

# KLIMA VE TŘÍDĚ Z PERSPEKTIVY ŽÁKŮ

*Miroslav Klusák*

## OBSAH

*Úvodem*

*Kdo a jak vyjadřoval svůj názor na klima ve třídě*

*Skutečnost roku 1992 vs. 2002*

*Osobně vstřícný učitel*

*Liberální učitel*

*Moderní organizace školní práce*

*Zvládnutelnost školní práce*

*Kamarádští spolužáci*

*Spokojená třída*

*Přání roku 1992 vs. 2002*

*Spokojená třída*

*Kamarádští spolužáci*

*Zvládnutelnost školní práce*

*Moderní organizace školní práce*

*Liberální učitel*

*Osobně vstřícný učitel*

*Skutečnost a přání*

*Přání vs. skutečnost*

*Závěrem*

*Doslov – žáci z perspektivy klimatu ve třídě*

*Literatura*

## ÚVODEM

„Klimatem“ samozřejmě nemíníme podnebí, nemíníme průměrný stav meteorologických jevů. Případně „dusno“ by tedy neodkazovalo k tomu, že ve třídě nefunguje klimatizace. Podnětem k tomu, že se ve třídě cítíme tak, že třeba máme i chuť si povolit límeček u košile či blůzky, by v našem případě nebyla teplota a vlhkost ovzduší, nýbrž sociálněpsychologická povaha, mohli bychom říct i etymologicky motivovaný sklon, interakce učitele a žáků. Termín tedy používáme v přeneseném, metaforickém významu. A vlastně též elipticky, neboť přesnější by bylo říct rovnou, že se jedná o klima sociální, psychologické či sociálněpsychologické. I tak bychom se však nevyjádřili zcela jednoznačně, neboť, jak uvádějí J. Mareš a J. Křivohlavý (1995, s. 146; viz též Čáp a Mareš, 2001, s. 567), k popisu sociálněpsychologických jevů dané oblasti života ve škole se používá mnoho terminologických variant; v dostupné literatuře jich daní autoři našli dokonce přes padesát.<sup>1</sup>

Z hlediska logického vymezení rozsahu daného pojmu a jeho členění na dílčí třídy bychom tedy, na rozdíl např. od H. J. Walberga (1988, s. 753), nezačlenili mezi jeho součásti *materiální prostředí* třídy, např. to, že *místnost je jasná a pohodlná*. A byli bychom tak v souladu s výše citovanými autory, kteří pro případ, že chceme pojmut třídu nejen jako skupinu

<sup>1</sup> Také J. Lašek (1992; v 6. kapitole *Klima třídy*) uvádí vysoký počet 42 termínů více či méně těsně svázaných s daným předmětem zkoumání.

lidí, ale též jako architektonický artefakt (projektovaný a provozovaný), navrhuji použití termínu *prostředí*.

Na druhé straně, na rozdíl např. od R. Lippitta (1984), daným pojmem nečleníme sociální interakci učitele a žáků jen na to, jakým způsobem učitel uplatňuje svou moc vůči žákům, a to, co je v této interakci na vedení žáků učitelem kauzálně závislé.<sup>2</sup> Nepoužíváme ani členění jen na to, jakým způsobem učitel uplatňuje vůči žákům svou moc a svou lásku, a to, co je v interakci kauzálně závislé na jeho vedení žáků a k žákům projevovaných citech – na rozdíl od autorské dvojice R. S. Soar a R. M. Soar (1988).<sup>3</sup> Samozřejmě pak daným pojmem nevyčleňujeme v sociální interakci ve třídě ani jen to, jak s láskou a mocí zacházejí spolužáci mezi sebou.<sup>4</sup> Teoreticky pak vyvstává otázka, zda-li můžeme v sociální interakci ve třídě (v pozorovatelných vzorcích chování, v její dynamice) vyčlenit ještě nějakou další, relativně samostatnou oblast, kterou jsme dosud nezmiňovali.

