

Průcha, Jan

**Sociální klima ve třídách českých škol : porovnání nálezů z empirických šetření**

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická.* 2002, vol. 50, iss. U7, pp. [63]-75

ISBN 80-210-2814-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104703>

Access Date: 27. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JAN PRŮCHA<sup>1</sup>

## **SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDÁCH ČESKÝCH ŠKOL: POROVNÁNÍ NÁLEZŮ Z EMPIRICKÝCH ŠETŘENÍ**

*Classroom climate in Czech schools:  
comparing the findings of empirical studies*

### **Úvod**

Fenomén „sociální klima třídy (školy)“ je dokladem, jak rychle se vyvíjí v sociálních vědách poznání založené na empirickém výzkumu: ještě před zhruba dvaceti lety v pedagogických kruzích převažovalo mínění, že určité „klima“ sice existuje jak ve školním vyučování, tak v jiných edukačních procesech, ale že je to něco objektivně neuchopitelného – něco, co může např. pozorovatel vyčítit, ale nedá se to přesně zjišťovat a hodnotit. Dnes je ale situace taková, že sociální klima se nejen popisuje v různých druzích sociálních organizací (v podniku, ve sportovním týmu apod.), ale také se dají měřit jeho charakteristiky specifickými diagnostickými nástroji.

Stejně tak je tomu v edukačním prostředí vytvářeném třídou či školou: klima v tomto prostředí můžeme exaktně měřit – i když výraz „exaktně“ zde má určitá omezení, jak níže vysvětlujeme. Stav je takový, že ve světě se rozvinul specifický směr výzkumu a teorie na rozhraní pedagogiky, psychologie a sociologie, který je označován jako „(psycho)sociální klima třídy (školy)“. Tato teorie nabyla na důležitosti tím, že se dospělo k poznání, jak velký význam má pro fungování a výsledky sociální organizace její vnitřní uspořádání, kvalita vztahů mezi jejími členy, koordinace jejich aktivit a kooperací apod. Konkrétně řečeno, má se za to, že výsledky vzdělávání dosahované populacemi žáků jsou významně závislé na parametrech prostředí tříd a škol, v nichž se žáci vzdělávají. Byla zde vyvinuta koncepce o „produktivě škol“ (Fraser, et al., 1987, aj. – viz podrobněji níže) vydatně sycená daty z empirických výzkumů v řadě zemí.

Je potěšující, že i v České republice se zájem o zkoumání klimatu ve školních třídách projevil po roce 1989 do té míry, že byla provedena některá empirická šetření v určitých vzorcích tříd a škol. V současné době, kdy se mezi školskými

---

<sup>1</sup> Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., působil na Pedagogické fakultě UK v Praze, nyní pracuje jako nezávislý expert a konzultant pro oblast vzdělávání, školství a pedagogický výzkum.

politiky vzrušeně diskutují problémy dalšího rozvoje českého vzdělávacího systému a kdy jsou i od některých pedagogických teoretiků vyjadřovány určité neobjektivní soudy o kvalitě výuky a života v českých školách, jsou pochopitelně nálezy týkající se klimatu tříd velmi užitečné. Umožňují vyslovovat se k fungování českých škol objektivněji než tak činí výroky neopírající se o výzkumné nálezy.

V této stati si ukládáme následující cíl: objasnit zainteresovaným odborníkům z okruhu pedagogiky, sociologie, psychologie a školské politiky, co je známo o klimatu v českých školách na základě dosavadních empirických výzkumů. K tomuto účelu strukturujeme obsah stati takto:

Nejprve vyložíme teorii fenoménu „klima třídy“, její terminologii, a to s ohledem na mezinárodní i domácí kontext. Dále popíšeme konkrétní výzkumné nástroje, které se při zkoumání daného jevu aplikují. Podáme přehled dosavadních českých šetření a jejich nálezů v této oblasti a konečně české nálezy vyhodnotíme, především ve vztahu k názorům šířeným o životě v současných českých školách.

### **Teorie a terminologie „klimatu třídy“**

Co to vůbec je „klima“ v pohledu sociálních věd? Pokud bychom hledali nějaké obecné pojetí, shledali bychom jej nejspíše v sociologii, resp. v sociální psychologii. Odtud bylo zřejmě přejato do pedagogické psychologie a do současné „moderní pedagogiky“, tj. vědy orientované na výzkum a objasňování edukační reality (Průcha, 1997, 2002a).

V sociologii je pojem „sociální klima“ vymezován v souvislosti se vztahy a interakcemi lidí ve společenských skupinách. Obecné vymezení je např. toto (Velký sociologický slovník, 1996, s. 490-491):

*Klima sociální – sociologický a sociálně-psychologický pojem vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny. Největší pozornost je mu věnována v sociologii průmyslu, zejména ve výzkumu pracovních podmínek. Bývá zdůrazňován význam sociálního klimatu pro pracovní morálku, společenskou aktivitu a ovlivnitelnost skupiny. Významnější úlohu má v skupinách uzavřených, kde více ovlivňuje činnost lidí.*

K tomu jsou uváděny některé důležité **charakteristiky sociálního klimatu**:

- lze je měřit jen nepřímo,
- nelze určit jednoznačně jeho působení na členy skupiny,
- mnohdy jsou pozorovatelným patrné především extrémní formy klimatu, např. klima napjaté, směřující ke konfliktům nebo naopak klima srdečné a uvolněné,
- vnucuje normy a postoje, které se týkají pracovního výkonu a které vymezují prostor pracovního chování,
- je závislé i na tom, nakolik jsou uspokojována očekávání členů skupiny,
- nepříznivé klima brzdí nebo dokonce znemožňuje plnění vytyčených cílů.

