolutracující atd. Učitel říká: „Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete ...“ (Klusák, 1994).

Z toho, co bylo řečeno, je zřejmé, že klima školní třídy je zajímavý a důležitý jev. Nabízejí se proto dvě velmi praktické otázky: Jak se takové klima dá spolehlivě zjistit? Když už podobu klimatu zjistíme, jak se dá měnit, zlepšovat?

Na obě otázky se snaží odpovědět manuál, který máte v ruce.

Jiří Mareš, Stanislav Ježek

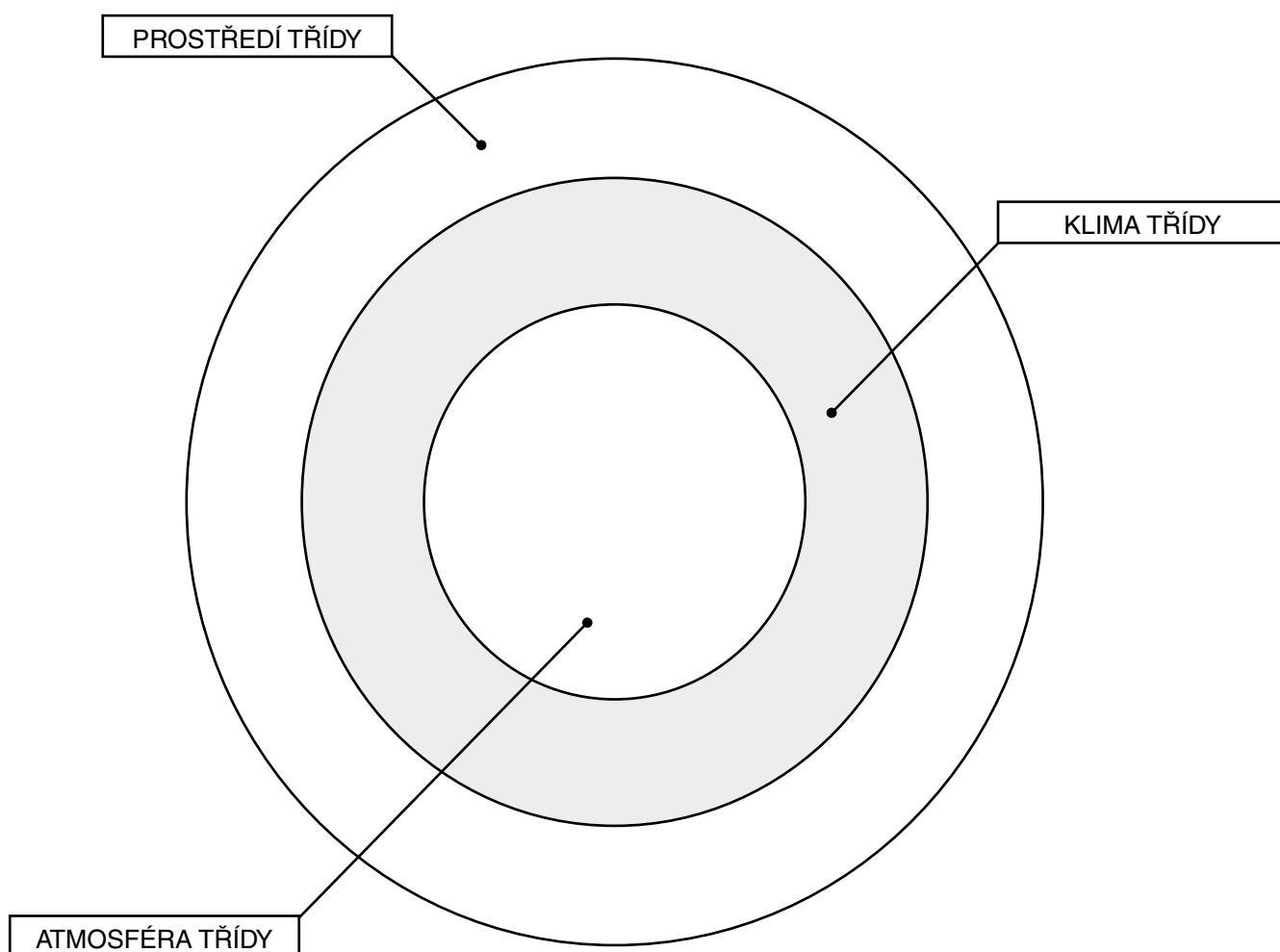
2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SPECIFICKÉ TÉMA

Škola je instituce, která – až na výjimky typu domácího vzdělávání – plní pět komplementárních úkolů. Děti, které do ní přicházejí, má: naučit předepsanému učivu; vychovávat, aby se staly kvalitními lidmi; socializovat, aby mohly bez překážek vstoupit do společenského života; naučit je, jak se učit, aby se samy mohly učit po celý život; a naučit je samostatnosti, aby dokázaly postupně přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou.

Většina z těchto úkolů se odehrává obvykle ve školní třídě. Pojem **školní třída** označuje učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku (např. třída III. B). Na průběh školní výchovy a vzdělávání má vliv obojí: jak prostředí, v němž se vše odehrává, tak lidé, kteří se podílejí na výuce.

Kvůli složitosti prostředí a jeho vlivu na výuku nalézáme v odborné literatuře vícero pojmů, kterými prostředí či některé jeho specifické prvky nazýváme. Např. rozlišujeme podle podoby, rozsahu, měnivosti a délky trvání mezi krátkodobou atmosférou a dlouhodobějším klimatem, přičemž oba termíny vymezují prožitkovou, subjektivně prožívanou část prostředí.

Obr. 1. Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy



Termín **prostředí třídy** je nejobecnější. Ve svém užším významu se týká především objektivněji zjištitelných aspektů, které ovlivňují práci učitelů a žáků. Zahrnuje mj.:

- aspekty architektonické: celkové prostorové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnosti variovat její tvar a velikost, prostorové rozmístění školního nábytku;
- aspekty hygienické: kvalita osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, přítomnost alergizujících či jiných zdraví škodlivých látek v prostředí třídy apod.;
- aspekty ergonomické: vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost výšky, sklonu a uspořádání pracovního místa žáků i učitele, umístění technických zařízení, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně apod.;
- aspekty akustické: úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku, nutnost příp. ozvučení prostoru;
- aspekty estetické: barevnost stěn, barevnost tabule, výzdoba prostoru učebny.

Termín **klima školní třídy** je jev dlouhodobý (trvajícíc několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. Pojem klima rozvedeme podrobněji v dalším oddíle této publikace.

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s označením „classroom environment“, tj. prostředí třídy, nebo „learning environment“, tj. prostředí pro učení, učební prostředí. Obvykle se tím však míní nikoli fyzikální prostředí, tj. sama učebna, ale sociální prostředí pro žákovo učení.

Termín **atmosféra školní třídy** je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před náročnou písemnou zkouškou; při sdělení, že odpadla hodina obtížného předmětu; při závažném ústním zkoušení. Atmosféra se mění ve třídě poté, co učitelka (podle názoru žáků) dala jednomu z nich nespravedlivou známku; atmosféra „zhoústne“ po rvačce mezi chlapci během přestávky; zmiňme i slavnostní atmosféru při rozdávání vysvědčení atd.

V našem výkladu se soustředíme jen na psychosociální klima školní třídy.

3 CO JE KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Pojem klima školní třídy (stejně jako pojem klima školy) nebyl zpočátku odborným pojmem. Po-
užíval se spíše jako metaforické vyjádření toho, co je pro danou školní třídu velmi dlouhodobě
charakteristické, ba typické.

Tye (1974) i Dellar (1999) říkají: podobně jako výraz „klima“ v meteorologii (česky „podnebí“) před-
stavuje *zprůměrované* atmosférické podmínky v daném místě za delší časové období, tak orga-
nizační klima školy či třídy představuje *zprůměrované* vnímání toho, co jedinci vidí na sociálním
prostředí, v němž pracují.

Řada badatelů se shoduje v tom, že psychosociální **klima školní třídy** lze charakterizovat takto:
jde o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo prá-
vě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (Fraser, 1998; Dunn, Harris,
1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002).

Klima se liší od toho, co bychom ve třídě mohli zjistit pozorováním či objektivním nahráváním
a analyzováním různých dějů. Liší se od toho, co je v „prvním plánu“ poznávání školní třídy a vy-
učování v této třídě.

V případě psychosociálního klimatu jde o něco jiného: důraz je položen především na **subjektivní
perspektivu** aktérů klimatu (tedy na tom, co leží – obrazně řečeno – ve „druhém plánu“ poznávání;
co je „za kulisami“ třídy, za tím, jak se chce vyučování v této třídě jevit navenek). Uvedený pohled
staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli.

Kdo vytváří klima třídy? Jeho **aktéry** jsou všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků
v dané třídě, žáci jako jednotlivci (žáci výrazní i méně výrazní, vůdci i ti, kdo stojí mimo). Ve vyučo-
vacích hodinách se spolutvůrcem klimatu stává vyučující, který vyučuje žáky určitému předmětu
(učitel-muž, učitelka-žena), a často se na podobě klimatu podílí i třídní učitel dané třídy.

Čím se vyznačuje klima školní třídy? Má tyto znaky:

- je to skupinový, nikoli individuální jev; určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů
- je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatová-
ním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči
- je sociálně sdílené; u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stej-
né či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyje-
vuje, které názory jsou společné většině aktérů (obrazně řečeno jde o průnik množin), které názory
patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi.

*To, co jsme právě uvedli, můžeme ještě rozvést. Ježek (2003, s. 25-26) píše: „Vymezení okruhu
lidí, ... jejichž pohled na klima nás zajímá, může mít podobu prosté volby, zda nás zajímá klima
školy, třídy apod. z pohledu žáků, učitele/ů, vedení, rodičů apod. ... Jakmile se však rozhodneme
pro jakoukoli jednotku zahrnující více jedinců, pak musíme začít uvažovat o tom, jakým způsobem
nalézt mezi individuálními výpověďmi jedinců to, co je jim společné. Musíme si zároveň zdůvod-
nit, proč se domníváme, že zde opravdu existuje smysluplný průnik, který bychom mohli nazývat
klimatem. Rozdat ve škole dotazníky a odpovědi respondentů zprůměrovat v žádném případě
takovým zdůvodněním není.“*

- je ovlivňováno širším sociálním kontextem: klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními
zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice), a též spá-
dovou oblastí žáků atd.

4 JAK ZJIŠŤOVAT KLIMA TŘÍDY

Existují tři základní přístupy, jak diagnostikovat klima třídy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený.

Tab. 1. Podoby kvalitativního přístupu ke zkoumání klimatu školní třídy (modifikovaně podle Mareš, Ježek, 2006)

Základ přístupu	Podoba přístupu	Konkrétní příklady
převážně slovní projev	mluvený projev	volné vyprávění učitele či žáka o tom, co se ve třídě děje a jak to jedinec prožívá a hodnotí; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný individuální rozhovor s žákem, s učitelem; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný skupinový rozhovor – řízená diskuze v ohniskové skupině žáků či učitelů; nahrávání a analýza
		přemýšlení nahlas nad položkami dotazníku, nahrávání výroků, analyzování výroků
		zaznamenávání výstižných hodnotících výroků žáků a učitelů, které byly proneseny ve třídě – učitelské a žákovské „perličky“
	psaný projev	psaní deníku (žákem, učitelem); analýza výroků
		doplňování neukončených vět; analýza výroků
		volné psaní svých názorů podle zadané osnovy; analýza výroků
		analýza oficiálních písemných materiálů o třídě (zápisy do žákovských knížek, písemná stanoviska k chování žáků, korespondence na webové stránce třídy s rodiči žáků)
převážně obrazové vyjádření	kresba	žákovské kresby dění ve třídě na téma Jak to vypadá v naší třídě při vyučování, o přestávce atd.; analýza kreseb
		karikatury učitelů či spolužáků
	fotografie	legální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
		ilegální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
	videozáznam	videozáznam dění ve třídě + slovní komentář

V diagnostice sociálního klimatu třídy od samého počátku dominoval **kvantitativní přístup**. Staví na strukturovaném dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek. Obvykle se jedná o dotazníkové šetření, ať už je dotazník zadáván „papírovou formou“ anebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu. Většina autorů se snažila od sedmdesátých let zkonstruovat dotazníky, které by zachytily proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání klimatu školní třídy.

Konstruování dotazníku probíhalo obvykle třemi způsoby:

1. deduktivně: zkoumané proměnné i jednotlivé dotazníkové položky byly odvozovány od určité teorie, např. od organizačního klimatu třídy
2. induktivně: na základě rozhovorů se žáky, učiteli, s vedením školy, rodiči či pozorování dění ve třídě se vytvořily položky nového dotazníku; z těchto položek se pomocí faktorové analýzy dospělo k určitému souboru proměnných
3. eklekticky: vzaly se hotové a v praxi ověřené dotazníky; z nich se vybraly některé proměnné a některé položky a poskládaly se do nového dotazníku.