Zdá se, že určitou možnost či inspiraci nabízí J. Marešem a J. Křivohlavým (1995, s. 146) používané třídění oblastí sociálněpsychologického klimatu R. H. Moose (1974); a to na *vztah vs. osobní rozvoj vs. údržba a změna systému*.<sup>5</sup> Moosova kategorizace na první pohled působí dojmem, jako by její autor do rozsahu daného pojmu zahrnoval vedle sociální interakce aktérů ještě další dvě oblasti „života“ organizací, institucí, jimiž „*osobnost*“ *prostředí* působí, *vyvíjí tlak* na jednotlivé aktéry.<sup>6</sup> Pokud se však budeme držet toho, že třídu (případně obecněji organizaci, instituci) chceme chápat jen jako skupinu lidí a že z hlediska námi hledaného rozsahu pojmu je alternativou k povaze jejich sociální interakce už jen působení architektonických artefaktů či meteorologických jevů, pak můžeme uvažovat o tom, že Moos ve své kategorizaci přece jen nabízí něco, co by se v jejich sociální interakci dalo vyčleňovat jako relativně samostatná oblast vedle toho, jak zacházejí s láskou a mocí. A sice, jednak, to, jak v sociální interakci zacházejí s úkolem (*task*), který je účelem či cílem jejich

<sup>2</sup> R. Lippitt pojal své encyklopedické heslo o *výzkumu sociálního klimatu* jako zprávu o dvou sociálněpsychologických výzkumech z let 1937 a 1938 – proslavených článkem K. Lewina, R. Lippitta a R. Whitea *Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates.“* (1939) – a o jejich replikacích. Pravda, původně se nejednalo o školní třídy a učitele, nýbrž o odpolední kluby Child Welfare Research Station. Srovnatelnost se školní třídou by však mohla být dána tím, že se jednalo o skupiny jedenáctiletých dětí (byť pětičlenné), s dospělými vedoucími a pracovním úkolem (původně výroba masek, později další ruční či modelářské práce). Chování vedoucích bylo definičně rozlišeno na autokratické, demokratické a *laissez-faire* (fěkněme – liberální).

<sup>3</sup> Citovaní autoři pojmají své encyklopedické heslo jako výklad historického vývoje od pojetí klimatu jako autokratické vs. demokratické interakce k jeho pojetí pomocí přesnějších a užších pojmů – emocionální klima vs. správa třídy (classroom management); a to zásluhou takových autorů jako H. H. Anderson, J. Withall, F. G. Cornell, D. M. Medley, H. E. Mitzel a N. A. Flanders.

<sup>4</sup> Vhodné je při této příležitosti zmínit, že ve výše citovaných publikacích J. Mareše a jeho spoluautorů se uvádí sociometrie třídy jako jeden z přístupů ke zkoumání klimatu, připomíná se u nás proslavený SORAD V. Hrabala (staršího), a že tato podoba sociometrie je zadávaná jako anketa či plebiscit *sympatie a vlivu* žáků ve třídě.

<sup>5</sup> Jedná se o tři kategorie dimenzí (proměnných), s jejichž pomocí byl Moos schopen rozlišovat mezi jednotlivými případy v devíti typech organizací, které se svými spolupracovníky zkoumal na přelomu šedesátých a sedmdesátých let (psychiatrická oddělení; obecní programy psychiatrické péče; nápravná zařízení; zařízení základního vojenského výcviku; studentské ubytovny a spolky; školní třídy; sociální a terapeutické skupiny; pracovní prostředí; rodiny). Sám Moos (1973, s. 657-658; 1976, kapitola 10 – *Sociální klima: „osobnost“ prostředí*) jednotlivé kategorie charakterizoval tak, že jeho implicitní představa jejich celku působí poněkud nesourodě či nesrozumitelně až esotericky: (1) *vztahové dimenze* postihují rozsah zaangažovanosti jedinců, vzájemné podpory a pomoci a otevřenosti ve vyjadřování citů (*expressivness*); (2) *dimenze osobního rozvoje* postihují základní směry, v nichž dochází k osobnímu rozvoji členů skupiny; (3) *dimenze údržby a změny systému* postihují řád, organizaci, jasnost a dozor (*control*). Jejich konkretizaci však lze dohledat až k jednotlivým dílčím otázkám (proměnným). Zároveň lze konstatovat, že se jedná o pravděpodobně nejpoužívanější třídění dimenzí sociálněpsychologického klimatu – používá je např. rovněž již citovaný J. Lašek (1992), spoluautor námi používaných dotazníku B. J. Fraser (1982, s. 9; 1986, s. 16) i již výše citovaný a na Fräsera odkazující H. J. Walberg (1988, s. 753); poslední autor však s vlastními termíny *Task vs. Affect vs. Organization*.