V podstatě se uvedené sociologické vymezení a jeho dílčí charakteristiky uplatňuje i v pedagogickém pojetí klimatu třídy a školy, kde však došlo ke specifickému rozvinutí teorie daného jevu a k diferenciaci terminologie. **Klima třídy** (classroom climate) je často chápáno v úzké souvislosti, respektive synonymně k pojmům „**edukační (učební) prostředí třídy**“ (*classroom environment, learning environment*).<sup>2</sup> To je však nesprávné, neboť mezi těmito pojmy je rozdíl (Průcha, 1997; Mareš, 1998):

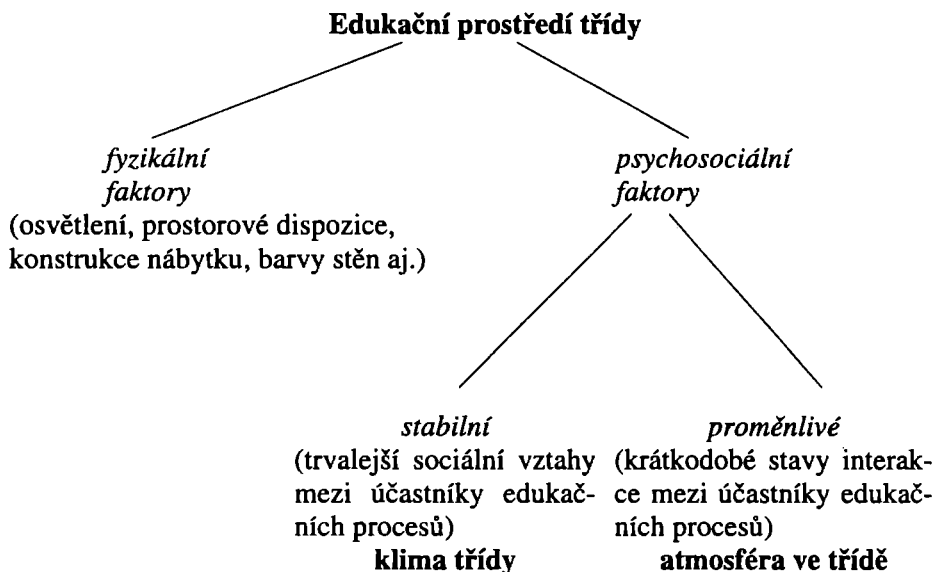
- Z hlediska školní edukace je v této problematice základním pojmem „**edukační prostředí**“. Pokud uvažujeme edukační prostředí školní třídy, lze daný pojem definovat jako *komplex (1) fyzikálních faktorů a (2) psychosociálních faktorů, které působí ve vnitřním životě třídy*. Výraz „vnitřní život“ je zde na místě, neboť na interní fungování každé třídy a školy působí ještě faktory vnějšího prostředí (např. faktory ekonomické, politické, geografické a jiné, dané konkrétní lokalitou a společností), které zde neuvažujeme (podrobněji o tom Průcha, 1997).
- **Fyzikálními faktory** prostředí třídy jsou zejména velikost prostoru učebny, konstrukce a materiál nábytku, jeho uspořádání, osvětlení, větrání, využití barev, technická zařízení v učebně aj. – zkrátka vše, co působí na životní a pracovní podmínky žáků a učitelů. Existují mnohé výzkumné doklady o tomto působení, např. použití určitého typu osvětlení nebo nábytku může působit únavu a snížení učebního výkonu žáků.
- **Psychosociální faktory** edukačního prostředí působí na život třídy prostřednictvím interpersonálních vztahů a interakčních procesů mezi účastníky daného prostředí, tj. jednak mezi žáky a učiteli a jednak mezi žáky navzájem. Souhrnně se působení těchto faktorů vystihuje právě termínem **klima třídy**, resp. explicitnějším termínem **sociální klima školní třídy**. Pojem lze definovat jako *relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně i řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti*.

U nás je teorie klimatu třídy podrobně objasněna v publikacích Mareše (Mareš, 1998; Čáp, Mareš, 2001, s. 565–579). Tento autor také odlišil termíny, které se často nesprávně směšují – totiž **klima třídy** a **atmosféra třídy**. Podstata rozdílu je v tom, že klima třídy je jev relativně stálý, typický pro danou třídu a učitele po celý školní rok či více let (snad každý má zkušenosti ze svých školních let, jak ustálené bývají způsoby chování jednotlivých učitelů), kdežto atmosféra třídy je jev krátkodobý, měnící se během jednoho dne nebo dokonce jedné vyučovací hodiny (třeba vlivem nenadále vzniklého konfliktu mezi žákem a učitelem apod.).