Při dotazníkovém zjišťování klimatu třídy či školy je třeba, aby si zájemci uvědomili, jak vlastně probíhá odpovídání na dotazníkové položky a které chyby se v jeho průběhu mohou vyskytnout. Ježek (2004) upozorňuje, že odpovídání zřejmě obsahuje čtyři základní fáze: porozumění dotazu; vybavení si vzpomínek či názorů; posouzení možných variant odpovědí; zodpovězení dotazu.

Konkrétně:

1. Ve fázi **porozumění** dotazu si musí respondent/žák pozorně přečíst otázku (dotazníkovou položku), uvědomit si, na co se otázka ptá, co od něho požaduje; zjistit jádro otázky a v duchu propojit slovní výrazy v textu s pojmy, které zná, a představami, které má.
2. Ve fázi **vybavení** si musí respondent/žák vybavit vzpomínky, zážitky, svoje dosavadní názory a doplnit k nim chybějící detaily.
3. Ve fázi **posouzení** musí respondent/žák vybrat to, co považuje za důležité pro zodpovězení dotazu. Současně zvažuje, nakolik má být upřímný nebo zda má svůj názor nějak „upravit“.

4. Ve fázi **zodpovězení** dotazu musí respondent/žák připravenou odpověď „napasovat“ na některou z nabízených odpovědových alternativ, případně ji předtím ještě zkorigovat.

Ve všech čtyřech fázích může dojít k problémům: respondent má málo času na odpovídání; nedůvěřuje zadavateli; nechce se mu na takové téma odpovídat; nemá dobré zkušenosti s podobnými akcemi.

Pro diagnostické účely – jak ukazují zkušenosti – je však zásadní jiný problém: zda respondent/žák už má na zjišťovaný aspekt klimatu třídy **utvořen svůj názor**, anebo si názor musí teprve vytvářet ve chvíli, kdy si čte dotaz a vybavuje si své zkušenosti a zkušenosti spolužáků. Takováto situace – podle S. Ježka (2004) – není vzácná. Někteří žáci a učitelé o řadě aspektů života školy a třídy přemýšlejí zřídka nebo vůbec ne – a přesto to od nich dotazník vyžaduje. Nelze tedy předpokládat, že v situaci vyplňování dotazníku bude respondent/žák pečlivě zvažovat všechny důležité vzpomínky, vybírat klíčové zkušenosti, hodnotit svůj postoj k nim a to vše že shrne ve výsledné odpovědi na danou otázku. Je mnohem pravděpodobnější, že zvolí únikovou strategii. Zjednoduší si odpovídání tím, že: odhadne účel dotazování; odhadne, co asi chtějí slyšet, jak mají odpovědi vyznít; z kontextu dalších otázek odhadne, jak se bude asi s daty zacházet; bude se při svém odpovídání řídit obecnějšími hodnotami, postoji, přesvědčeními a zanedbá důležité detaily. Záleží v mnohém na administrátorovi dotazníku, jak bude žáky motivovat k důkladnější práci při vyplňování dotazníku a k vyjádření jejich osobních zkušeností a osobních názorů.

Analýza zahraničních zkušeností se zjišťováním klimatu školní třídy (i naše výzkumné zkušenosti se zjišťováním klimatu školy) nás vedou k těmto upozorněním (Mareš, 2005, s. 65-66).

Dosavadní výzkumy:

- mlčky předpokládají relativní homogenitu souboru respondentů a **homogenitu** jejich názorů (žáci jsou bráni „kus jako kus“)
- mlčky předpokládají relativní **stálost názorů** respondentů; neberou příliš v úvahu kolísání názorů v čase u téhož jedince; tím méně sledují systematické proměny názorů v čase u téhož jedince, vývoj jeho pohledu na klima třídy (to, co se od žáků zjistí, že platí dlouhodobě; změny se nezjišťují)
- metody velmi často pracují s **agregovanými daty**, tedy s názorem neexistujícího „zprůměrovaného“ žáka či učitele (dotazníky jsou „šity na míru“ neexistující průměrné třídě)
- málo se zajímají o respondentovy **individuální zvláštnosti**, kromě běžných ukazatelů typu pohlaví, věk, postupný ročník, školní prospěch
- málo se zajímají o **hodnoty**, na nichž aktérům klimatu především záleží, hodnoty, které vstupují do jejich vnímání, prožívání a hodnocení klimatu (jejich pojetí toho, co má dělat učitel a co žáci, jde tedy o jejich pojetí výchovy a vzdělávání)
- málo se zajímají o respondentovy **sociální zvláštnosti**, kromě ukazatelů typu: etnická příslušnost, problémy s chováním (přitom žáci mohou pocházet z velmi odlišných sociálně-kulturních prostředí, která mívají svérázné názory na fungování školy, na podobu klimatu třídy)
- málo se zajímají o **lokální zvláštnosti** sociálních situací, které se ve škole a ve třídě odehrávají, o lokální specifika; k posouzení se respondentům nabízejí „standardní“ sociální situace; spíše hledají to, co mají všechny třídy společného, aby je mohly navzájem porovnávat; proto obvykle pracují s obecnými metodami.

S. Ježek (2004) proto navrhl postup, jak některé nevýhody zmírnit, jak dotazník učinit pružnějším, flexibilnějším a jak přihlídnout k lokálním zvláštnostem. Princip je jednoduchý, ale vlastní provedení je složitější. Kombinují se dvě metody: dotazníkové šetření a rozhovor v ohniskové skupině čítající kolem 5 žáků a/nebo učitelů.

Na závěr této části je ještě dobré připojit jedno upozornění. V odborné literatuře se setkáváme se dvěma typy dotazníků. Předkládaný nástroj je dotazník obecný, generický, který umožňuje zjišťovat klima třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu nebo zvláštnosti vyučovacích metod a prostředků. Existují však i dotazníky specifické, jednoúčelové, které diagnostikují pouze určitý vyučovací předmět, např. LAPOPEQ – *Learning and Performance Orientation in Physical Education Classes Questionnaire* (Papaioannou, 1994), SLEI – *Science Laboratory Environment Inventory* (Fraser, Giddings, McRobbie, 1995), či klima vznikající mezi učitelem a studenty i mezi studenty samými při distančním vzdělávání DELES – *Distance Education Learning Environment Scale* (Walker, 2003).

5 PROČ KLIMA TŘÍDY ZJIŠŤOVAT – MOŽNOSTI VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

Uživatelé mají k dispozici dotazník, který zjišťuje psychosociální klima ve školní třídě. K čemu se dá tento dotazník ve školní praxi využít?

Stručně řečeno, jde o devět možností.

1. Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků – získání přehledu o spektru žákovských názorů na klima třídy – oproti dílčím dojmům dospělých, tj. učitelů, členů vedení školy či některých rodičů.
2. Porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří vyučují v dané třídě – získání údajů o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje u různých učitelů, kteří v dané třídě vyučují. Pokud ne, kteří učitelé se výrazně odlišují od ostatních: vytvářejí (z pohledu žáků) mnohem příznivější klima či naopak velmi nepříjemné klima.
3. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě s předchozím, když se změnila koncepce výuky.
4. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě před zavedením cílené intervence do klimatu třídy a po zavedení cílené intervence.
5. Zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy, získání údajů o tom, zda prospěchové problémy některých žáků mohou souviset s aktuální podobou klimatu třídy (negativní sociální tlaky na některé žáky).
6. Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy.

Ve spojení s dodatečnými informacemi lze uvažovat i o následujících otázkách:

7. Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele. Získání údajů o tom, zda se pohled žáků a učitele na klima, které spoluvytvářejí, alespoň rámcově shoduje. Pokud ne, zda dochází u učitele k přeceňování či podceňování některých složek klimatu a ve kterých složkách klimatu se takové rozdíly objevují.
8. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř téže třídy na klima třídy. Získání přehledu o těch skupinách žáků, které mají obdobný názor na klima třídy. Mohou to být skupiny podle pohlaví, podle celkového prospěchu, podle chování, podle zájmu o daný předmět, podle kulturního či etnického původu, podle míry handicapu, podle citlivosti na daného učitele atd.
9. Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků. Získání údajů o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje s tím, jaké klima by si žáci ve své třídě a v hodinách daného učitele přáli. Pokud ne, ve kterých složkách klimatu je aktuální stav výrazně horší, než je stav preferovaný.

6 CÍLOVÉ SKUPINY UŽIVATELŮ

Při vytváření dotazníku jsme mysleli na čtyři skupiny uživatelů, které mohou dotazník využít, byť pro rozdílné účely:

1. Učitelé, kteří působí přímo ve třídě: třídní učitel, učitel konkrétního vyučovacího předmětu, člen vedení školy.
2. Pracovníci školního poradenského pracoviště: výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog.
3. Pracovníci školských poradenských zařízení, tj. institucí lokalizovaných mimo školu: pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center (psychologové, pedagogové, speciální pedagogové).
4. Pracovníci vysokých škol a resortních výzkumných institucí, kteří se zabývají pedagogicko-psychologickým výzkumem na školách, zejména děním ve školních třídách.

7 POSTUP PŘI VYTVÁŘENÍ NÁSTROJE

Nástroj vznikal postupně v mnoha etapách. Chtěli jsme si být jisti, že uživatelům dáváme do ruky kvalitní a dobře ověřený prostředek pro zjišťování klimatu školní třídy.

Tvorba nástroje probíhala v těchto krocích:

1. Studium literatury a vypracování přehledu zahraničních dotazníků, které se ve světě používají ke zkoumání klimatu školní třídy. Především jsme pátrali po dotaznících z anglosaské oblasti, kde výzkumy klimatu školní třídy započaly a mají nejdelší tradici, ale přiřadili jsme i český dotazník. Našli jsme celkem 22 dotazníků, které vznikly v letech 1974-2008.¹ Byly určeny pro žáky 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ, středních škol a (výjimečně) i škol vysokých. Zpracovali jsme přehled 128 proměnných, které tyto dotazníky zjišťují.
2. Setkání s učiteli různých typů škol, kteří projevíli zájem o zjišťování klimatu. Šlo o 9 učitelů – tři ze základních škol, tři z gymnázií a tři ze středních odborných škol. Setkání mělo formu přednášky + workshopu. V jeho rámci učitelé diskutovali o tom, které proměnné považují za důležité pro svou práci a o které proměnné by měli zájem, aby se staly součástí dotazníku. Učitelé vybrali celkem 17 proměnných. Na prvních pěti místech se objevily proměnné typu: jasnost pravidel, soudržnost třídy, učitelova autorita, demokratičnost dění, interakce mezi žáky.
3. Volba dvou zahraničních nástrojů, které splňovaly několik podmínek: byly určeny pro daný typ školy, byly dostatečně ověřeny ve školách, obsahovaly mnohé proměnné, které vytipovali naši učitelé, relativně odpovídaly našim sociokulturním podmínkám. Šlo o dva nástroje: dotazník *MCEI – Multicultural Classroom Environment Instrument* (Carroll, 2006) a dotazník *WIHIC – What Is Happening In this Class* (Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Nástroje byly přeloženy do češtiny, podrobeny odborné diskuzi v týmu a dále upravovány po jazykové i věcné stránce.
4. Upravené „papírové“ verze obou dotazníků byly pilotně ověřeny v šesti třídách 6. ročníku základní školy. Jednalo se o 2 třídy velkoměstské ZŠ, 2 třídy ZŠ v městě střední velikosti a 2 třídy ve venkovské ZŠ. Počet žáků, kteří dotazník vyplnili, se pohyboval od 19 do 26 žáků. Ověřovali jsme tyto charakteristiky obou dotazníků: srozumitelnost pokynů, praktičnost způsobu vyplňování, vhodnost slovního označení jednotlivých stupňů škály odpovědí, vhodnost strukturování dotazníku (hlavičky, mezititulky), srozumitelnost použitých slov, srozumitelnost slovních spojení, vhodnost genderově korektního označení „učitel/učitelka“ v textu jednotlivých položek, únosnost délky dotazníků pro žáky daného věku, reálnou časovou náročnost dotazníků. Využili jsme také postřehů učitelů k podobě dotazníků i k charakteru žákovských dotazů.
5. Podle zkušeností z pilotního ověření a s využitím připomínek učitelů jsme oba dotazníky přepracovali. Zejména jsme přeformulovali některé položky a zjednodušili formální náležitosti. Upravené „papírové“ verze byly ověřeny v běžných školách Královéhradeckého kraje. Pro dotazník MCEI jsme získali data od 203 respondentů (detaily uvádí tab. 2). Pro dotazník WIHIC jsme shromáždili data od 369 respondentů (viz tab. 3).