<sup>6</sup> Moos (1973, s. 657) v tomto bodě také explicitně odkazuje na G. Sterna (1970), následníka H. Murraye (1938), resp. na jeho pojetí *anabolického vs. katabolického tlaku* jako situačního protipólu internalizovaných osobnostních potřeb.

sdružování, organizace, institucionalizace – a to vzhledem k osobnímu rozvoji aktérů. V případě školní třídy – jak zacházejí se školní prací.

Pro tuto interpretaci by mohlo hovořit jak to, že sám Moos (1973, s. 657-658) konstatuje, že zatímco kategorie vztahu a systému byly v rámci jím sledovaných devíti typů organizací *relativně podobné*, kategorie osobního rozvoje se poněkud proměňovala dle jejich *základních účelů a cílů*. Pro tuto interpretaci by mohlo hovořit i to, jak H. J. Walberg (1988, s. 753) překřtil danou kategorii na „úkol“ (*task*). (Jak by pro tuto interpretaci mohla hovořit konkretizace na jednotlivé dílčí otázky v námi používaných dotaznících se pokusíme naznačit v následující kapitole.)

Jednak, by se mohlo ještě jednat o to, jak aktéři v dané interakci projevují svůj – slovy A. N. Leontějeva (1971, s. 37-38) – emotivní, zobecňující oceňující osobnostní vztah k situaci, své činnosti a svým projevům v nich. Sám Moos (1973, s. 658) totiž hovoří o tom, že kromě k schopnosti zvládat situaci (*coping*) jsou dané dimenze klimatu vztaženy k morálce aktérů (*morale* a nikoli *moral* či *morality*; tedy spíše k *náladě* či *esprit de corps*). Zmíněný H. J. Walberg (1988, s. 753) pak pro nás příznačně překřtil Moosovu kategorii *vztah na cit* (*affect*). A konečně, vedle dimenzí konkretizujících to, jak aktéři, resp. učitelé a žáci, v sociální interakci zacházejí se vzájemnou láskou, citem, bývá do této kategorie zařazena (nejen Walbergem) i jedna spíše zobecňující dimenze – a to právě dimenze postihující jak aktéři v sociální interakci vyjadřují výše specifikovanou oblast jejího prožívání, řekněme možná příliš obecně, oblast jejího emotivního hodnocení, resp. možná příliš specificky, citujeme-li – svou *spokojenost*.

Pro tuto interpretaci by mohla hovořit pozornost, kterou věnují autoři používající Moosovu kategorizaci porovnávání toho, jak aktéři vnímají reálný stav klimatu, a toho, jak by si přáli, aby vypadalo. Např. již citovaný J. Mareš se svými spoluautory pak také uvádí, že nespokojenost aktérů, resp. žáků, je vlastně přímo úměrná rozdílu mezi tím, co by zažívat chtěli, a tím, co reálně zažívají (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 155; Čáp a Mareš, 2001, s. 575). *Spokojenost* žáků jako v klimatu, resp. v sociální interakci ve třídě vyčleňovaná relativně samostatná oblast (vedle toho jak učitelé a žáci v sociální interakci zacházejí s láskou, mocí a školní prací) by tak mohla celkem srozumitelně odkazovat k tomu, že na jedince svébytně působí také druhými, spolužáky, prožívaný rozdíl mezi realitou a přáním.

Pokud se výše podařilo alespoň naznačit, co míníme „klimatem ve třídě“, zbývá ještě naznačit, co míníme „perspektivou žáků“; tedy kromě toho, že se nejedná o perspektivu učitelů či badatelů. V daném případě jde skutečně nejdříve o to, že jsme se o klimatu ve třídě nedozvídali vlastním pozorováním nebo od učitelů, nýbrž – slovy B. J. Fräsera (1986, s. 1) – *prostřednictvím očí žáků*.