---

2 Termínů a terminologických variant je (v mezinárodní, tj. anglické terminologii) velký počet – Mareš jich shledal v literatuře přes padesát, jak uvádí in Čáp, Mareš (2001, s. 567).

Celkovou koncepci, s níž zde operujeme, lze vystihnout tímto schématem:



Tak jako se dnes v teorii podnikového řízení má za jisté, že klima v určité pracovní skupině má vliv na výkonnost jejích členů a celé skupiny, tak i v teorii klimatu třídy se uznává, že určité klima je příznivé pro výkonnost žáků a učitelů, facilituje učební procesy a výsledky, zatímco jiné klima může v tomto ohledu působit nepříznivě. Kardinální otázkou je v obou případech to, jak kvalitu klimatu exaktně zjišťovat a v případě potřeby usměrňovat. K tomu se zaměřovalo intenzivní úsilí výzkumu, o jehož přístupech a nástrojích nyní pojednáme.

### Způsoby zkoumání klimatu třídy

Je přirozené, že ve vývoji vědeckého zkoumání klimatu třídy se jakožto metodologický přístup nejprve uplatňovalo **pozorování**. V 50. – 60. letech 20. století byly vyvinuty četné nástroje pro záznam a analýzu komunikačních a interakčních aktivit, k nimž dochází ve třídě v průběhu vyučování (Bellackův systém, Flandersova analýza aj.). Podstatou většiny těchto nástrojů bylo strukturované pozorování, při němž se používal seznam pozorovacích kategorií umožňující zaznamenávat výskyt a frekvenci jednotlivých druhů komunikačních aktivit. Výsledky tohoto přístupu jsou i dnes fascinující: byla takto poprvé v historii a přitom dosti přesně zmapována struktura komunikace mezi učiteli a žáky, a to v různých předmětech a ročnících školního vzdělávání, v různých druzích škol a organizačních formách vyučování. Tyto výzkumy byly prováděny v mnoha zemích včetně bývalého Československa (viz podrobněji Průcha, 1997, 2002).

Ovšem vývoj šel dále. Ukázalo se, že nezávislé pozorování toho, co se odehrává ve třídě během vyučování, sice poskytuje podrobný obraz o struktuře, frekvenci i náplni komunikačních aktů, avšak je nezpůsobilé vypovídat o faktickém klimatu v dané sociální skupině, tedy o dlouhodobém stavu interpersonálních vztahů a chování uvnitř skupiny. Jako důsledek toho vznikla reakce na tento observační přístup, a to v podobě specifického **dotazování samotných účastníků života třídy na kvalitu klimatu**. Rozkvět této metody nastal v 80. letech minulého století a je spojován hlavně s pracemi australského vědce Barry J. Fräsera a amerického odborníka Herberta J. Walberga. Protože tento přístup je mezinárodně rozšířený a je aplikován také ve výzkumu českých škol, popíšeme jej podrobněji:

V dnes již klasické knize *Classroom Environment* (Prostředí třídy) popsal B.J. Fraser (1986), profesor Technické univerzity v Perthu v Austrálii, podstatu nového přístupu a jeho aplikace. Jak zdůrazňuje a dokládá, klima třídy je taková determinanta edukačního procesu, která má rozhodující vliv na učební výsledky žáků. Důležité ale je, že tato determinanta může a musí být zkoumána nikoli jen na základě objektivního nezúčastněného pozorování, ale především na základě vnímání a oceňování určitého klimatu samotnými jeho aktéry. Tento způsob výzkumu označovaný jako **percepční přístup** je v pracích Fräsera a následovníků charakterizován takto:

- Percepční přístup je založen na výpovědích subjektů (žáků a učitelů) o tom, jak sami vnímají aktuální klima své třídy a jaká očekávání k tomuto klimatu mají. Na rozdíl od technik pozorování třídy je percepční přístup úspornější, neboť nevyžaduje zacvičené pozorovatele.
- Zároveň percepční přístup umožňuje postihnout dlouhodobější prožitky subjektů v konkrétním klimatu a neomezuje se – jako v případě observačního přístupu – jen na sledování určitého počtu izolovaných vyučovacích hodin.
- Při aplikaci percepčního přístupu jsou získávány údaje o klimatu třídy jak od žáků, tak od učitelů, kdežto při aplikaci observačního přístupu je obtížné pozorovat činnosti různých učitelů v jedné třídě po delší časové období.