Tab. 2. Ověření upravené verze dotazníku MCEI u 203 žáků v Královéhradeckém kraji

Typ obce	Typ školy	Postupný ročník	Počet žáků
velké město	základní škola A	9. ročník	12
velké město	základní škola B	8. ročník	22
velké město	základní škola B	9. ročník	10
malé město	základní škola B	6. ročník	22
velké město	víceleté gymnázium	sekunda	27
velké město	víceleté gymnázium	kvarta	22
menší město	gymnázium A	3. ročník	26
menší město	gymnázium A	4. ročník	18
větší město	gymnázium B	2. ročník	20
velké město	střední odborné učiliště	1. ročník	24
Celkem			203

1. Přehledová studie J. B. Fraseira z r. 1998 detailně analyzuje jen devět dotazníků.

Tab. 3. Ověření upravené verze dotazníku WIHIC u 369 žáků v Královéhradeckém kraji

Typ obce	Typ školy	Postupný ročník	Počet žáků
velké město	základní škola E	7. ročník	18
velké město	základní škola E	8. ročník	16
menší obec	základní škola F	7. ročník	10
menší obec	základní škola F	9. ročník	29
velké město	základní škola G	9. ročník třídy X	18
velké město	základní škola G	9. ročník třídy Y	23
velké město	víceleté gymnázium	sekunda	28
velké město	víceleté gymnázium	kvarta	18
velké město	gymnázium	2. ročník	30
velké město	gymnázium	4. ročník	27
velké město	střední odborná škola H	1. ročník	27
velké město	střední odborná škola I	1. ročník	27
velké město	střední odborná škola I	2. ročník třídy X	25
velké město	střední odborná škola I	2. ročník třídy Y	26
velké město	střední odborné učiliště	1. ročník	19
velké město	střední odborné učiliště	2. ročník	12
velké město	střední odborné učiliště	3. ročník	16
Celkem			369

6. U 107 žáků (ze základní školy, gymnázia, SOU a SOŠ) jsme po dotazníku MCEI s odstupem 14 dnů zadali ještě dotazník WIHIC.
7. Na základě položkové analýzy a faktorové analýzy dat z dotazníků jsme zkrátili dotazníky a spojili je do jediného dotazníku, použitelného v běžných podmínkách školy. Nově vzniklý dotazník jsme ještě rozdělili na část povinnou a část volitelnou, aby si školy mohly zvolit jeho podobu podle místních podmínek.
8. Zpracovali jsme pokyny pro programátory, aby mohla vzniknout funkční elektronická verze dotazníku. Tato verze umožňuje snadné administrování dotazníku po internetu. Žáci vyplňují dotazník na počítači zapojeném v síti. Program dovoluje rychlé vyhodnocení vložených dat a prezentování souhrnných výsledků za každou třídu.
9. Elektronická verze dotazníku byla od září 2011 do listopadu 2011 vystavena na internetu a ověřena na standardizačním vzorku běžných škol. Ověření proběhlo na 15 školách, ve 48 třídách a týkalo se 102 učitelů. Zahrnuje 927 žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol. Regionálně šlo o školy v těchto krajích České republiky: ve Středočeském, Jihočeském, Plzeňském, Jihomoravském, Olomouckém kraji a v Praze.
10. Během prvního pololetí 2012 nástroj využilo dalších 182 tříd zejména ze základních škol. Na základě těchto dat byly zpřesněny normy. Také to umožnilo vytvořit normy zvlášť pro druhý stupeň ZŠ a zvlášť pro vyšší sekundární vzdělávání (SŠ, SOU). Normalizační vzorek tak pro základní školy zahrnuje 57 škol (11 Praha, 11 Středočeský kraj, 9 Jihočeský a Západočeský kraj, 3 Severočeský kraj, 6 Východočeský kraj, 9 Jihomoravský kraj a 8 Severomoravský kraj), a v nich dohromady 198 tříd s 3401 žákyrespondenty. Střední návratnost v rámci tříd byla 89 % (od 20 do 100 %). Pro střední školy a odborná učiliště pak zahrnuje normalizační vzorek 44 tříd s 920 studenty-respondenty z 9 škol ze všech krajů vyjma severočeského. Vzorek škol zahrnuje jak gymnázia, tak střední školy a učiliště.

8 CO DOTAZNÍK UMOŽŇUJE ZJISTIT

Výsledný dotazník vznikl výběrem ze dvou ověřovaných dotazníků. Dotazník je určen ke zjišťování 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém a třetím stupni škol, tj. na 2. stupni základních škol, na gymnáziích i víceletých gymnáziích a na středních odborných školách. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou.

Při tvorbě výsledného dotazníku jsme vycházeli z nástrojů MCEI (*Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006*) a WIHIC – (*What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996*). Podoba **výsledného dotazníku** je zachycena v tabulce 4.

Tab. 4. Struktura výsledného dotazníku

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. dění o přestávkách – tato položka nebyla v původních dotaznících, přidali jsme ji sami	Na přestávkách se žáci neteší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědí na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

9 FAKTOROVÁ ANALÝZA A RELIABILITA

Tabulka 5 prezentuje faktorovou strukturu dotazníku prostřednictvím rotovaných faktorových nábojů.

Explorační faktorová analýza metodou maximální věrohodnosti umožnila extrahovat 10 stabilních faktorů, které poměrně dobře vystihují korelace mezi položkami ($\chi^2(893) = 2\,237$, $p < 0,01$, $\chi^2/df = 2,51$ s pouze 3 % neredundantních reziduálních korelací).

V naprosté většině případů mají položky jednotlivých škál nejvyšší náboje na témže faktoru. Tomu odpovídají uspokojivé vnitřní konzistence škál odhadované Cronbachovým koeficientem alfa, které tabulka 5 rovněž uvádí². První dvě škály leží na společném faktoru (vztahy a spolupráce mezi spolužáky). Na společném faktoru leží i škály týkající se učitele – 3., 4., 8. a škály týkající se aktivity v učení – 9. a 10. Naopak mezi položkami učitelských škál se rysuje další samostatný faktor, na němž mají nezanedbatelné náboje položky vyjadřující přesvědčení žáka o učitelově zájmu o jeho prožívání, emoce. Položky 8. škály týkající se možnosti diskutování sytí zároveň výše zmiňovaný faktor hodnocení učitele i svůj vlastní specifický faktor. Poslední nový faktor tvoří tři položky 10. škály a ze žákovské aktivity specificky vyčleňuje aktivní pozornost ve třídě.

Tab. 5. Faktorové náboje položek na 10 extrahovaných faktorech, rotace Varimax.

Tučně jsou náboje v absolutní hodnotě vyšší než 0,3.

	Faktor										Číslo škály	Vnitřní konzistence
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
P1 1. V naší tř...	0,04	-0,02	0,75	0,08	0,08	-0,07	0,01	0,02	-0,10	0,03	1	0,84
P2 2. Spolužáci...	0,09	0,02	0,72	-0,03	-0,06	-0,13	0,01	-0,01	0,03	-0,08		
P3 3. Když dost...	0,10	0,05	0,60	0,15	-0,03	-0,08	-0,03	0,07	0,03	-0,06		
P4 4. Mám pocit...	0,06	0,00	0,74	0,01	-0,01	-0,11	-0,02	0,00	0,00	-0,01		
P5 5. Když potř...	0,16	0,07	0,70	0,02	-0,01	-0,06	-0,04	0,01	-0,01	-0,10		
P6 1. Svoje myš...	0,02	0,15	0,44	0,07	-0,10	-0,01	0,13	0,05	0,12	0,03	2	0,70
P7 2. Diskutuje...	0,17	0,16	0,33	0,12	0,04	-0,06	0,06	0,10	0,11	0,09		
P8 3. Ostatní s...	0,11	0,25	0,38	0,05	-0,01	-0,03	0,05	-0,06	0,03	0,06		
P9 4. V tomto p...	0,08	0,23	0,31	0,07	0,16	-0,04	-0,02	-0,03	0,07	0,08		
P10 5. Ostatní ...	0,05	0,21	0,57	0,04	-0,05	-0,07	0,04	0,05	0,06	0,12		
P11 1. Tomuhle...	0,62	0,15	0,09	0,16	0,02	0,14	0,05	0,07	0,09	0,40	3	0,90
P12 2. Tenhle u...	0,75	0,23	0,08	0,13	0,01	0,08	0,03	-0,01	0,00	0,37		
P13 3. Tenhle u...	0,65	0,22	0,13	0,13	-0,03	0,11	-0,01	0,01	0,12	0,36		
P14 4. Tenhle u...	0,69	0,20	0,13	0,13	0,04	0,07	-0,04	0,09	0,01	0,21		
P15 5. Tenhle u...	0,71	0,11	0,08	0,08	-0,07	0,06	0,00	0,02	0,14	0,20		
P16 1. Tento uč...	0,79	0,12	0,08	0,11	0,00	0,01	-0,03	0,13	0,04	-0,13	4	0,90
P17 2. Tento uč...	0,83	0,13	0,09	0,11	0,02	-0,02	-0,02	0,05	-0,07	-0,18		
P18 3. Mám v to...	0,71	0,03	0,16	0,08	-0,06	-0,02	0,04	0,09	0,02	-0,22		
P19 4. Tento uč...	0,76	0,06	0,12	0,12	0,01	-0,05	-0,03	0,05	0,02	-0,27		
P20 5. Když udě...	0,70	0,21	0,05	0,12	-0,03	0,01	0,01	0,07	0,07	-0,10		
P21 1. To, co s...	0,14	0,25	0,14	0,46	0,06	0,02	-0,03	-0,03	-0,04	-0,10	5	0,79
P22 2. Co jsem ...	0,17	0,22	0,14	0,75	0,03	0,14	0,08	0,06	0,03	0,02		
P23 3. Co jsem ...	0,25	0,20	0,10	0,69	0,03	0,11	0,02	0,08	0,08	0,12		
P24 4. Činnosti...	0,26	0,29	0,10	0,62	0,06	0,08	0,04	0,06	0,03	0,02		
P25 5. Rodiče (...)	0,15	0,24	0,05	0,34	0,14	0,08	-0,03	0,02	-0,06	0,02		

2. Cronbachovy alfy spočítané na rozšířeném vzorku, na základě kterého byly aktualizovány normy (viz kap. 7, bod 10) jsou pro jednotlivé škály (1-11): 0,86; 0,71; 0,90; 0,91; 0,79; 0,69; 0,74; 0,74; 0,71; 0,86; 0,73.

Tab. 5. (pokračování)

	Faktor										Číslo škály	Vnitřní konzistence
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
P26 1. Vadí mi,...	0,04	0,12	-0,03	-0,01	0,10	0,02	0,62	-0,02	-0,04	-0,05	6	0,66
P27 2. Rád sout...	0,00	0,03	0,19	0,10	0,03	-0,02	0,43	0,04	0,09	0,10		
P28 3. Cítím se...	0,04	0,15	0,00	-0,02	0,08	-0,01	0,67	0,05	-0,07	0,00		
P29 4. Jsem rád...	0,00	0,07	0,04	-0,01	0,04	0,03	0,56	-0,04	0,07	-0,10		
P30 5. Raději s...	-0,04	-0,12	-0,07	0,00	0,16	0,04	0,35	-0,07	0,07	0,12		
P31 1. Na přest...	0,01	0,02	-0,13	0,10	0,09	0,32	-0,07	0,06	0,03	0,07	7	0,70
P32 2. O přestá...	0,04	0,10	-0,11	0,10	0,11	0,40	-0,04	0,11	0,03	0,07		
P33 3. O přestá...	0,05	0,11	-0,19	0,04	0,03	0,83	0,09	-0,01	-0,08	-0,04		
P34 4. O přestá...	0,08	0,15	-0,15	0,04	0,02	0,71	0,13	0,00	-0,02	-0,07		
P35 1. Můžu běh...	0,24	0,10	0,13	-0,03	-0,03	-0,04	0,08	0,05	0,43	-0,02	8	0,75
P36 2. Svoje ná...	0,53	0,15	0,06	0,05	-0,03	-0,01	0,04	0,01	0,64	0,05		
P37 3. Učitel/U...	0,53	0,15	0,08	0,16	0,03	0,13	0,04	0,04	0,37	0,15		
P38 4. Tohohle ...	0,57	0,17	0,06	0,04	-0,02	-0,01	0,09	0,06	0,31	0,02		
P39 1. Svoje ná...	0,03	0,55	0,09	0,16	0,06	0,12	-0,04	0,01	0,07	0,13	9	0,68
P40 2. Snažím s...	0,11	0,67	0,12	0,07	-0,05	0,04	0,07	-0,03	0,06	0,01		
P41 3. Snažím s...	0,19	0,51	0,04	0,13	-0,06	0,09	0,05	0,11	0,07	0,08		
P42 4. Když mi ...	0,09	0,41	0,08	0,13	0,11	0,07	0,08	0,02	0,12	0,02		
P43 1. Snažím s...	0,14	0,58	0,08	0,16	-0,02	0,03	0,11	0,08	-0,03	-0,04	10	0,84
P44 2. Vždycky ...	0,11	0,55	0,13	0,10	0,04	-0,01	0,09	0,00	-0,01	-0,03		
P45 3. Obvykle ...	0,18	0,42	0,05	0,11	0,01	0,18	-0,08	0,53	0,03	0,04		
P46 4. Vím, co ...	0,18	0,60	0,08	0,18	0,04	0,07	-0,01	0,26	0,04	0,00		
P47 5. Při vyuč...	0,30	0,38	0,09	0,06	-0,06	0,12	-0,04	0,74	0,08	0,04		
P48 6. Snažím s...	0,23	0,54	0,10	0,07	0,02	0,07	0,04	0,47	0,01	-0,10		
P49 7. Vím, jak...	0,22	0,53	0,11	0,06	0,06	0,08	0,05	0,26	0,03	-0,08		
P50 1. Snažím s...	-0,18	0,09	0,04	0,04	0,62	0,11	0,12	-0,01	-0,08	0,07	11	0,74
P51 2. Než na n...	0,08	0,13	0,05	0,05	0,54	-0,01	0,15	0,02	0,05	-0,14		
P52 3. Snažím s...	-0,01	-0,05	-0,03	0,04	0,69	0,06	0,07	-0,01	0,02	0,05		
P53 4. To co si...	0,00	0,00	-0,14	0,05	0,72	0,10	0,07	-0,02	-0,04	0,00		
Vysvětlený rozptyl [%]	13,0	7,6	7,2	4,1	3,5	3,3	3,1	2,5	2,0	1,7		