Podle H. J. Walberga (1988, s. 752) je tato perspektiva žáků jako *účastníků* cenná tím, že představují skupinu dvou až tří desítek citlivých, dobře informovaných posuzovatelů. A to díky tomu, že se žáci setkali s nejrůznějšími edukačními situacemi, v průběhu roku jsou se svými učiteli po mnoho hodin, a tak ve svém hodnocení mohou zvážit nejen současný stav třídy, ale též to, jak to ve třídě vypadalo od začátku roku; a dále, ze svého hlediska účastníka mohou žáci srovnat svou třídu se třídami v minulých ročnících nebo i s jinými sociálními skupinami, jejichž jsou členy. Konečně, podle Fräsera (1986, s. 3), můžeme předpokládat, že žáci reagují právě na to, jak svou třídu vnímají oni sami; tj. případně i odlišně od toho, jak by ji vnímal pozorovatel-výzkumník.

Na druhé straně, perspektiva žáků nám byla zprostředkovaná jejich reakcí na námi použité převzaté, standardní dotazníky. A tak přece jen neměli plnou volnost k vyjádření své perspektivy, k vyjádření toho, co považují za závažné, co podle nich v jejich třídě hraje roli.

## KDO A JAK VYJADŘOVAL SVŮJ NÁZOR NA KLIMA VE TŘÍDĚ

Ve školním roce 1991/92 jsme na jeho konci mj. oslovili s dotazníky na klima ve třídě 81 žáků osmých tříd ze tří škol – Zelené, Žluté a Modré. Ve stejném období po deseti letech, koncem května a počátkem června, ve stejných školách a stejnými dotazníky<sup>7</sup> se nám ve školním roce 2001/02 podařilo oslovit 73 žáků.<sup>8</sup> Konkrétní počty udává následující tabulka.

**Tab. 1 Rozložení počtů žáků ve sledovaných letech a školách**

Škola	1991/92	Chlapci	Dívky	2001/02	Chlapci	Dívky
Zelená	30	18	12	30	17	13
Žlutá	24	11	13	24	14	10
Modrá	27	15	12	19	7	12

Pro srovnání po deseti letech jsme tedy dali přednost kritériu srovnatelného počtu absolvovaných ročníků základní školy před srovnatelností v tom, že žáci budou na konci své kariéry na základní škole; a to i vzhledem k tomu, že v roce 2001/02 žádného z devátáků (na rozdíl od osmáků v roce 1991/92) již nečekala možnost pokračovat ve studiu na základní škole v případě neúspěšného přijímacího řízení na školy střední.

Otázky, zadávané v dotaznících, se vždy po pěti věnují určitému okruhu života, sociální interakce ve třídě.

Dotazník na míru individualizace prostředí ve třídě, jak už sám název napovídá, se věnuje především tomu, co je téměř bezprostředně v gesci učitele. Jedná se jednak o to, zda má učitel (z perspektivy žáků obecně, resp. souhrnně pojatý) k žákům vztah osobně vstřícný, angažovaný a spravedlivý (*baví se s každým žákem; má zájem o každého žáka; je k žákům přátelský; pomáhá každému žákovi, který má potíže s prací; bere ohledy na pocity žáků*). Tedy o to, jak zachází s citem ke svým žákům. Jednak, se jedná o to, jak žáky vede, zda je ve věcech kázně autokratický, nebo dopřává žákům nezávislosti<sup>9</sup> (tj. jedná-li se o to, *kde žáci sedí; kteří žáci mají pracovat společně; koho si mají vybrat za partnery pro práci ve skupinách; nebo kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení; ale i jak se žáci mají ve třídě chovat*).

Dále jde o tři okruhy řízení, organizace školní práce v užším slova smyslu, tj. výuky – které bychom mohli charakterizovat jako „moderní“.<sup>10</sup> Tedy, za prvé, je to účast žáků na diskursu, řeči výuky (*při hodinách diskutujeme; žáci dávají učiteli otázky, ...nebo sami na otázky odpovídají; během diskusí říkají žáci své názory; při diskusích se využívají myšlenky a návrhy žáků*). Za druhé, je to badatelské zaměření výuky (*aby si odpověděli otázky, které*

<sup>7</sup> Jedná se o dotazníky *My Class Inventory* a *Individualized Classroom Environment Questionnaire*, které jejich autoři, B. J. Fraser a D. L. Fisher, nabídli k využití učitelům a výzkumníkům (viz Fraser, 1986, s. 190-197).

V případě MCI (Inventář „Moje třída“) používáme překlad J. Laška a J. Mareše (1991) – s drobnými úpravami; v případě ICEQ (Dotazník na míru individualizace prostředí ve třídě) překlad vlastní. Plné znění dotazníků a více k výsledkům šetření z roku 1992 viz Klusák a Škaloudová, 1992, 2001.