Percepční přístup byl ztvárněn pro konkrétní empirické výzkumy do řady speciálních dotazníků, které jsou uzpůsobeny k aplikaci pro různé věkové skupiny žáků, pro různé druhy a stupně škol (od primární školy až po vysoké školy). Asi nejznámějším se stal dotazník *MCI (My Class Inventory)*, jenž byl aplikován v mnoha zemích včetně České republiky. Na jeho příkladu můžeme ilustrovat konstrukci těchto dotazníků. Česká verze dotazníku MCI byla vypracována Laškem a pod názvem *Naše třída* byla popsána i s výsledky aplikace (Lašek, Mareš, 1991; Lašek, 2001):

- Dotazník MCI pro zjišťování klimatu třídy obsahuje 25 výroků, např. *V naší třídě baví děti práce ve škole; Někteří děti nejsou v naší třídě šťastní; Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*. Jsou to jednoduché výroky, protože dotazník MCI je určen pro žáky 3. – 6. ročníku základní školy; jiné dotazníky obsahují sofistikovanější výroky úměrné vyššímu věku žáků.
- Jednotlivé výroky pokrývají celkem 5 faktorů, podle nichž se klima třídy posuzuje (v jiných dotaznících je počet faktorů vyšší):

1. **spokojenost ve třídě** – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody
2. **soudržnost třídy** – míra pospolitosti a přátelství ve třídě
3. **třenice ve třídě** – míra napětí a sporů mezi žáky
4. **soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí
5. **obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé.

Písemné dotazníky jsou administrovány subjektům, které přiřazují k jednotlivým výroky své hodnocení (ANO nebo NE). Na základě toho se pak vypočítávají průměrné skóry jednotlivých proměnných pro třídu, jež mohou nabývat hodnot 5 až 15 bodů. Platí, že čím je hodnota proměnné „spokojenost“ a „soudržnost“ vyšší (blížíci se hodnotě 15), tím je klima třídy příznivější, naopak čím je hodnota u proměnné „třenice“, „soutěživost“, „obtížnost“ vyšší, tím je klima třídy horší.

Existují dvě **důležité zvláštnosti** u dotazníků tohoto typu: (1) Dotazník je zadáván jednak **žákům** (studentům), jednak jejich **učitelům**. Vzniká tak možnost porovnávat nezávislé hodnocení klimatu jedné a téže třídy dvěma skupinami subjektů, což se ukazuje jako velmi významné (viz níže). (2) Dotazník má dvě formy: Subjekty hodnotí jednak **aktuální klima** (stav, jaký je), jednak **preferované klima** (stav, jaký se subjektům jeví jakožto žádoucí, očekávaný). Také srovnání obou těchto forem se ukazuje jako významné pro explanaci klimatu třídy.

Tento princip konstrukce dotazníku je použit ve velkém počtu variant uplatňovaných i v různých jazykových mutacích. U nás byl podrobně popsán *Dotazník sociálního klimatu školní třídy* (původně v anglické verzi *CES – Classroom Environment Scale*) v manuálu Mareše (1998). CES je určen k aplikaci na středních školách, pro populaci žáků ve věku 12–18 let. Manuál obsahuje též orientační normy hodnot tohoto dotazníku vytvořené aplikacemi ve vzorcích žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol.

Podle Fräsera a početné skupiny výzkumníků v této oblasti v mnoha zemích se klima třídy zjišťuje těmito dotazníky k několika účelům. Jednak se samozřejmě diagnostikuje klima konkrétních tříd pro praktické potřeby učitelů, ředitelů škol, školních a poradenských psychologů aj. Pro tyto skupiny uživatelů je užitečné znát konkrétní parametry klimatu určitých tříd a mít tak základnu pro eventuální intervence, tj. opatření v případech nepříznivého klimatu.

Jednak jde o výzkumné využití těchto měření, jež se nejvíce rozvinulo ve vztahu k explanaci tzv. **edukační produktivity** (educational productivity). Je to oblast definovaná jako zkoumání faktorů, které ovlivňují či „produkují“ kognitivní a afektivní výsledky dosahované žáky a studenty ve školní edukaci. Tato oblast byla rozpracována do značné podrobnosti a vyplývá z ní, že **charakteristiky klimatu třídy korelují statisticky významně s charakteristikami edukační produktivity**: V příznivém klimatu tříd je dosahována vyšší úroveň učebních příležitostí žáků, což zase vede k vyšší úrovni výsledků vzdělávání. To je prokazováno mnoha nálezy ze zkoumání klimatu ve velkých souborech tříd

různých škol v řadě zemí (Fraser, 1986; Fraser et al., 1987; Educational Environments, 1991, aj.).

V posledních letech se výzkumy sociálního klimatu tříd využívají i pro **mezinárodní a interkulturní komparace vzdělávacích systémů**. Zjišťuje se, čím se odlišuje styl vyučování či kultura školy, étos školy v jednotlivých zemích nebo v kulturně odlišných populacích. Jako příklad lze uvést rozsáhlý výzkum srovnávající kulturní difference klimatu ve třídách Austrálie a Tchaj-wanu (Aldrige, Fraser, Huang, 1999). Zjistilo se, že klima tříd ve školách těchto dvou zemí se podstatným způsobem odlišuje, což vede k velmi rozdílným učebním výsledkům (podrobněji o tom Průcha, 2001a, s. 171–177). Např. se odlišuje postavení učitelů: žáci tchaj-wanských škol mají mnohem větší respekt vůči svým učitelům a mezi oběma skupinami existuje sociální distance, kdežto v australských školách se klima vyznačuje neformálními vztahy mezi učiteli a žáky, nízkým respektem žáků k učitelům, častou nekázní žáků apod., což je podle autorů jednou z příčin nižší úrovně vzdělávacích výsledků v australských školách ve srovnání s tchaj-wanskými.