Tab. 6. Korelace mezi škálami.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Dobré vztahy se spolužáky		0,52	0,19	0,23	0,20	0,02	-0,26	0,17	0,14	0,17	-0,05
2 Spolupráce se spolužáky	0,52		0,30	0,23	0,30	0,12	-0,10	0,28	0,34	0,33	0,02
3 Vnímaná opora od učitele	0,19	0,30		0,72	0,44	0,05	0,15	0,64	0,37	0,44	-0,01
4 Rovný přístup k žákům	0,23	0,23	0,72		0,39	0,02	0,06	0,59	0,25	0,42	-0,04
5 Přenos škola – rodina	0,20	0,30	0,44	0,39		0,08	0,21	0,30	0,44	0,46	0,14
6 Preference soutěžení	0,02	0,12	0,05	0,02	0,08		0,08	0,12	0,13	0,09	0,22
7 Přestávky	-0,26	-0,10	0,15	0,06	0,21	0,08		0,06	0,21	0,21	0,15
8 Diskuze s učitelem	0,17	0,28	0,64	0,59	0,30	0,12	0,06		0,32	0,37	-0,03
9 Iniciativa	0,14	0,34	0,37	0,25	0,44	0,13	0,21	0,32		0,61	0,08
10 Orientace na úkoly	0,17	0,33	0,44	0,42	0,46	0,09	0,21	0,37	0,61		0,06
11 Snaha zalíbit se	-0,05	0,02	-0,01	-0,04	0,14	0,22	0,15	-0,03	0,08	0,06	

10 POKYNY PRO ZADÁVÁNÍ DOTAZNÍKU

Dotazník se zadává celé třídě. Je důležité, aby každý žák odpovídal sám za sebe, neradil se se spolužáky, jak má určitý jev hodnotit. Potřebujeme zachytit celé spektrum individuálních názorů v dané třídě a nikoli to, na čem se žáci během vyplňování dotazníku dohodli, že tam všichni napíší. Chceme tím vyloučit sociální tlak na ty spolužáky, jejichž názory se liší od názorů ostatních.

Dotazník je anonymní, nelze tedy identifikovat konkrétního jednotlivce, jak právě on odpovídal. Pro identifikaci se od žáka vyžadují jen obecné údaje: místo, kde škola sídlí, název a typ školy, třída, pohlaví žáka, vyučovací předmět a konečně vyučující, který tomuto předmětu žáka vyučuje.

Pokyny pro žáky znějí takto:

- V tomto dotazníku nám můžeš napsat, jak se v současné době cítíš ve vaší třídě. Zkus na všechny otázky odpovědět úplně sám/sama za sebe; s nikým se nerad. Zajímá nás právě Tvůj osobní názor.
- Do tabulky prosím uveď jméno toho, koho hodnotíš (rubrika: Učitel/učitelka), a který předmět hodnotíš (rubrika: vyučovací předmět). Všechno, co je v tomto dotazníku napsáno, potom vyplňuj tak, aby se to týkalo právě Tvého učitele/učitelky.
- Přečti si pozorně každou větu, každé tvrzení a označ z nabídek tu možnost, která se nejvíc blíží Tvému názoru. Pokud se spleteš nebo se rozhodneš změnit svou odpověď, nevadí. Označ to, co platí; původní odpověď pak zmizí.
- Odpovídá se pomocí číslic, pomocí pětistupňového hodnocení jako ve škole. Může nastat případ, že se určitá situace ve Vaší třídě nevyskytuje a otázka tak nedává smysl. Potom označ písmeno N – situace nenastala, nelze odpovědět.

11 POSTUP VYHODNOCOVÁNÍ A ÚSKALÍ INTERPRETACE

(referenční norma, typologie, rizika)

Jednotkou zkoumání je školní třída. Data jsou vyhodnocována počítačem okamžitě a uživatel může obdržet celkové výsledky v přehledné podobě.

Postup vyhodnocení dotazníku je následující:

Pro každého účastníka (žáka) se vypočítají jeho škálová skóre tak, že se spočítá průměr bodových hodnocení za položky náležící do dané škály. Pro každého žáka tak vznikne 7 až 11 skóre (podle počtu administrovaných škál). Škálová skóre se díky průměrování pohybují na škále jednotlivých položek (otázek), tj. od 1 do 5. U této hodnoty se běžně setkáváme s minimálními i maximálními možnými hodnoceními.

Třídní ukazatele na jednotlivých škálách se počítají jako mediány škálových hodnot jednotlivých žáků. Medián není (oproti aritmetickému průměru) ovlivněn několika málo extrémními hodnoceními. Vyjadřuje hodnotu, o které můžeme říci, že polovina žáků hodnotila klima třídy na dané škále takto nebo hůře a polovina lépe. Třídní mediány se také pohybují na škále jednotlivých položek (otázek), tj. od 1 do 5. Mají však menší variabilitu; to znamená, že je méně pravděpodobné, že by třídní skóre dosáhlo minima nebo maxima. Díky tomu jsou hodnoty třídních mediánů pod 2 nebo nad 4 neobvyklé, a pokud se vyskytnou, jsou rozhodně hodné pozornosti.

Na úrovni tříd by nás neměly zajímat pouze střední hodnoty – mediány. Interpretace by měla zahrnout i variabilitu názorů žáků. Liší se situace, kdy většina žáků hodnotí daný aspekt klimatu třídy stejně, od situace, kdy například dvě skupiny žáků mají zásadně odlišné hodnocení? Variabilita je zachycena pomocí kvartilů označených jako Q1 a Q3. První kvartil (Q1) je hodnota, o které můžeme říci, že takto nebo hůře hodnotila daný aspekt klimatu třídy čtvrtina žáků. Podobně o třetím kvartilu (Q3) uvažujeme jako o hodnotě, která vymezuje čtvrtinu žáků nejlépe hodnotících daný aspekt. Mezi hodnotami Q1 a Q3 se tak nalézají přibližně polovina hodnocení třídy. Jsou-li tyto hodnoty velmi blízko sebe, žáci hodnotí daný aspekt podobně; liší-li se velmi, hodnocení žáků jsou velmi odlišná. Ani medián ani hodnoty kvartilů však nezachycují extrémní hodnocení. Proto je třeba přihlížet i k minimálním a maximálním hodnocením daného aspektu ve třídě.

Všechny zmíněné třídní ukazatele shrnuje grafické zobrazení nazývané boxplot nebo také krabicevý graf. Boxplot znázorňuje pro každý hodnocený aspekt třídního klimatu (škálu) rozložení žákovských hodnocení tohoto aspektu tak, že prostředních 50 % hodnocení znázorňuje jako obdélník (box), jehož hranice tvoří první a třetí kvartil. Někde uvnitř krabice (nikoli nutně uprostřed) je čarou znázorněn třídní medián. Od hranic krabice na každou stranu pak vedou čáry (antény) až k maximálně/minimálně dosažené hodnotě. Příklad sedmi boxplotů pro sedm základních škál našeho dotazníku je zobrazen na obrázku 2.

Alternativní vizualizaci mediánů a kvartilů sedmi základních škál nabízí také pavučinový graf.

Obr. 2. Příklad krabicevých grafů rozložení odpovědí pro 7 základních škál dotazníku.



Percentilová skóre tříd

Pro každou škálu máme jeden boxplot a boxploty pro jednotlivé škály řadíme vedle sebe. Můžeme to udělat proto, že se hodnoty všech škál pohybují ve stejném rozsahu (od 1 do 5). Nemělo by nás to však svádět k přímému porovnávání jednotlivých škál mezi sebou, protože u každé škály ta čísla nesou jiný význam. Například zatímco u škály „dobré vztahy se spolužáky“ jsou běžné hodnoty kolem 4, u škály „dění o přestávkách“ se běžné hodnoty pohybují kolem hodnoty 2. I proto nemá smysl říci, že klima třídy je lepší/vyšší v oblasti vztahů se spolužáky. Pro tuto možnost je potřeba převést skóre jednotlivých škál na společnou škálu, která by nesla informaci o tom, jak běžná (či naopak extrémní) určitá hodnota na škále je. K tomu používáme „percentilovou škálu“, která je založená na srovnání se všemi doposud testovanými třídami. Každé hodnotě třídního mediánu pro danou škálu odpovídá určitý percentil, který udává, kolik procent tříd získalo u dané škály tuto nebo nižší hodnotu.

Tato třídní percentilová skóre, která uvádíme na následující straně, lze pak srovnávat mezi škálami (např. v duchu výše uvedeného příkladu „zatímco u dobrých vztahů se spolužáky dosahuje naše třída střední hodnoty (P50), dění o přestávkách je hodnoceno velmi negativně (P90)“.

Percentilová skóre samozřejmě umožňují i srovnávání tříd mezi sebou, což je primární cíl tvorby percentilových norem.

12 NORMY

Percentilové normy pro všech 11 škál, jsou uvedeny v tabulkách 7A a 7B. Tabulku 7A používáme pro třídy na základní škole (zejm. 6. – 9. ročník) a tabulku 7B pro třídy na středních školách a odborných učilištích. Normy pro základní školu lze orientačně využít i pro 5. nebo 4. ročník. Vyšší počet tříd v normalizačním vzorku umožnil u základních škol stanovit i hodnoty 1. a 99. percentilu. U středních škol jsou stanoveny hodnoty pouze 5. – 95. percentilu.

Při práci s normami vyhledáme hodnotu třídního mediánu ve sloupci pro danou škálu klimatu třídy a v prvním sloupci na tomtéž řádku odečteme přibližnou percentilovou hodnotu.

Použijeme-li jako příklad výsledků třídy, jejíž výsledky jsou zobrazené boxplotem na obrázku 2, pak u 1. škály jsme naměřili medián 4,00, což je na první pohled poměrně vysoká hodnota na škále od 1 do 5. V tabulce 7A si můžeme vyhledat, že medián 4,00 odpovídá 40. percentilu. To znamená, že přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu 4,00 nebo nižšího a přibližně 60 % tříd dosáhlo vyššího mediánu³. Medián 4,00 je sice vysoká hodnota, avšak ve srovnání s ostatními třídami jde o běžnou, možná spíše nižší hodnotu.

Tab. 7A. Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ ($N_{\text{tríd}}=178$)

Percentilové skóre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1	2,26	1,97	2,19	2,57	2,91	2,61	1,04	2,35	2,61	3,05	2,23
5	3,39	2,71	2,98	3,39	3,18	2,82	1,24	2,73	3,00	3,47	2,42
10	3,57	2,94	3,30	3,72	3,35	2,93	1,42	3,00	3,14	3,62	2,52
20	3,76	3,10	3,58	4,11	3,53	3,05	1,64	3,22	3,28	3,75	2,67
30	3,91	3,28	3,72	4,33	3,67	3,17	1,79	3,36	3,42	3,86	2,79
40	4,00	3,40	3,85	4,51	3,80	3,29	1,90	3,45	3,53	3,97	2,90
50	4,09	3,49	3,96	4,60	3,93	3,38	1,98	3,55	3,63	4,07	2,96
60	4,17	3,60	4,08	4,67	4,04	3,45	2,07	3,66	3,74	4,16	3,03
70	4,25	3,65	4,18	4,76	4,18	3,60	2,18	3,79	3,84	4,28	3,09
80	4,33	3,74	4,30	4,87	4,31	3,69	2,38	3,93	3,95	4,41	3,20
90	4,47	3,87	4,53	4,98	4,45	3,83	2,88	4,10	4,08	4,54	3,42
95	4,59	4,00	4,67	5,00	4,56	3,97	3,00	4,23	4,26	4,65	3,60
99	4,74	4,34	4,91	5,00	4,87	4,20	3,21	4,55	4,50	4,81	3,98

Tab. 7B. Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na SŠ a SOU ($N_{\text{tríd}}=64$)

Percentilové skóre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
5	3,53	2,91	2,32	2,98	2,77	2,81	1,01	2,38	2,92	3,57	1,90
10	3,60	3,10	2,61	3,41	2,89	2,92	1,09	2,88	3,03	3,68	2,06
20	3,75	3,29	3,01	3,89	3,04	3,06	1,25	3,01	3,22	3,75	2,29
30	3,86	3,40	3,34	4,04	3,14	3,15	1,35	3,20	3,36	3,86	2,44
40	3,93	3,50	3,61	4,20	3,27	3,23	1,44	3,42	3,43	3,94	2,55
50	3,99	3,61	3,73	4,43	3,38	3,31	1,53	3,63	3,49	3,99	2,64
60	4,06	3,69	3,83	4,64	3,41	3,38	1,60	3,77	3,55	4,07	2,75
70	4,16	3,77	3,94	4,76	3,60	3,46	1,70	3,87	3,62	4,14	2,88
80	4,29	3,85	4,08	4,87	3,63	3,57	1,85	3,96	3,76	4,20	2,98
90	4,42	3,95	4,29	5,00	3,80	3,74	2,04	4,21	3,93	4,29	3,13
95	4,55	4,28	4,59		3,92	4,14	2,28	4,46	4,15	4,34	3,22

3. Zatím jsme nenashromáždili dostatek dat pro stanovení specifických norem pro tento typ tříd. Z analýz plyne, že mladší žáci hodnotí klima svých tříd pozitivněji než žáci na druhém stupni ZŠ. Proto použití norem pro druhý stupeň vede k mírně optimističtějším, nadhodnoceným závěrům.