<sup>8</sup> Za pomoc při administraci dotazníků v roce 2002 chci takto poděkovat studentce, nyní úspěšné absolventce naší fakulty – Jitce Pýchové.

<sup>9</sup> Za určitou slabinu daného souboru otázek by pak bylo možné považovat to, že nezjišťuje, zda jsou ve třídě nastoleny autokracii alternativní, demokratické mechanismy udržování kázně. Jakoby tedy jedinou alternativou k tomu, že o všem rozhoduje učitel, bylo svobodné, všem ostatním ve třídě vyhovující, nekonfliktní rozhodování jednotlivých žáků.

<sup>10</sup> B. J. Fraser (1982, s. 8-9) sám charakterizuje celým dotazníkem sledované dimenze jako zvláště význačné pro rozlišení mezi třídami, v nichž probíhá výuka dle *konvenčního* přístupu (někdy též *klasický, formální*) vs. dle přístupu *individualizovaného* (viz např. Thomas 1988), *otevřeného* (viz např. Giaconia 1988) a *založeného na bádání* (viz např. Massialas 1988).

vyplynuly z diskusí při hodině, provádějí žáci pokusy nebo studují literaturu; vysvětlují význam různých tvrzení, diagramů a grafů; provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají, ... aby si ověřili své představy; tedy odpovědi na otázky hledají spíše samostatným bádáním než v učebnicích). Za třetí, je to individualizace výuky ve vlastním, užším slova smyslu; tj. individuální rozrůzněnost, diferencovanost výuky (všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci; nebo různí žáci dělají různou práci; všichni žáci ve třídě používají najednou stejné učební pomůcky; nebo různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky; a žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nebo musí čekat na ostatní).

Dotazník „Moje třída“ se vlastně jedním okruhem otázek také věnuje organizaci školní práce z hlediska její přiměřenosti schopnostem žáků, avšak nikoli s bezprostředním zaměřením na individuální přístup, nýbrž na to, zda práce ve třídě není pro většinu žáků příliš obtížná, zda je pro většinu zvládatelná (práce ve škole je namáhavá; učení je těžké, máme moc práce; v naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci; nebo většina žáků z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci; většina ví, jak má udělat svou práci, umí se učit).

Hlavně však jde o tři okruhy vztahů mezi žáky ve třídě – souhrnně by se dalo říct „kamarádkových“. V pozitivně orientované dikci, jde za prvé o absenci vždy přítomné soutěživosti, absenci řevnivosti (nebo je žákům nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí; často mezi sebou soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší; někteří se vždycky snaží udělat svou práci líp, než ostatní; několik žáků chce být pořád nejlepší; nebo dokonce většina si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce jejich kamarádů). Za druhé jde o – eufemisticky řečeno – absenci třenic; s rizikem nadsázky – o absenci zlé vůle, zlomyslného obtěžování, šikany mezi spolužáky (nebo se žáci mezi sebou pořád perou; hodně se mezi sebou hádají; mnoho žáků dělá spolužákům naschvály; někteří jsou zlí; a někteří se vždycky snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili). Za třetí jde o k předchozím dvěma okruhům moci komplementární okruh lásky – o limitně až utopickou soudržnost třídy (někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády; nebo je v naší třídě každý mým kamarádem; všichni se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí; všichni jsou důvěrní přátelé; nebo dokonce se žáci mají mezi sebou rádi jako přátelé).

Konečně, jde o okruh jakoby zobecňující předchozí, o celkovou spokojenost žáků ve třídě (žáky v naší třídě baví práce ve škole; v naší třídě je legrace; žákům se ve třídě líbí; mají svou třídu rádi; jsou ve třídě šťastní).

Uznáme-li pak nezbytná zobecnění a abstrakce za oprávněné předpoklady, můžeme získané názory žáků na zmíněné okruhy života, sociální interakce ve třídě kvantifikovat, převést na body a kvalitu klimatu ve třídě „měřit“. A to tak, že oslovené žáky budeme chápat jako svého druhu porotu, která mohla hodnocenému jevu „udělovat body“ v celkem 50 otázkách; tj. v 10 okruzích o 5 položkách.<sup>11</sup>

Tak, jako před deseti lety, měli i žáci v roce 2002 navíc možnost vyjádřit se nejen k tomu, jak vypadá život v jejich skutečné třídě, ale též k tomu, jak by si přáli, aby to v jejich třídě vypadalo. A to prostřednictvím identických souborů otázek, jen adekvátně přeformulovaných do podmiňovacího způsobu.