V českém prostředí – pokud byly dotazníky uvedeného typu aplikovány – se výzkum klimatu tříd provádí zatím jen pro diagnostické účely, což je samozřejmě samo o sobě užitečné. Budeme se nyní zabývat českými výzkumy sociálního klimatu tříd a jejich nálezy.

### Výzkumné nálezy o sociálním klimatu v českých třídách

Výzkumy sociálního klimatu tříd českých škol byly zatím realizovány jen v malém počtu, avšak jsou to solidní analýzy, které přinášejí pozoruhodné výsledky. Umožňují posuzovat, jaká je kvalita života v českých (převážně základních) školách, o níž se šíří mnoho nevěrohodných informací. Jak známo, mediální obraz současné české školy, k němuž přispívají svými zkreslujícími výroky i někteří radikální kritici z řad pedagogických teoretiků, začasť představuje české školy jako prostředí, v němž je utlačována dětská bytost autoritativními učiteli, v němž namísto radostného klimatu stimulačím k smysluplnému učení jsou žáci donucováni k traumatizujícímu biflování nazpaměť, ve třídách vládne strach a ponižování žáků<sup>3</sup> apod.

Empirické výzkumy o sociálním klimatu českých tříd jsou nyní vlastně nejprůkaznějším zdrojem informací o reálném stavu „školního života“, a to informací získaných od samotných jeho aktérů. Z toho důvodu podáme nyní stručný přehled publikovaných českých výzkumů klimatu třídy a pak dosažené nálezy porovnáme.

#### (1) Nálezy o klimatu tříd podle Laška a Mareše (1991)

Zřejmě první výzkum dané problematiky u nás byl proveden Laškem a stručně publikován in Lašek, Mareš (1991). Byly shromážděny údaje o klimatu na

3 Psycholog Štech (2000) velmi důrazně odsuzuje tento jednostranně negativní obraz o českých školách a dokládá, že je „hříchem nerespektovaných dat a podvodných interpretací“.



vzorku 24 tříd základních škol s 863 žáky. Vzorek zahrnoval školy venkovské, v malých a velkých městech. V tabulce č. 1 jsou uvedeny zjištěné základní hodnoty klimatu tříd.

Tabulka. č. 1: Hodnoty klimatu ve třídách české základní školy (orientační normy podle dotazníku „Naše třída“)

charakteristika klimatu	aritmetický průměr	pásmo běžných hodnot
spokojenost	12,2	10,0 – 14,4
soudržnost	9,6	6,4 – 12,9
třenice	9,9	6,9 – 13,1
soutěživost	12,2	9,7 – 14,8
obtížnost učení	8,6	6,2 – 11,1

Na základě těchto dat konstatují autoři výzkumu o aktuálním klimatu ve sledovaných třídách, že

- *spokojenost* žáků ve třídách byla velmi vysoká (12,2 bodů)
- *soudržnost* třídy byla charakterizována jako průměrná (9,6)
- výskyt *třenic* byl rovněž posuzován jako průměrný (9,9)
- *soutěživost* mezi žáky byla velmi vysoká (12,2)
- *obtížnost učení* byla pocíťována jako nižší než průměrná (8,6).

Existují samozřejmě dosti velké rozdíly mezi konkrétními třídami (viz pásma běžných hodnot v tabulce). Rovněž jsou zjišťovány rozdíly ve vnímání sociálního klimatu mezi dívkami (vyšší spokojenost) a chlapci (nižší spokojenost).

Jelikož normy „optimálního klimatu“ tříd zatím neexistují, je nutno tyto údaje používat alespoň jako orientaci pro srovnávání. Lze konstatovat, že podle nálezů Laška a Mareše (1991) je klima ve třídách českých základních škol pocíťováno žáky jako vcelku vyhovující.<sup>4</sup> Podívejme se nyní, k jakým hodnotám klimatu tříd se dospělo v dalších českých výzkumech. Srovnávat budeme jen ty, při nichž byl použit stejný výzkumný nástroj, tj. dotazník *Naše třída*.

## (2) Nálezy o klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)

Šetření provedené Kurelovou a Hanzelkovou (1996) na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity zahrnovalo žáky a učitelky dvou skupin škol:

- Tři standardní základní školy s „tradičním vyučováním“ (jež není blíže specifikováno), a v nich vybraný vzorek 62 žáků a 3 učitelek. Všechny tyto školy jsou z jednoho města (Kopřivnice).
- Tři základní školy s „alternativním vyučováním“, v nichž šlo celkem o soubor 45 žáků a 3 učitelek, a to z různých lokalit.

<sup>4</sup> Po dokončení této stati byla publikována práce Laška (2001) s podrobnějšími údaji o výše referovaném výzkumu.