1. **Dobré vztahy se spolužáky.** Dostatečná kvalita vztahů mezi spolužáky je nutnou podmínkou pro práci s třídou jako celkem. Zároveň jsou dobré vztahy se spolužáky jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. V případě špatných vztahů mohou žáci více „pracovat“ na vztazích mezi sebou, což ubírá potenciál pro spolupráci a učení. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v poměrně úzkém rozmezí mezi 3,8 a 4,3 (4,2⁴). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Pokud tato hodnota klesne pod 3,4 (3,5), rozhodně by vztahy měly být předmětem pozornosti.
2. **Spolupráce se spolužáky.** Zhlediska práce se třídou je významné, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit problémy či úkoly společně. Otázky se neptají na potřebu či žádoucnost spolupráce, ale přímo na spolupracování jako chování. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru spolupráce, nízké pak nízkou. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,2 (3,3) a 3,7 (3,8). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 2,7 (2,9) a nad 4,0 (4,3) jsou neobvyklé. Spolupráce jde obvykle ruku v ruce s předchozí škálou dobrých vztahů ($r = 0,7$), proto mohou být předmětem pozornosti situace, kdy je klima třídy z těchto dvou aspektů hodnoceno výrazně odlišně.
3. **Vnímaná opora od učitele.** Ne vždy se daří, aby učitelem nabízená pomoc byla jako taková vnímána i žákem. Tato škála zjišťuje, do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho, je na jeho straně. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu vztahu mezi žákem a učitelem. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru vnímané opory, nízké pak nízkou. Zde jsou hodnocení poměrně homogenní, takže střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,6 (3,2) a 4,2 (4,0). Většina učitelů je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,0 (2,3) a nad 4,7 (4,6) jsou neobvyklé.
4. **Rovný přístup učitele k žákům.** Tato škála zjišťuje, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Jde zde tedy o absenci prožívané diskriminace, ať již negativní či pozitivní. Zaměřuje se na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy z vysoké rovnosti usuzovat na nedostatek individuálního přístupu. Naopak, žáci, k nimž je přistupováno individuálně vhodným způsobem, mají na této škále tendenci odpovídat pozitivně. Stejně jako u předchozí škály mají žáci s dobrým vztahem k učiteli tendenci vypovídat o něm ve smyslu této škály pozitivně. Vysoké hodnoty tedy znamenají, že žáci si více myslí, že učitel přistupuje ke všem stejně, nízké pak, že měří každému jiným metrem. Podle standardizačního vzorku je rovný přístup téměř samozřejmostí, protože řada tříd zde dosáhla teoretického maxima škály (proto mají 90. a vyšší percentily stejnou hodnotu 5) a kolem 80% tříd hodnoty vyšší než 4. Předmětem pozornosti jsou tedy pouze případy, kdy třída hodnotí učitele níže než 3,4 (3,0). Rovný přístup jde ruku v ruce s vnímanou oporou ($r = 0,8$), takže výrazně odlišným výsledkům bychom se při interpretaci měli věnovat.
5. **Přenos naučeného mezi školou a rodinou.** Pro smysluplnost učení se ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek plynoucí ze vzdělání. Pro dítě i raného adolescenta je významná především současnost, což lze pojmut jako vnímaná užitečnost či relevantnost naučeného doma. Vysoké hodnoty znamenají přesvědčení o propojení učiva s životem doma. Nízké hodnoty na této škále mohou značit obtížnější motivování žáků ke studiu v dané oblasti. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,6 (3,1) a 4,2 (3,6). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,2 (2,8) a nad 4,6 (3,9) jsou neobvyklé.
6. **Preference soutěžení ze strany žáků.** Optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny a často i absolutní výkon. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení, vzájemném srovnávání, nízké hodnoty pak odmítání soutěžení. Tato charakteristika je oproti jiným aspektům klimatu třídy spíše individuální proměnnou. Přesto může být třída vedena k soutěžení, což se pak projeví na třídním mediánu. Variabilita třídních mediánů je však nižší než u ostatních škál.

4. Hodnoty v závorce jsou odpovídající hodnoty pro třídy na SŠ, pokud se liší od ZŠ.

Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,1 a 3,6 (3,5). Hodnoty pod 3,2 (2,8) a nad 4,0 (4,1) jsou neobvyklé. Ačkoli v některých úvahách může být soutěžení protikladem spolupráce, v naší koncepci tomu tak není a hodnoty na této škále nijak nesouvisí s hodnoceními na škále spolupráce.

- Dění o přestávkách.** Tato screeningová škála pouze zjišťuje, zda jsou přestávky žádoucí příležitostmi k odpočinku či nikoliv. Vysoké hodnoty na této škále indikují potenciální problémy v žákovském kolektivu spíše než problémy v organizaci přestávek, nízká hodnocení jsou pozitivní evaluace přestávek. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 1,7 (1,3) a 2,3 (1,8). Hodnoty pod 1,2 a nad 3,0 (2,3) jsou neobvyklé.

Volitelné škály:

- Možnost diskutovat během výuky.** Mnohdy je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem. Tato škála se zaměřuje na reálnou přítomnost tohoto prvku. Vysoké hodnoty na této škále značí vysokou možnost vstupovat do hodiny se svými myšlenkami, názory, nízká pak omezenou možnost. Jde z velké části o to, do jaké míry to podporuje učitel, takže tato škála souvisí se škálami 3 a 4 ($r = 0,7$) a doplňuje je. Pakliže by se hodnocení na této škále výrazně lišilo od škál 3 a 4, je to hodno pozornosti. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,3 (3,1) a 3,9. Hodnoty pod 2,7 (2,4) a nad 4,2 (4,5) jsou neobvyklé a měly by být předmětem pozornosti při interpretaci.
- Iniciativa žáků.** Tato škála zjišťuje míru, v níž si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. V situaci, kdy taková iniciativa kontrastuje s jeho výkony v předmětu, může být tato informace přínosná. Vysoké hodnoty značí tendenci samostatně si vyhledávat poznatky, nízké hodnoty pak spíše absenci této tendence. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,4 (3,3) a 3,9 (3,7). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,0 (2,9) a nad 4,3 (4,2) jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci.
- Snaha žáků učit se.** Podobně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy. Vysoká hodnota na této škále značí cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu. Nízká hodnota může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. Hodnocení na této škále souvisí s hodnoceními na předchozí škále ($r = 0,7$), výrazné rozpory by měly být interpretovány. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,8 a 4,3 (4,2). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,5 (3,6) a nad 4,6 (4,3) jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci.
- Snaha zalíbit se okolí.** Škála zjišťuje míru žákovské konformity v žákovské komunikaci, zadržení prvního impulzu a uzpůsobování své reakce reakcím ostatních. Značná míra konformity je v dětství i adolescenci přirozená a pro učitele usilujícího o vysokou míru interaktivnosti výuky představuje překážku. Vysoké hodnoty značí vysokou míru snahy zalíbit se, nízké pak nízkou. Podobně jako u preference soutěžení jde o do značné míry individuální charakteristiku žáka. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 2,7 (2,4) a 3,1 (2,9). Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 2,4 (1,9) a nad 3,6 (3,2) jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci.

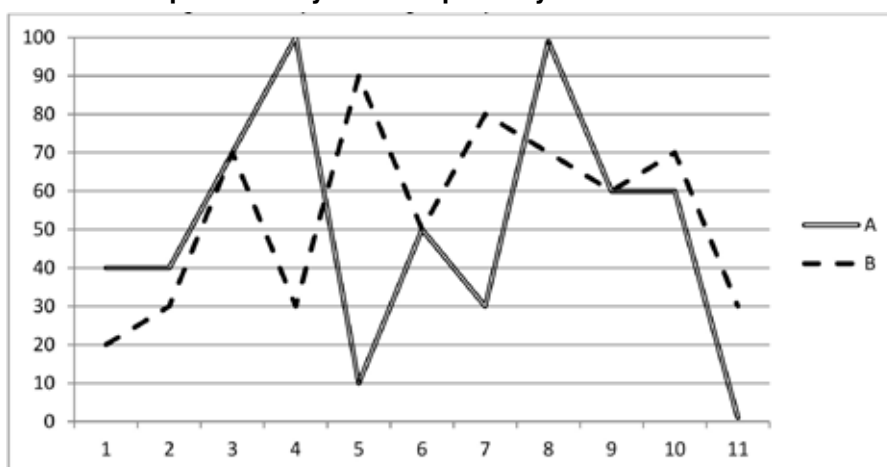
13 ILUSTRATIVNÍ PŘÍKLADY

Vezměme si například třídy A a B z jedné základní školy. Jejich výsledky jsou uvedeny v tabulce 8. Řádek s percentily je vyčtený z Tabulky 7A a v tabulkovém kalkulátoru je spočítaný rozdíl Q3-Q1 (kvartilové rozpětí). Na obrázku 3 je vynesena profil obou tříd v percentilových skórech. Čísla škál odpovídají jejich očíslování v předchozím oddílu.

Tab. 8. Statistika dvou vybraných tříd.

		Škála										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	Q1	3,6	2,8	3,8	4,7	2,8	2,7	1,38	4,13	3,25	3,64	1,75
	M	4	3,4	4,2	5	3,4	3,4	1,75	4,5	3,75	4,14	2,25
	Q3	4,4	3,9	4,5	5	3,9	3,8	2,38	4,75	4,25	4,43	2,88
	P	40	40	70	100	10	50	30	99	60	60	1
	Q3-Q1	0,8	1,1	0,7	0,3	1,1	1,1	1	0,62	1	0,79	1,13
B	Q1	3	2,2	3,6	3,6	3,5	3,1	1,25	2,88	2,88	3,5	2,13
	M	3,8	3,2	4,2	4,4	4,4	3,4	2,5	3,75	3,75	4,29	2,75
	Q3	4,2	3,6	4,8	4,8	5	3,9	3,5	4,5	4,25	4,71	3,25
	P	20	30	70	30	90	50	80	70	60	70	30
	Q3-Q1	1,2	1,4	1,2	1,2	1,5	0,8	2,25	1,62	1,37	1,21	1,12

Obr. 3. Profil percentilových skóre pro třídy A a B.



Vztahy (škála 1) a spolupráce mezi žáky (škála 2) jsou ve třídě A hodnoceny poměrně kladně (40. percentil), ve třídě B mírně hůře (20. percentil). Zároveň jsou ve třídě B u obou škál (a nejen u nich) větší rozdíly mezi individuálními hodnoceními žáků, takže třída B je patrně více názorově rozdělena ($Q3-Q1 = 1,2$). Vztahy mezi žáky dokresluje přestávková škála (šk. 7), kde ve třídě B dosahuje velmi vysokých hodnot (80. percentil), které znamenají, že čas přestávek není pouze vítaným časem na odpočinek. Zároveň zde vidíme velké rozdíly mezi hodnoceními, kdy více než čtvrtina žáků vnímá přestávky jako problémové ($Q3 = 3,5$, kdy hodnoty nad 3 znamenají negativní odpovědi na položky škály).

Zajímavé je, že ačkoli je v obou třídách učitel vnímán jako poměrně velká opora, v hodnocení rovného přístupu se obě třídy velmi liší. Zatímco ve třídě A je učitel oporou (70. percentil) a žáci jej téměř jednomyslně vnímají jako učitele, který všem měří stejným metrem (100. percentil, tj. medián třídy je nejvyšší možný), ve třídě B je také oporou, i když někteří žáci nejsou zcela přesvědčeni o jeho rovném přístupu ke všem (30. percentil). Doplňková škála o možnosti vstupovat se svými myšlenkami a názory (šk. 8) je v souladu; i zde je učitel ve třídě A hodnocen velmi dobře a téměř jednomyslně (99. percentil). Ale i ve třídě B žáci cítí, že jejich vstupy do hodiny jsou vítány (70. percentil).

Žáci třídy B jsou podstatně více přesvědčeni o tom, že to, co se učí ve škole je užitečné i doma (šk. 5, 90. percentil). Ve třídě A o tom pochybuje více než polovina žáků ($M > 3$). Je třeba ale upozornit, že názory se ve třídě B dosti různí ($Q3-Q1 = 1,5$). V obou třídách jsou žáci středně soutěživí (šk. 6; 50. percentil), iniciativní (šk. 9; 60. percentil) a mírně výše orientovaní na úkoly (šk. 10; 60. a 70. percentil). Snaha zalíbit se (šk. 11) je ve třídě B spíše nízká (30. percentil) a ve třídě A extrémně nízká (1. percentil).