---

<sup>11</sup> Vzhledem k tomu, že jsme použili původní formát dotazníků, ve kterém ICEQ respondentům nabízí pětistupňovou škálu „téměř nikdy až velmi často“, a tedy vlastně kvantitativně, 0 až 4 body diferencované hodnocení v jednotlivých otázkách, považovali jsme za vhodné počítat s 0 nebo 4 body též u MCI, který nabízí jen „Ano/Ne“, a to pro zachování srovnatelné váhy jednotlivých dotazníků v souhrnných počtech. Pro případ otázek, které respondenti ponechali bez odpovědi, započítali jsme „neutrální“ 2 body, jakoby „neřekli ani tak, ani tak“, tj. jakoby „ani nepotrestali nulou či jedním bodem, ani neodměnili třemi či čtyřmi body“, a to pro zjednodušení souhrnných výpočtů a minimalizaci možností omylů, ke kterým by mohlo docházet při výpočtu procentuálních podílů při různých velikostech celku.

## SKUTEČNOST ROKU 1992 VS. 2002

V souhrnu ze srovnání názorů žáků vyplývá, že **klima ve třídě se za deset let v celku zhoršilo, byť nijak dramaticky** (o 1/10, resp. -10%). Ne že by v roce 1992 bylo dle provedené kvantifikace názorů tehdejších osmáků ideální; v „metrice“ našich dotazníků získalo „jen“ 50% z dosažitelných bodů. Takže „sklenice byla z poloviny prázdná, nebo z poloviny plná“ – dle osobní orientace čtenáře. V roce 2002 se však jedná již jednoznačně o body v horší polovině škály (40%).

Jistě, že nelze tvrdit, že sledované parametry klimatu ve třídě jsou z hlediska teorie a empirických výzkumů neoddiskutovatelné. Jistě, že nelze tvrdit, že bezvýhradně přenositelné je poučení z empirických výzkumů, které dokazují, že ve školách a třídách s lepším sociálně psychologickým klimatem právě v námi sledovaných parametrech dosahují žáci lepších výsledků v testech školních znalostí (viz např. Fraser 1986, Fraser a Walberg 1991). Na druhé straně, asi není třeba se příliš přesvědčovat o tom, že takové – na celkovém výsledku se podílející – ztráty o 1/5 dosažitelných bodů (-22%) ve sledované soudržnosti třídy, nebo o 1/6 bodů (-16%) v celkové spokojenosti žáků ve třídě, jsou samy o sobě skutečně ztráty; že jsou změnou k horšímu, a to nezanedbatelnou. A konečně, v žádném ze sledovaných dílčích okruhů nedošlo ke zlepšení.

Nabízí se však otázka, k jakém obrazu ve změně klimatu ve třídě dojdeme, budeme-li se věnovat systematicky jednotlivým okruhům a dílčím otázkám. Nejde pak jen o to zakotvit míru změny, ke které došlo v klimatu ve třídě za deset let, ve stavu z roku 1992. Zjistit bychom měli též, ve kterých okruzích byla míra změny prakticky zanedbatelná; případně zda v některých dílčích otázkách přece jen nedošlo ke změně k lepšímu. Především však, můžeme věcně teoreticky konkretizovat zaznamenané kvantitativní trendy.