Jako výzkumný nástroj byl aplikován dotazník *Naše třída* v české verzi podle Laška a Mareše (1991). Celkový nále z tohoto šetření lze shrnout takto:<sup>5</sup>

- Pokud jde o standardní školy, klima ve třídách bylo charakterizováno jejich žáky ve velmi shodných relacích s údaji Laška a Mareše (1991): vysoká spokojenost, vysoká soutěživost, průměrná soudržnost a průměrný výskyt třenic, nízká obtížnost učení (viz konkrétní údaje v tab. č. 2).
- V alternativních školách byly v některých charakteristikách klimatu podle hodnocení žáků zjištěny shodné hodnoty jako ve třídách se standardním vyučováním, v jiných charakteristikách byly zjištěny rozdíly. Konkrétně lze podle průměrných hodnot konstatovat<sup>6</sup> následující:
  - spokojenost ve třídě byla v alternativních třídách vyšší
  - třenice ve třídě byly ve standardních třídách vyšší
  - soutěživost ve třídě byla ve standardních třídách vyšší
  - obtížnost učení byla v obou typech tříd hodnocena jako nízká
  - soudržnost třídy byla v alternativních třídách vyšší.
- Zajímavý je pohled učitelek na klima tříd hodnocené nezávisle na žácích. Jak u učitelek alternativních škol, tak u učitelek standardních škol jsou shledávány některé odlišnosti od názorů žáků, zejména v hodnocení soutěživosti a soudržnosti třídy. Např. žáci standardních škol hodnotili soudržnost ve svých třídách jako průměrnou, zatímco jejich učitelky jako velmi nízkou.

Nálezy z tohoto šetření nelze samozřejmě přeceňovat, neboť srovnávané třídy a školy nebyly rovnocenné. Standardní školy byly pouze městské (navíc všechny z téže lokality), alternativní školy byly dvě venkovské a jedna městská, což mohlo ovlivnit „lepší“ hodnoty klimatu tříd alternativních škol ve srovnání s třídami standardních škol. Jak známo, klima malých venkovských škol bývá příznivější než klima velkých městských škol. Významnou determinantou klimatu třídy je také počet žáků ve třídě a ten činil ve standardní třídě např. 24 žáků, kdežto v alternativní třídě jen 12 žáků – tedy opět pravděpodobný vliv ve prospěch alternativních škol.

### (3) Nálezy o klimatu tříd podle Linkové (2000, 2001)

Dosud nejrozsáhlejší výzkum klimatu tříd, jak v standardních školách, tak v alternativních školách, prováděla Linková (2000, 2001), z katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze. Záměrem bylo zjistit, jaké je psychosociální klima ve školních třídách prvního stupně pražských základních škol ve školním roce 1999/2000. Pro daný účel byl aplikován dotazník *Naše třída* ve stejné verzi jako ve výzkumu Kurelové a Hanzelkové (1996).

5 Za zpřístupnění nepublikovaných kvantitativních dat z tohoto výzkumu děkuji paní doc. PhDr. M. Kurelové.

6 Podrobněji uvádím a rozebírám shody a rozdíly mezi klimatem tříd standardních škol a alternativních škol v publikaci (Průcha, 2001b).

- **Výzkumný soubor** zahrnoval celkem 62 tříd 4. a 5. ročníku základních škol v Praze, s celkem 1456 žáky a 62 třídními učiteli (60 žen, 2 muži). V souboru byly zastoupeny rozdílné školy, a to jednak standardní („tradiční“) – 46 škol, jednak alternativní – 16 škol. Jednalo se o školy státní, soukromé a církevní a o školy s šesti odlišnými vzdělávacími programy.
- **Hlavní nálezy:** Z podrobných nálezů o každé z 62 šetřených tříd zde uvedeme jednak souhrnné výsledky standardních škol, jednak ty výsledky, které se týkají srovnání standardních a alternativních škol – a jsou to výsledky dosti překvapující. Podívejme se nejprve na klima tříd ve standardních školách zjištěné v uvedených výzkumech (tab. č. 2):

Tabulka č. 2: Klima tříd ve standardních (S) a alternativních (A) školách

charakteristika klimatu	Lašek, Mareš (1991)	Kurelová, Hanzelková (1996)	Linková (2000, 2001)	
	S	S	S	A
spokojenost	12,2	12,0	11,5	11,6
soudržnost	9,6	8,9	9,0	9,6
třeníce	9,9	10,9	10,8	9,7
soutěživost	12,2	11,8	11,8	11,1
obtížnost učení	8,6	7,8	8,1	8,0

Srovnání těchto údajů ze tří nezávisle provedených výzkumů, které celkově zahrnují 73 tříd a 2091 žáků ve standardních školách, dokládá **naprosto shodné relace mezi průměrnými charakteristikami klimatu tříd**. V šetřených třídách je zjišťována vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě, poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocitovaná obtížnost učení. Je vskutku překvapující, že nálezy z těchto tří nezávislých zdrojů se tak velice shodují, a to přesto, že uvedené výzkumy byly prováděny ve školách nacházejících se v socioekonomicky naprosto odlišných typech lokalit: velkoměsto (Praha), malá města (Kopřivnice a další), vesnice.