14 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S KLIMATEM TŘÍDY – JAK INTERVENOVAT

Intervencí se obecně rozumí záměrný, promyšlený, často standardizovaný postup, jehož cílem je u konkrétní osoby nebo skupiny zabránit negativnímu dění či alespoň jeho průběh zmírnit, snížit na akceptovatelnou úroveň.

V našem případě je předmětem intervence dění ve třídě a snahou je změnit k lepšímu její klima. Obvykle se předpokládá, že intervence má „terapeutický“, tedy léčivý charakter. Snaží se napravit už existující nepříznivé jevy. Je to jistě jedna z možností, ale intervenční zásah se může uskutečnit také ve třídách, v nichž se sice sporadicky objevují náznaky zhoršení, ale ještě nedošlo k vyhrcození problémů. Existují však i případy, kdy klima třídy je relativně dobré a intervence zajišťuje, aby se ve třídě udrželo příznivé klima, nezačalo se zhoršovat.

Mohli bychom se tedy inspirovat medicínou a rozlišit tři typy intervenčních zásahů:

- **primární prevenci**, jejímž cílem je udržet psychosociální klima třídy v příznivém stavu ve všech hlavních aspektech; tedy v pohodě po stránce zdravotní, psychické, sociální, učební;
- **sekundární prevenci**, jejímž cílem je zasáhnout v případech, kdy negativní jevy jsou v počátcích, kdy se teprve rozvíjejí;
- **terciární prevenci**, jejímž cílem je nedopustit větší škody v případech, kdy už se negativní jevy naplno rozběhly.

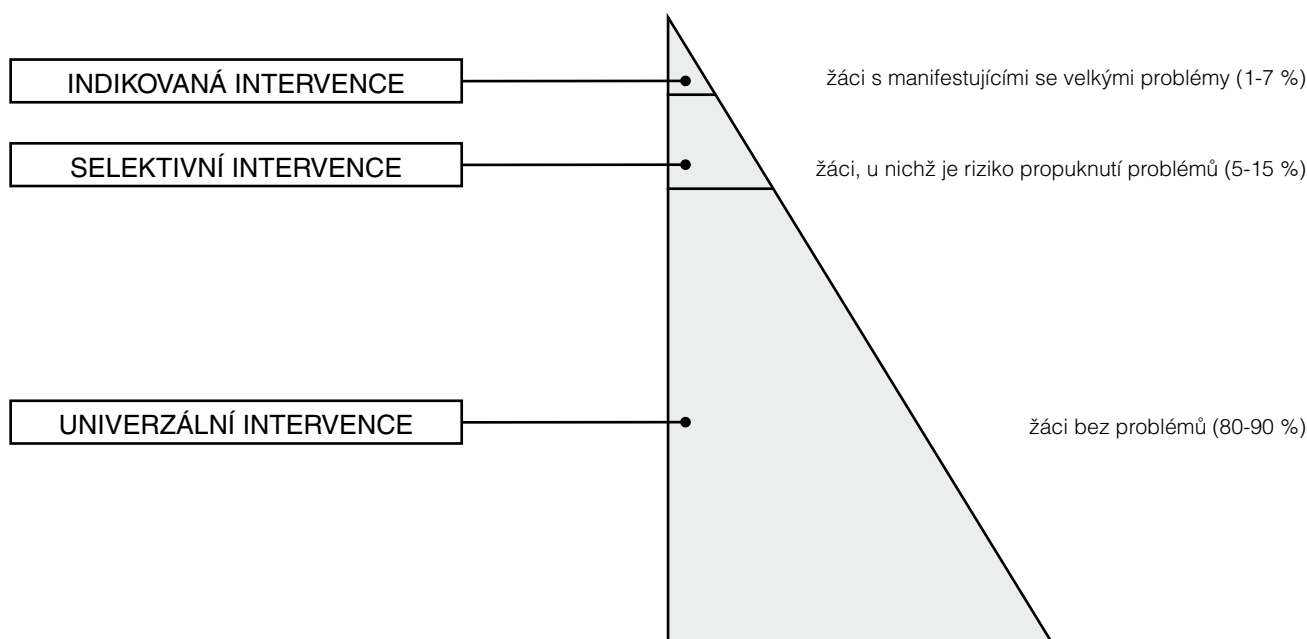
Směr úvah o primární prevenci začali v USA propracovávat specialisté na psychologickou práci přímo ve školách – školní psychologové. Zejména ti, kteří se inspirovali pozitivní psychologií (Meyers, Meyersová, 2003), i když ji zatím aplikují více na úrovni jednotlivců a skupin než na úrovni celé třídy.

Zajímavé třídění intervenčních zásahů předložila Hunterová (2003), která dále rozpracovává myšlenky prezentované před časem Walkerem se spolupracovníky (1996). Oba nezaprou, že se inspirovali zdravotnickým pohledem, konkrétně oborem, jehož název se do češtiny překládá jako veřejné zdravotnictví (public health).

- **Univerzální intervence** (universal intervention) představuje zásah zaměřený na všechny jedince, např. na všechny žáky určitého věku nebo všechny žáky třídy, i když nemají žádné problémy.
- **Selektivní intervence** (selected intervention) představuje zásah zaměřený na rizikové jedince, kteří by mohli mít určité problémy nebo u nichž se objevují drobné problémy.
- **Indikovaná intervence** (indicated intervention) představuje zásah zaměřený na jedince, kteří již mají vážné problémy a ty je nutné bezodkladně řešit.

Znamená to, že je třeba opustit myšlenku, že stačí jeden typ akce, stejný pro celou třídu, pro všechny žáky. Podobnosti přibližuje obr. 4.

Obr. 4. Tříúrovňový model pro intervenční zásahy ve třídě a ve škole
(modifikovaně podle Walker et al., 1996, Hunterová, 2003: 41)



K intervenčním zásahům lze přistoupit i z jiného pohledu. Můžeme se zajímat, co všechno si organizátor zásahu musí promyslet.

Důležité otázky, které musí organizátor změn klimatu zodpovědět

Níže uvedené dotazy a doporučení formuloval citovaný autor pro úroveň školy, ale lze je upravit pro školní třídu. Podle Freiberga (1999 a, s. 25) jde především o tyto otázky:

- Které přímé a nepřímé metody zjišťující klima by bylo vhodné zvolit jako základ pro změnu klimatu?
- Které změny klimatu by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si jich všichni aktéři všimli a současně byly proveditelné během kratší doby (řádově několika týdnů)?
- Které skupiny aktérů a kteří konkrétní lidé by měli být především osloveni, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn klimatu třídy? Přitom jde nejen o jednorázové dosažení změn k lepšímu, ale také o jejich udržení.
- Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve třídě vzniklo zdravé psychosociální klima, a to pro všechny aktéry (tj. pro učitele i žáky)?

Od těchto úvodních otázek je už jen krůček k radám, doporučením. Tab. 9 je shrnuje do konzistentního přehledu. Vypouštíme z ní ale konkrétní indikátory, neboť ty byly zpracovány pro úroveň celé školy, a nám jde pouze o úroveň školní třídy. Indikátory jsou však obecně důležité, protože nám umožňují zjišťovat, zda ke změně skutečně dochází a k jak velké změně dochází.

Tab. 9. Deset proměnných potřebných pro změnu klimatu
(modifikovaně podle Freiberga, 1999 b, s. 215-216)

Cíle změny	Říká se, že změna pro změnu je zbytečná, neúčelná, k ničemu. Můžeme však říci, že změna bez jasného cíle plodí zmatek a končí chaosem.
Velikost jednotky, v níž má dojít ke změně	Pilotní program, který byl vyzkoušen na 50 žácích jedné školy, může selhat, když je rozšířen na celou školu, nebo dokonce přenesen na úplně jinou školu.
Okolnosti bránící změně	Systém, který fungoval dlouho beze změny, vyžaduje větší zdroje na to, aby se dosáhlo změny. Jakmile se změna rozběhne, budou náklady velmi rychle narůstat.
Klíčové osoby a rozhodující skupiny, které podpoří změnu	Nezbytnou složkou změny je vybrat a zaangažovat klíčové osoby. Většina osob a skupin – i když jsou požádány – má negativní postoj vůči změně. Běžně se stává, že klíčové osoby v dané instituci nebo zainteresované skupiny osob jsou požádány o pomoc až dodatečně, když už se něco stalo. Tento postup vyvolává obranné reakce, navozuje defenzivní postoj.
Důvěra	Tato proměnná zřejmě nejvíc ovlivňuje úspěch nebo neúspěch trvalé změny. Příliš často se lidé pokoušejí prosadit změnu dříve, než získají důvěru těch osob, které pracují dosavadním systémem.
Trpělivost a citlivost pro základní potřeby lidí	Zpočátku se zdá, že změna ohrožuje základní potřeby lidí – potřebu bezpečí a potřebu jistoty. Prosazovatel změny musí být citivý k těmto potřebám a průběžně se o ně zajímat.
Znalost principu juda	Diskutuje se o tom, jak v éře rychlých změn dobře řídit průběh změny. Jednotlivec může použít váhu a setrvačnost instituce proti ní samé, aby dosáhl změny.
Odpor vůči změně	Překonávání odporu vůči změně může být unavující, vyčerpávající a frustrující záležitost. Tzv. Marshmallowův efekt nastává tehdy, když se rozesílají oběžníky nebo vydávají ústní pokyny či příkazy, systém je absorbuje, ale chybí jakákoli zpětná vazba shora i zdola. Po několika pokusech většina lidí sklouzne do rutiny a další pokyny ignoruje. Pouze několik jedinců podlehne systému; bývají to ti, kteří jsou náchylní k syndromu, který by se dal vyjádřit úlovím „z vodopádu alespoň kapka prorazí“. Potřeby a požadavky organizačního zajištění změny produkují příval administrativy; vznikají řetězce pokynů a příkazů, ale zpětná vazba z různých úrovní systému by měla být strukturovaná a formalizovaná.
Ochota ke změně	První pokus o relativně krotkou změnu může ztroskotat jedině tehdy, bude-li po něm následovat úspěšná radikální změna. Schopnost systému se změnit bývá přímo úměrná počtu pokusů o změnu.
Trvalost změny	Změnu lze přirovnat k dobrému vínu. Potřebuje delší čas, aby mohla uzrát.

Konkrétní náměty

Náš dotazník umožňuje zjišťovat 7 povinných a 4 volitelné aspekty klimatu. Podívejme se na rámcová doporučení, co dělat, pokud aktuální hodnoty v dané třídě vyjdou poněkud nepříznivé. Můžeme předeslat, že jde o pohled žáků na klima dané třídy, který se může lišit (a v řadě případů se liší) od toho, jak vidí klima učitel. Je však dobré znát pohled žáků, protože ten rozhoduje o jejich reagování na dění ve třídě, o tom, jak reagují na své vyučující.

Každá třída je trochu jiná, podle toho, jací žáci se v ní sešli. To, co učitelé funguje v jedné třídě, nemusí být účinné ve druhé třídě. Složení třídy se podílí na jejím hodnocení aktuálního klimatu. Učitelé by měli řešit především ty případy, kdy výsledky dotazníku signalizují nepříznivé klima z pohledu podstatné části třídy. Vzpomeňme na moudrost starého českého přísloví: Není na světě člověk ten, který by se zachoval lidem všem. Vždy budou ve třídě nějakí nespokojení žáci. Ale pozor: učitel by neměl přehlížet varovné signály, byť se týkají jednotlivců, kteří se např. obávají přestávků. Může to naznačovat existenci negativních jevů... Zkušenosti ukazují, že určitá třída obvykle nemívá nepříznivé hodnoty ve všech sledovaných proměnných, ale pouze v některých. To dává šanci, že cílená intervence může mít naději na úspěch.

Potíž je v tom, že aktérů vytvářejících klima je mnoho: třída jako celek, skupinky žáků v dané třídě, žáci-jednotlivci v dané třídě, sestava učitelů, kteří vyučují v dané třídě, učitel jako jednatel. Někteří z aktérů se mohou podílet na nepříznivé situaci, avšak na zlepšení se musejí podílet všichni. To staví před učitele čtyři úkoly, které bude řešit: 1. zaangažovat na změně všechny aktéry klimatu (včetně sebe), 2. vymyslet postupy vedoucí k nápravě, 3. přesvědčit aktéry o potřebě změny a o vhodnosti navržených postupů (některé postupy lze vytvořit společně s nimi), 4. společně uskutečňovat navržené postupy, průběžně zjišťovat jejich účinnost, a pokud je třeba, postupy modifikovat. Nelze čekat zázraky během několika dnů. Klima třídy vzniká dlouho a příznivé změny se mohou dostavit až po několika měsících práce. Navíc jde o sociálně psychologický jev v sociálním systému, který má velkou setrvačnost. Je tedy třeba myslet na riziko návratu k původnímu stavu. Jinak řečeno: nejde jen o jednorázové dosažení změny k lepšímu, ale také o udržení této pozitivní změny, o její trvalost.