### Osobně vstřícný učitel

Obdobně jako v celku, nebyla změna k horšímu v daném okruhu nijak dramatická (-8%); spíše než míra propadu by hodnotící komentář vyvolával propad do horší poloviny škály, přechod pomyslné hranice střední hodnoty (z 56% na 48%).<sup>12</sup>

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:<sup>13</sup>

	zřídka	občas	často
<i>Učitel pomáhá každému žákovi, který má potíže s prací</i>	1%	-4%	3%
<i>Učitel má osobní zájem o každého žáka</i>	6%	1%	-6%
<i>Učitel bere ohledy na pocity žáků</i>	16%	-2%	-14%
<i>Učitel není k žákům přátelský</i>	11%	8%	-19%
<i>Učitel se baví s každým žákem</i>	6%	20%	-26%

Konkrétně pak se zkušenost žáků prakticky nezměnila v tom, že jen 2/10<sup>14</sup> z nich si myslely, že *učitel pomáhá každému, kdo má potíže* spíše zřídka, zatímco 4/10 si myslely, že spíše často (zbývající občas). A obdobně se prakticky nezměnilo to, že s *osobním zájmem učitele o každého žáka* se spíše zřídka setkávají 4/10 žáků, zatímco spíše často 3/10. To, co se změnilo, je jednak zkušenost s tím, jak *učitel bere ohledy na pocity žáků* – což dříve sice

<sup>12</sup> Zde i nadále se rovněž jedná o procentuální podíly z počtu dosažitelných bodů.

<sup>13</sup> Zde i nadále sdružujeme „téměř nikdy“ a „málokdy“ do „zřídka“ (s platností „spíše zřídka“) a „často“ a „velmi často“ do „často“ (s platností „spíše často“); do „občas“ jsou započítány i případy, kdy žáci ponechali otázku bez odpovědi.

<sup>14</sup> Zaokrouhlení a převod na desetiny provádíme proto, abychom si mohli významnost rozdílů spočítat, tak říkajíc, na prstech.

zažívaly spíše zřídka 4/10 žáků, avšak spíše často přece jen 2/10 žáků; zatímco po deseti letech jich zbyla jen 1/10 a spíše zřídka se s *ohledy učitele* setkává 6/10 žáků. Jednak je to zkušenost s tím, jak často se učitelé stávají, že *není k žákům přátelský* – což dříve zažívala spíše často jen 1/10 žáků, zatímco později již 2/10; a počet žáků, kteří to zažívali spíše zřídka poklesl z 7/10 na 5/10. Konečně, z 5/10 na 2/10 poklesl počet žáků, kteří spíše často zažívali to, že *se učitel baví s každým žákem*, a z 1/10 na 2/10 vzrostl počet žáků, kteří takového učitele zažívali spíše zřídka.

Souhrnně tedy, jako by z perspektivy žáků za sledovaných deset let učitelé v osobní vstřícnosti především polevili v tom, jak často se s žáky ve třídě baví, jak často berou ohledy na jejich pocity a jak často se vyhýbají laxním či nepřátelským projevům vůči svým žákům.

## Liberální učitel

V daném okruhu jako kvantitativním celku ke změně nedošlo (-1%); jeho kvalita nadále zůstává v horší polovině škály (40%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Pro práci ve skupinách si žáci sami vybírají své partnery</i>	2%	0%	-1%
<i>Učitel rozhoduje, kteří žáci mají pracovat společně</i>	-4%	4%	0%
<i>Učitel rozhoduje o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení</i>	-5%	-2%	7%
<i>Žákům se říká, jak se mají ve třídě chovat</i>	-2%	-8%	10%
<i>Učitel rozhoduje o tom, kde žáci sedí</i>	4%	8%	-13%

Konkrétně se zkušenost žáků prakticky vůbec nezměnila v tom, nakolik *rozhodují o volbě svých partnerů pro společnou práci*. (Dle 6/10 žáků si *pro práci ve skupinách žáci sami vybírají své partnery* spíše často, jen 2/10 si myslí, že spíše zřídka. To, že by *učitel rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně*, zažívalo spíše zřídka 5/10 žáků, spíše často jen 2/10.) K určitým mírným změnám došlo v tom, že poněkud vzrostl podíl žáků, kteří spíše často zažívali, jak jim učitelé *říkají, jak se mají ve třídě chovat*<sup>15</sup> (z 8/10 na 9/10), jak učitelé *rozhodují o tom, kolik má být ve třídě pohybu a mluvení* (z 6/10 na 7/10). A naopak, poněkud poklesl podíl žáků, kteří spíše často zažívali, jak učitelé *rozhodovali o tom, kde mají žáci sedět* (ze 7/10 na 6/10).

Souhrnně tedy, jako by z perspektivy žáků učitelé ve věcech kázně určité nezávislosti žákům přidali v rozhodování o zasedacím pořádku, a naopak, úměrně, ubrali v otázkách míry pohybu a mluvení ve třídě, resp. pravidel chování ve třídě jako takových.