O čem toto srovnání svědčí? Protože jde o tři nezávislá šetření v poměrně velkém souboru tříd, je možno vyvozovat, že **klima tříd v českých standardních základních školách nevyjevuje z pohledu samotných žáků tak negativní až pochmurný obraz, jaký je tomuto klimatu často přisuzován**. Toto konstatování má ovšem dvě omezení:

(1) Většina šetřených tříd byly třídy 1. stupně základní školy (převážně 4. a 5. ročník), kde je asi nutno předpokládat, že žáci prožívají a hodnotí klima svých tříd příznivěji než žáci tříd vyšších ročníků základní školy. Znamená to, že výše uvedené nálezy patrně nelze vztahovat na celou základní školu, nýbrž jen na její 1. stupeň.

(2) Klima třídy vytvářejí jak žáci, tak učitelé, a výše uvedené hodnoty o „příznivém“ klimatu tříd jsou získány z výpovědí žáků. Učitelé hodnotí klima týchž tříd mnohdy rozdílně od žáků, tj. kritičtěji či pesimističtěji. Srovnání zde

však nelze provést, neboť v nejrozsáhlejšímu šetření (Linková, 2000, 2001) nebylo prováděno hodnocení klimatu tříd jejich učiteli.

- **Standardní třídy versus alternativní třídy**

Podle Linkové (2000, 2001) *nebyly shledány výrazné rozdíly v charakteristikách klimatu tříd mezi školami standardními a alternativními*. Jedinou výjimkou je charakteristika „třenice“, která má mírně vyšší hodnoty ve standardních třídách (viz tab. č. 2). Je to zřejmé z komparativních dat, kdy tradiční (standardní) školy jsou definovány jako takové, „*kteřé pracují dnes běžným způsobem podle některého ze schválených vzdělávacích programů (základní, obecná či národní škola)*“, a alternativní školy jako „*školy (třídy) s určitou rozdílnou pedagogickou orientací či odlišnou koncepcí řízení chodu celé školy (např. klasická reformní škola, školy církevní, výrazné moderní alternativní školy, např. s programem Začít spolu)*“.

- **Jednotlivé alternativní školy**

Tabulka č. 2 shrnuje průměrné hodnoty pro klima tříd alternativních škol (sloupec A) podle Linkové (2000, 2001). Zároveň však byly zjištěny překvapivě výrazné rozdíly mezi jednotlivými typy alternativních škol (ve srovnání s průměrem všech škol), zejména v těchto charakteristikách:

- **waldorfská škola:** vyšší obtížnost učení a vyšší soudržnost
- **Začít spolu:** nižší třenice
- **Zdravá škola:** nižší spokojenost; nižší soudržnost.

Výzkum Linkové (2000, 2001) poskytuje rozsáhlý a cenný soubor dat, který je žádoucí hlouběji analyzovat. Je nutno přitom přihlížet k omezením vyplývajícím např. z toho, že vzorek některých alternativních škol byl malý – např. jen jedna třída waldorfské školy s 12 žáky. Rovněž i zde je rozhodující počet žáků ve třídě. Linková k tomu říká:

*„Zřetelné rozdíly můžeme konstatovat mezi třídami méně početnými (do 17 žáků) a třídami velkými (nad 26 žáků), v menších třídách je výrazně lepší soudržnost i nižší soutěživost (ta roste s početností tříd)“* (Linková, 2001, s. 44).

- **Soutěživost jako rys klimatu tříd v českých školách**

Zvláštní pozornost zasluhuje to, že ve všech třech uvedených českých šetřeních klimatu tříd byly zjištěny poměrně vysoké hodnoty v charakteristice „soutěživost“ (viz v tab. č. 2). Tato charakteristika, tedy vysoká míra soutěživosti v českých „tradičních“ školách, bývá někdy používána jakožto argument svědčící o nepříznivosti jejich klimatu – jako něco, co je v protikladu s žádoucí kooperací mezi žáky. Je však tento výklad oprávněný?

Domníváme se, že nikoliv. Náš názor se opírá o tyto typy nálezů: (1) Vysoká míra soutěživosti je doložena ve výzkumech klimatu tříd v řadě zemí, nejen v České republice. Např. ve finském výzkumu (Olkinuora, Lappalainen, 1991) na vzorku žáků 9. ročníku základní školy byly zjištěny obdobně vysoké hodnoty v parametru „soutěživost“ jako v českých výzkumech. (2) Vysoká míra soutěživosti byla zjištěna jak ve standardních českých školách, tak ve školách alterna-

tivních (Linková, 2000, 2001), takže tato charakteristika není příznačná pouze pro české standardní školy.

Lze tedy konstatovat, že soutěživost je zřejmě univerzální rys života žáků v edukačním prostředí škol. Soutěživost se vyskytuje přirozeně v interakci jakékoliv sociální skupiny, v níž se podává nějaký výkon a tento výkon je hodnocen.