Rámcová doporučení

Dobré vztahy se spolužáky nevycházejí příznivě. Učitel by měl zařazovat úlohy, které vyžadují od žáků vzájemnou, avšak legální spolupráci. Vést žáky k tomu, aby se nebáli říci si o radu či pomoc a aby si pomáhali vzájemně. Žáky přesvědčit o tom, že prosba o radu či pomoc není projevem slabosti či neschopnosti, ale odvahy: dotyčný se snaží vyjasnit si věci, dozvědět se něco nového, naučit se něčemu, aby už příště nepotřeboval pomoc a zvládl situaci sám. Měl by však ohlídat, aby pomoc nebyla jednosměrná, aby vyhytráci pouze netěžili z ochoty spolužáků. Vhodné je samozřejmě i zvážení aktivit, které se na vztahy zaměřují v první řadě – kooperativních her a činností.

Spolupráce se spolužáky nevychází příznivě. Zařazovat cíleně skupinovou práci, ale potlačit prvky soutěžení. Promyšleně obměňovat složení skupin tak, aby úlohy neřešili stále titíž, ale žáci si museli rozdělit práci. Ve vhodných případech uplatnit pravidlo, že za skupinu bude referovat náhodně vybraný člen, nikoli ten nejlepší, aby se museli připravit všichni. Uplatňovat diskuzní metody, vést žáky k argumentování. Chválit snahu pomoci slabším. Vždyť i ten nejlepší žák, má-li vysvětlit problém někomu, kdo uvažuje chybně či odlišně, se vlastně učí vysvětlovat učivo různými způsoby a tím vniká hlouběji do problému.

Vnímaná opora od učitele nevychází příznivě. Zde je patrně problém v učitelově malé citlivosti na problémy, s nimiž jeho žáci zápasí. Učitel spíše „probírá učivo“ a příliš se nestará o to, nakolik mu žáci rozumějí. Žáci se někdy bojí přiznat své obtíže, aby nebyli terčem učitelových ironických komentářů. Učitelův postoj je někdy zjednodušující: příčiny neúspěchů jsou převážně v žácích samých, tj. v „nekvalitním materiálu“, který dostal, nikoli ve způsobu vyučování. Odtud plyne i doporučení – změnit postupy a získat důvěru žáků. Zajímat se o problémy žáků a citlivě jim pomáhat.

Rovný přístup učitele k žákům nevychází příznivě. Žáci mají pocit, že učitel „neměří všem stejně“, že má své oblíbence; že jsou ve třídě i žáci, které nemá rád, a konečně žáci, kterých si vůbec nevšímá. Zdrojem obtíží bývá učitelské „nálepkování“ žáků, jejich trvalé „zaškatulkování“. I když se žák snaží o určité zlepšení, takový učitel má už dopředu „hotový názor“, který nechce měnit.

Změna nepříznivého stavu je možná, pokud si učitel tento rizikový postoj přizná a začne s žáky jednat bez předpojatosti. Pochválí žákovu snahu se zlepšit, zapojuje do debaty i ty, které dříve ignoroval. Je trpělivější, povzbuzuje žáky k hledání správné odpovědi.

Přenos naučeného mezi školou a rodinou nevychází příznivě. Důvody mohou být dvojí. Buď žákům není jasné, co by se jim ze školního učiva mohlo hodit doma, v běžném životě. Pak by učitel měl (tam, kde je to účelné) upozorňovat žáky na praktické souvislosti školního učiva. Anebo je problém doma, kde nikoho z rodiny nezajímá, zda se žák připravuje na vyučování, a pokud ano, jak při tom postupuje. Pak by měl učitel na třídních schůzkách nebo při individuálních konzultacích taktně na tyto aspekty zavést řeč.

Preference soutěžení ze strany žáků vychází vysoká. Důvody mohou být přinejmenším dvojí. V této třídě se sešli žáci, kteří jsou výkonnostně orientováni; rádi soutěží, dožadují se žebříčků úspěšnosti. Anebo je to učitel, který preferuje neustálé vzájemné srovnávání žáků, zařazuje soutěže, v nichž někdo vyhrává, zatímco jiný prohrává. Nadměrný důraz na soutěžení (který je typický pro současnou společnost) pěstuje rivalitu a snahu uspět za každou cenu. Je tedy třeba zařazovat do výuky i postupy, které kladou důraz na vzájemnou spolupráci, na pomoc slabším. Na týmové činnosti, v nichž jde o kvalitu dosaženého výsledku, nikoli o pořadí.

Dění o přestávkách nevychází příznivě. Běžné je, že se žáci na přestávky těší. Vydechnou si, popovídají, změní téma hovoru. Pokud však v rámci dané třídy dominuje obava z toho, co se zase bude dít během přestávky, znamená to, že se děje něco nezdravého. Buď jde jen o rámus, honičky, škádlení, které introvertně založeným žákům nevyhovuje, anebo se o přestávkách odehrává cosi rizikového. Učitel by měl taktně zjistit důvody žakovských obav.

Možnost diskutovat během výuky nevychází příznivě. Jde o vyučující, kteří nepřipouštějí žakovské dotazy, tím méně širší diskuzi o učivu. Direktivní přístup, zastrašování třídy jim skýtá jistotu, že se žáky nebudou kázeňské problémy. Žáci však zaujímají negativní postoj nejen k danému vyučujícímu, nýbrž i k jeho předmětu a k učivu, které po nich vyžaduje. Učitel by měl změnit taktiku a postupně získávat ztracenou důvěru žáků. Jen tak se může dozvědět, co si žáci skutečně myslí o probíraném učivu. Teprve z žakovských dotazů a z diskuze se žáky i mezi žáky samými může zjistit míru jejich porozumění učivu.

Iniciativa žáků nevychází příznivě. Jde o širší problém, jak motivovat žáky, aby se o učivo daného předmětu zajímali hlouběji a snažili se o něm dozvědět více, než se jim říká ve škole. Lze toho dosáhnout např. zadáváním speciálních domácích úkolů, které je přimějí hledat na internetu, v encyklopediích, experimentovat atd. Lze také zadávat rozsáhlejší úkoly typu projektů celé skupině žáků. Skupina musí cosi vypátrat, vyzpovídat pamětníky, hledat v archivech, něco vytvořit atd.

Snaha žáků učit se nevychází příznivě. Učitel stojí před úkolem naučit žáky systematicky pracovat: naplánovat si činnost, soustředit se na práci, využívat čas, kontrolovat vlastní postup, odlišit podstatné věci od podružností. Ne vždy to žáci sami od sebe dovedou a měli by ve škole zažít situace, v nichž si tyto dovednosti nacvičí.

Snaha zalíbit se okolí vychází vysoká. Takováto situace nesvědčí jen o nevhodných postojích žáka, ale o rizikové životní filozofii: jedinec nechce říkat své názory, chce životem „proplout“. Přidává se k těm, kdo mají momentálně převahu, vyčkává, jak věci dopadnou. Tady nejde o vzdělávací problém, ale o problém výchovný. Učitel může takového žáka vyzvat ke sdělení názoru ještě dříve, než je znám (ze žakova pohledu) ten „správný názor“. Jindy po žákovi může chtít, aby své stanovisko doložil argumenty. Vyplatí se také vést žáky k tomu, aby se na problém podívali z pohledu toho druhého, i když je to protivník. Anebo žáky vést k tomu, aby zkusili shromáždit jak argumenty pro diskutovaný názor, tak argumenty proti němu.

15 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Carroll, M. J. (2006). *An Investigation into Students' Perceptions of Multicultural Classroom Environment in Queensland Catholic Secondary Schools* (Doctoral Dissertation). Virginia: Australian Catholic University, School of Education.
- Dellar, G. B. (1999). School Climate, School Improvement and Site-Based Management. *Learning Environments Research*, 1, 353-367.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational Dimensions of Climate and the Impact on School Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 100-115.
- Fraser, J. B. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environment Research*, 1(1), 7-33.
- Fraser, J. B., & Fisher, D. L. (1986). Using Short Form of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 5, 387-413.
- Fraser, J. B., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and Validation of a Personal Form of an Instrument for Assessing Science Laboratory Classroom Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Fraser, J. B., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. (1996). *Development, Validation and Use of Personal and Class Form a New Classroom Environment Instrument*. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Freiberg, H. J. Measuring, Improving and Sustaining Health Learning Environments. In Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Falmer Press, s. 11-29.
- Freiberg, H. J. Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In Freiberg, H. J. (Ed.) (1999). *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environment*. London: Falmer Press, s. 208-218.
- Giddings, G. J., & Waldrip, B. G. (1997). *Examining Multi-Cultural Learning Environment: The Influence of Culture on Learning Environment*. Chicago: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Ježek, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In Ježek, S. (Ed.) (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD, s. 2-31.
- Ježek, S. Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) (2004). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, s. 36-86.
- Klusák, M. (1994). Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 44(1), 61-67.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie a manuál české verze dotazníku CES – Classroom Environment Scale*. Praha: IPPP.
- Mareš, J. Sociální klima školy. In Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 581-596.
- Mareš, J. Role sociálně-psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) (2005). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, s. 61-84.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2006). Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Pedagogická revue*, 58(1), 30-45.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1990). Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1(4), 173-176.

- Meyers, J., & Meyers, B. (2002). Bi-Directional Influences Between Positive Psychology and Primary Prevention. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 222-229.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a Questionnaire to Measure Achievement Goals in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, U7, s. 67-77.
- Sinclair, B. B., & Fraser, J. B. (2002). Changing Classroom Environments in Urban Middle Schools. *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Taylor, B. A. (2004). *The Influence of Classroom Environment of High School Students' Mathematic Anxiety and Attitudes* (Doctoral Dissertation). Perth: Curtin University of Technology.
- Tye, K. A. The Culture of the School. In Goodland, J. I., Klein, M. F., Novotny, J. M., & Tye, K. A. (Eds.) (1974). *Toward a Mankind School: An Adventure in Humanistic Education*. New York: McGraw-Hill, s. 123-138.
- Waldrip, B. G., & Fisher, D. L. (1996). *Student's Cultural Environment and Preferred Student-Teacher Interpersonal Behaviour*. New York: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Walker, S. L. (2003). *Development and Validation of a Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environment Survey (DELES)*. Doctoral Dissertation. Curtin: Curtin University of Technology.

16 PŘÍLOHY

Příloha 1 – dotazník pro žáky Klíma školní třídy

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používaná škála:

1 Nesouhlasím	2 spíše nesouhlasím	3 těžko rozhodnout	4 spíše souhlasím	5 souhlasím
------------------	------------------------	-----------------------	----------------------	----------------

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Děni o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

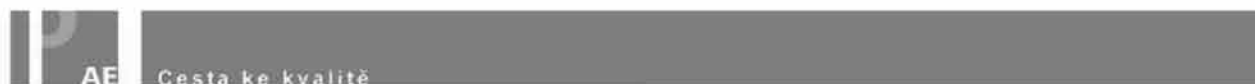
1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5



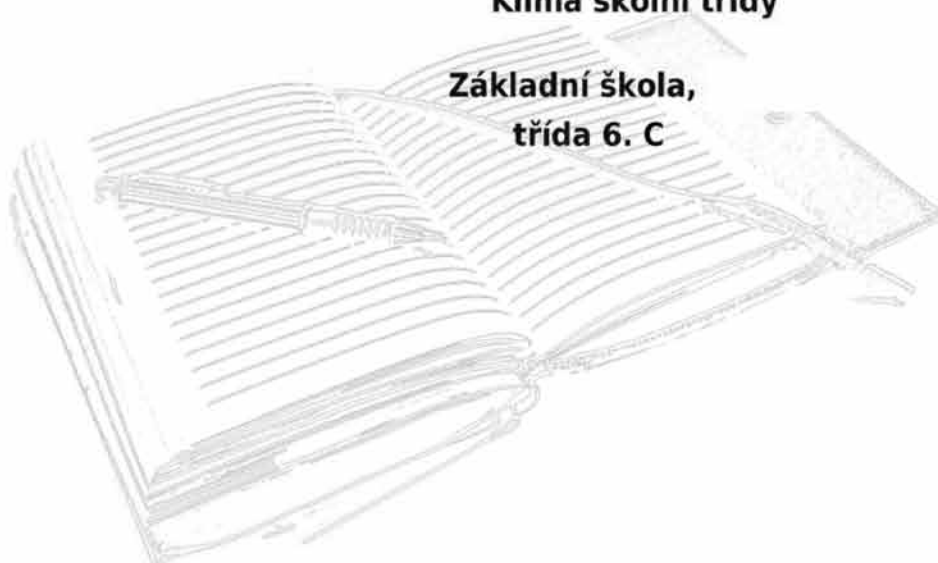
KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zpráva z evaluačního nástroje Klima školní třídy

Základní škola,
třída 6. C



	Celkový počet	Počet vyplněných dotazníků	Návratnost
Počet žáků ve třídě	0	21	-
Počet chlapců ve třídě	0	15	-
Počet dívek ve třídě	0	6	-

Upozornění: pro vámi vybraný rok nejsou třídě přiřazení žáci. Zadejte je prosím na portálu.

Tabulka vyjadřuje počet žáků, kteří své odpovědi v dotazníku vztahovali k vyučujícím/u předmětu.