## ZÁVĚR

Je jistě užitečné, že i pro edukační prostředí českých škol jsou nyní k dispozici nálezy z empirických šetření prováděných s mezinárodně ověřenými výzkumnými nástroji. Tyto nálezy dosvědčují, že **klima tříd standardních základních škol u nás je žáky vnímáno vcelku jako příznivé**. Nepotvrzuje se tedy pochmurný obraz šířený o kvalitě školního života ze subjektivního a zkrslujícího pohledu některých kritiků českého školství.

Zároveň údaje z výzkumu (Linková, 2000, 2001) svědčí o tom, že **klima tříd v českých alternativních školách není významně odlišné, respektive „lepší“ než ve standardních základních školách**, jak se často tvrdí ze strany protagonistů alternativního (reformního) pedagogického hnutí. Zřejmě neplatí, že každá alternativa či inovace zavedená ve vyučování, v řízení třídy či celé školy musí automaticky vést k příznivějším charakteristikám klimatu tříd a celého života ve třídě a ve škole. To je prokazováno nejen uvedenými českými výzkumy, ale i mnohými zahraničními nálezy (viz podrobně in Průcha, 2001b).

Z vědeckého hlediska ovšem **nejsou nálezy z uvedených českých výzkumů kompletní**. Chybějí údaje o preferovaném stavu klimatu tříd, které by bylo žádoucí porovnat s hodnocením aktuálního stavu získaném od žáků. Právě tak chybějí údaje z posuzování klimatu tříd učiteli, jež by bylo užitečné porovnat s údaji od žáků. Učitelé buď nebyli do šetření zahrnuti, nebo je jejich vzorek (Kurelová, Hanzelková, 1996) pro účely srovnávání příliš malý.

Provedená šetření mají však svůj význam nejen pro samotný výzkum života žáků ve školním prostředí, ale mají také užitečnost praktickou: ukazují totiž, že daný nástroj a nálezy lze využívat v činnosti učitelů jak standardních, tak alternativních škol, kteří chtějí zlepšovat edukační klima ve svých třídách. K tomu lze doporučit učitelům tento postup:

*Zadat žákům dotazník k hodnocení klimatu třídy → analyzovat výsledky a promyslet, co je třeba změnit → zformulovat postupy realizace změn → dlouhodobě (několik měsíců) změny provádět → zadat týž dotazník a zjistit, zda došlo v klimatu třídy ke změně.*

Podrobnější instrukce k ovlivňování klimatu tříd poskytuje Mareš (1998, s. 34–35). Je však nutno realisticky vidět, že je to pro učitele nabídka, která bude vzhledem k jejich pracovnímu zatížení a náročnosti aplikace uvedeného výzkumného nástroje v širším měřítku asi stěžejí realizována bez spolupráce s výzkumníkem.

## LITERATURA

- ALDRIDGE, J.M., FRASER, B.J., HUANG, T.I. Investigating Classroom Environments in Taiwan and Australia with Multiple Research Methods. *Journal of Educational Research*, 1999, roč. 93, č. 1, s. 48–62.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Fraser, B.J., Walberg, H.J. (Eds.) Oxford: Pergamon Press, 1991.
- FRASER, B.J. *Classroom Environment*. London: Croom Helm, 1986.
- FRASER, B.J. et al. Syntheses of Educational and Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 1987, roč. 11, č. 2, s. 145–252.
- KURELOVÁ, M., HANZELKOVÁ, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996, s. 161–167.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401–410.
- LINKOVÁ, M. *Sociální klima školní třídy*. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“). Praha, katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, listopad 2000.
- LINKOVÁ, M. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001, s. 42–46.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- OLKINUORA, E., LAPPALAINEN, M. *A Need for Scientifically Developed Instruments for Self-evaluation of Schools*. Presented at the 4<sup>th</sup> EARLI Conference. Turku, 1991.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997; 2. aktualizované vyd., 2002.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: Nakladatelství ISV, 2001 a.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál 2001b.
- ŠTECH, S. Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hřichu podvodných interpretací). *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 2, s. 117–120. *Velký sociologický slovník*. Red. M. Petrusek. Praha: Karolinum, 1996.

## SUMMARY

The article deals with the phenomenon of the *classroom climate* (*classroom environment, learning environment*). The writer has explored the lifestyle in Czech schools through empirical findings on such climate. In the first part of the study, methods of identifying and measuring the classroom climate, developed by B. J. Fraser and others, are introduced. The second part describes the application of an MCI questionnaire (My Class Inventory, Czech version) in primary and lower-secondary schools in the Czech Republic. Altogether 73 classes with 2091 pupils have been examined in three different studies. The findings prove convincingly that pupils judge the quality of classroom life as satisfactory. No significant differences in the characteristics of the classroom climate have been found among schools in different socio-demographic parts of the Czech Republic nor between standard („traditional“) schools and „alternative“ ones. In all three studies, lively competitiveness has been witnessed, which seems to be a universal feature of classroom environments in many a country. Thus the findings of such empirical studies do differ from the entirely negative picture of the quality of life in Czech schools, articulated by some of its radical critics.