Počet respondentů	Jméno učitele	Vyučovaný předmět
11	Eva	Fyzika
1	Robert	Zeměpis
1	Jiřina	Matematika
5	Šárka	Dějepis
2	Věra	Angličtina
1	Václava	Výtvarná výchova

Vážení kolegové,

v následující zprávě se Vám dostávají do rukou výsledky dotazníkového šetření klimatu třídy, v níž učíte. Můžete se tedy dozvědět něco o tom, jak žáci vnímají situaci ve své třídě na Vašich hodinách. Hodnoceny jsou stránky, které jsou z perspektivy klimatu třídy a úspěšné výuky nejvíce relevantní - vztahy mezi žáky a vnímání učitele. Doplněny je také další stránky, které usnadňují interpretaci. Zvažujte prosím vždy všechny stránky společně, v souvislostech mezi nimi a v současném kontextu třídy ve vaší škole. Velmi vysoké či velmi nízké hodnoty u řady škál mohou být jak známkou pozitivního stavu třídy, tak negativního. Také prosím ve výsledcích věnujte pozornost ukazatelům různosti odpovědí žáků (kvartilové rozpětí, směrodatná odchylka). V řadě situací je právě informace o tom, že žáci se ve svých hodnoceních klimatu třídy velmi liší, mnohem podnětější pro další práci než ukazatele středních hodnot (průměr, medián).

Dotazník sleduje následující stránky klimatu školní třídy:

1. Dobré vztahy se spolužáky. Dostatečná kvalita vztahů mezi spolužáky je nutnou podmínkou pro práci s třídou jako celkem. Zároveň jsou dobré vztahy se spolužáky jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. V případě špatných vztahů mohou žáci více „pracovat“ na vztazích mezi sebou, což ubírá potenciál pro spolupráci a učení.
2. Spolupráce se spolužáky. Z hlediska práce se třídou je významné, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit problémy či úkoly společně. Otázky se neptají na potřebu či žádoucnost spolupráce, ale přímo na spolupracování jako chování.
3. Vnímaná opora od učitele. Ne vždy se daří, aby učitelem nabízená podpora byla jako taková vnímána i žákem. Tato škála zjišťuje, do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho, je na jeho straně. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu vztahu mezi žákem a učitelem.
4. Rovný přístup učitele k žákům. Tato škála zjišťuje, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Jde zde tedy o absenci prožívané diskriminace, ať již negativní či pozitivní. Zaměřuje se na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy z vysoké rovnosti usuzovat na nedostatek individuálního přístupu. Naopak, žáci, k nimž je přistupováno individuálně vhodným způsobem, mají na této škále tendenci odpovídat pozitivně. Stejně jako u předchozí škály mají žáci s dobrým vztahem k učiteli tendenci vypovídat o něm ve smyslu této škály pozitivně.
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou. Pro smysluplnost učení se ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek plynoucí ze vzdělání. Pro dítě i raného adolescenta je významná především současnost, což lze pojmut jako vnímaná užitečnost či relevantnost naučeného doma. Nízké hodnoty na této škále mohou značit obtížnější motivování žáků ke studiu v dané oblasti.
6. Preference soutěžení ze strany žáků. Optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny a často i absolutní výkon. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky.
7. Dění o přestávkách. Tato screeningová škála pouze kontroluje, zda jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku, či nikoliv. Vysoké hodnoty na této škále indikují potenciální problémy v žakovském kolektivu, spíše než problémy v organizaci přestávek.

Volitelně:

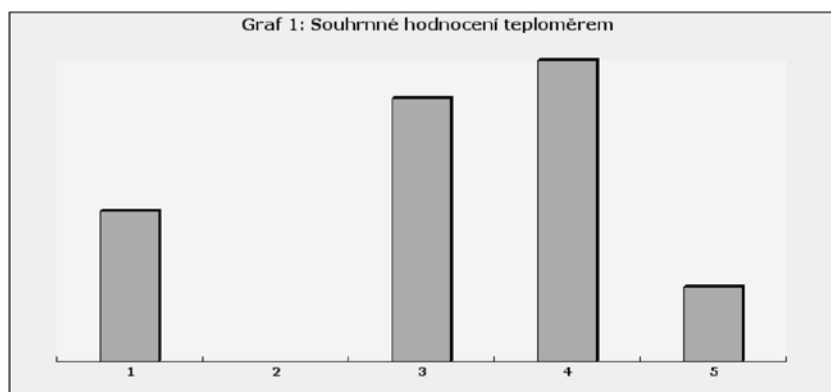
1. Možnost diskutovat během výuky. Mnohdy je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem. Tato škála se zaměřuje na reálnou přítomnost tohoto prvku.
2. Iniciativa žáků. Tato škála zjišťuje míru, v níž si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. V situaci, kdy taková iniciativa kontrastuje s jeho výkony v předmětu, může být tato informace přínosná.
3. Snaha žáků učit se. Podobně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů, významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy. Vysoká hodnota na této škále značí cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu. Nízká hodnota může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení.
4. Snaha zalíbit se okolí. Škála zjišťuje míru žákovské konformity v žákovské komunikaci, zadržení prvního impulzu a uzpůsobování své reakce reakcím ostatních. Značná míra konformity je v dětství i adolescenci přirozená a pro učitele usilujícího o vysokou míru interaktivnosti výuky představuje překážku.



Výsledky šetření

1. Souhrnné hodnocení závěrečnou otázkou/teploměrem

Ještě před hodnocením jednotlivých aspektů klimatu třídy se prosím podívejte na celkové hodnocení toho, jak se odpovídající žáci obvykle ve škole cítí. Část tohoto celkového hodnocení jde na vrub škole jako celku, část hodnocenému učiteli či předmětu, část třídě. Jednotlivé body diagramu zobrazují jednotlivé odpovědi na předložené škále.



Vysvětlivky:

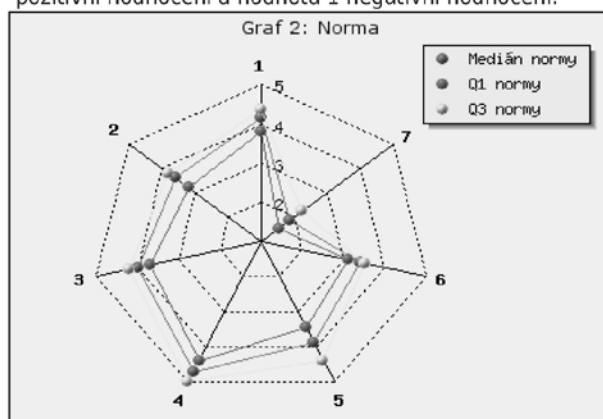
- 1: hodně špatně, nenávídím tuhle školu
- 2: celkem špatně, nechodím sem rád
- 3: ujde to

- 4: dobře
- 5: skvěle, do školy se obvykle i těším

2. Klima třídy prizmatem sedmi základních aspektů - pavučinový graf

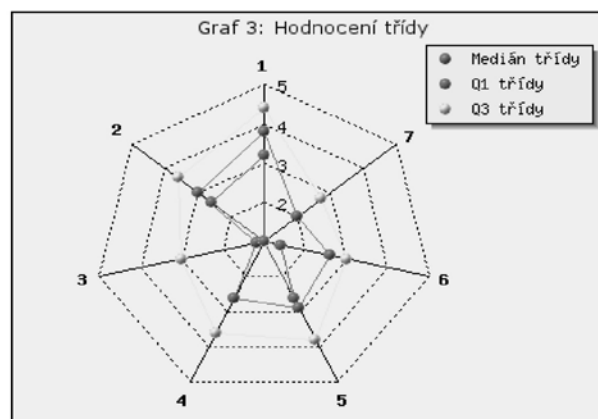
V následujícím grafu je klima třídy zobrazeno ve všech sedmi základních složkách zároveň. V grafu 2 je zobrazena celostátní norma a v grafu 3 je zobrazena vaše třída. Červená barva reprezentuje medián, tj. střední hodnotu. Fialová a žlutá barva reprezentují kvartily, tj. hodnoty, pro které platí, že takové nebo nižší hodnocení uvedlo 25 % žáků (hodnota 1. kvartilu) nebo 75 % žáků (hodnota 3. kvartilu). Mezi 1. a 3. kvartilem se nalézá prostředních 50 % žáků.

Všechny škály mohou nabývat hodnot od 1 do 5. Střed pavučiny je hodnota 1 a konec os je hodnota 5. Hodnota 5 znamená pozitivní hodnocení a hodnota 1 negativní hodnocení.



Vysvětlivky:

- 1: Dobré vztahy se spolužáky.
- 2: Spolupráce se spolužáky.
- 3: Vnímaná opora od učitele.
- 4: Rovný přístup učitele k žákům.



- 5: Přenos naučeného mezi školou a rodinou.
- 6: Preference soutěžení ze strany žáků.
- 7: Děni o přestávkách.

3. Klima třídy prizmatem sedmi základních aspektů - krabicové grafy.

Následující krabicové grafy s anténami zobrazují stejnou informaci jako předchozí pavučinový graf, jen o něco podrobněji. Kromě mediánu (červená čára v krabici) a 1. a 3. kvartilu (hranice krabice) je zobrazeno také maximální a minimální hodnocení (konce antén).



Vysvětlivky:

3: Vnímaná opora od učitele.

6: Preference soutěžení ze strany žáků.

1: Dobré vztahy se spolužáky.

4: Rovný přístup učitele k žákům.

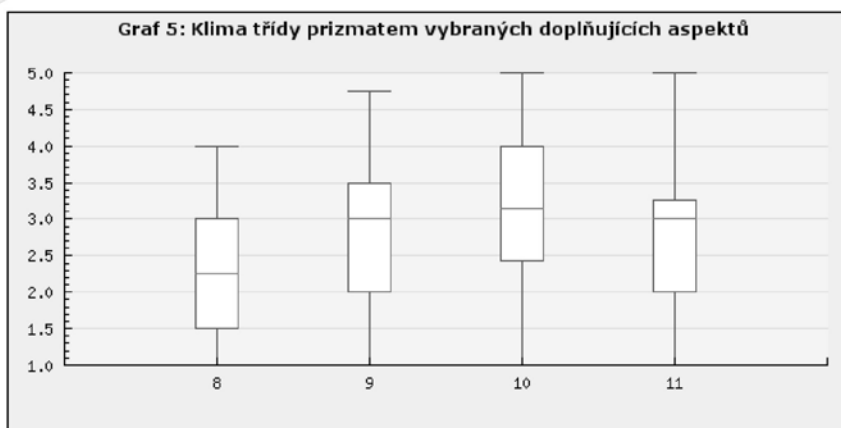
7: Dění o přestávkách.

2: Spolupráce se spolužáky.

5: Přenos naučeného mezi školou a rodinou.

4. Klima třídy prizmatem vybraných doplňujících aspektů - krabicové grafy.

Zde jsou krabicové grafy s anténami pro vybrané doplňující aspekty klimatu třídy.



Vysvětlivky:

10: Snaha žáků učit se

8: Možnost diskutovat během výuky

11: Snaha zalíbit se okolí

9: Iniciativa žáků

5. Rekapitulace zjištěných statistik formou tabulky

	Vaše výsledky			Norma		
	Q1	medlán	Q3	Q1	medlán	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3.20	3.80	4.40	3.80	4.15	4.38
2. Spolupráce se spolužáky	2.60	3.00	3.60	3.20	3.60	3.80
3. Vnímaná opora od učitele	1.00	1.20	3.00	3.70	4.00	4.20
4. Rovný přístup učitele k žákům	1.00	2.60	3.60	4.40	4.70	5.00
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2.60	2.90	3.80	3.43	3.90	4.38
6. Preference soutěžení ze strany žáků	1.40	2.60	3.00	3.13	3.40	3.50
7. Dění o přestávkách	1.00	2.00	2.75	1.53	1.88	2.25
8. Možnost diskutovat během výuky	1.50	2.25	3.00	3.38	3.63	4.00
9. Iniciativa žáků	2.00	3.00	3.50	3.25	3.75	4.00
10. Snaha žáků učit se	2.43	3.14	4.00	3.88	4.14	4.43
11. Snaha zalíbit se okolí	2.00	3.00	3.25	2.63	2.88	3.13

Norma byla spočítána na datech získaných od září 2011 do listopadu 2011 z 15 škol, ve 48 třídách a týká se 102 učitelů. Zahrnuje 927 žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol. Regionálně šlo o školy v těchto krajích České republiky: ve Středočeském, Jihočeském, Plzeňském, Jihomoravském, Olomouckém kraji a v Praze.

evaluační nástroje

1. Rámec pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce.
2. Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru.
3. Anketa pro žáky. Anketa škole na míru.
4. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru.
5. Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů.
6. Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy.
7. Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí.
8. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch.
9. Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení.
11. Metody a formy výuky. Hospitační arch.
12. Učíme děti učit se. Hospitační arch.
13. Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch.
14. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.
15. **Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.**
16. Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele.
17. Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry.
18. Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky.
19. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele.
20. Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky.
21. Poradenská role školy. Posuzovací arch.
22. Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.
23. Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky.
24. Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky.
25. Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky.
26. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy.
27. ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce.
28. Internetová prezentace školy. Posuzovací arch.
29. Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.
30. Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.