## Moderní organizace školní práce

Změny v jednotlivých okruzích – v účasti žáků na řeči vedené ve třídě (z 57% na 48%; tj. -7%), v diferencovanosti školní práce pro jednotlivé žáky (z 41% na 35%; tj. -7%) a v badatelském zaměření výuky (z 39% na 34%; tj. -6%) – rovněž, tak jako v souhrnu za celek klimatu ve třídě, nejsou nijak dramatické.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *badatelskému zaměření výuky*, nabýval následujících hodnot:

<sup>15</sup> Zde však vzhledem k formulaci není zcela jisté, zda a nakolik nemají odpovědi žáků též platnost pro plané mentorování ze strany učitelů.

	zřídka	občas	často
<i>Žáci hledají odpovědi na otázky spíše v učebnicích než samostatným zkoumáním</i>	2%	4%	-6%
<i>Žáci provádějí vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy</i>	10%	-9%	-1%
<i>Žáci provádějí různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají</i>	14%	-15%	0%
<i>Aby si odpověděli na otázky, které vyplynuly z diskusí při hodině, provádějí žáci pokusy nebo studují literaturu</i>	14%	-4%	-10%
<i>Žáci vysvětlují význam různých tvrzení, diagramů a grafů</i>	24%	-11%	-14%

Tedy, co se badatelského zaměření výuky týče, prakticky se nezměnila zkušenost žáků v tom, nakolik *odpovědi na otázky hledají spíše samostatným zkoumáním, než v učebnicích* (5/10 si myslí, že spíše zřídka; 1/10, že spíše často). Poněkud vzrostly podíly žáků, kteří spíše zřídka zažívali, že by *kvůli ověření vlastních představ prováděli vlastní zkoumání* (ze 4/10 na 5/10), že by *prováděli výzkumy kvůli otázkám, které je zajímají* (ze 4/10 na 6/10), natož pak, že by si *odpovědi na otázky z diskusí při hodině vyhledávali v literatuře či ve výsledcích vlastních pokusů* (z 5/10 na 7/10). Nejmarkantněji pak vzrostl podíl těch, kteří spíše zřídka zažívali, že by ve třídě *žáci vysvětlovali význam různých tvrzení, diagramů a grafů* (ze 4/10 na 6/10; a podíl žáků, kteří by tuto zkušenost zažívali spíše často, poklesl ze 3/10 na 1/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *individuální diferencovanosti výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Různí žáci používají různé knihy, zařízení a pomůcky</i>	5%	-6%	2%
<i>Různí žáci dělají různou práci</i>	8%	-3%	-5%
<i>Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházejí k dalšímu tématu, nemusí čekat na ostatní</i>	6%	7%	-13%
<i>Všichni žáci ve třídě dělají stejnou práci</i>	-1%	-12%	13%
<i>Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) jsou používány pro všechny žáky ve třídě najednou</i>	-11%	-11%	23%

Tedy, co se individuální diferencovanosti výuky týče, prakticky beze změny zůstala zkušenost žáků s tím, nakolik *různí žáci používají různé pomůcky, knihy, přístroje* (spíše zřídka 5/10; spíše často 2/10). K určité mírné změně došlo v obecněji formulované zkušenosti, a to s tím, nakolik žáci spíše zřídka zažívali, že by jednotlivci ve třídě dělali *různou práci* (ze 3/10 na 4/10); resp. komplementárně, že by dělali *stejnou práci* (spíše často ze 4/10 na 6/10); nebo, konkrétněji, ve zkušenosti s tím, že by *žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, nemuseli na ostatní čekat* (spíše zřídka ze 4/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10). K nejmarkantnější změně došlo v konkrétně formulované zkušenosti s individuálně nediferencovanou, hromadnou organizací výuky – v tom, že *všichni žáci používají ve třídě stejné učební pomůcky (tabuli, mapu apod.) najednou* spíše často (z 6/10 na 8/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *účasti žáků na řeči vedené ve třídě*, nabýval následujících hodnot:



	zřídka	občas	často
<i>Během diskusí říkají žáci své názory</i>	10%	0%	-10%
<i>Při diskusích se využívají myšlenky a návrhy žáků</i>	11%	1%	-12%
<i>Žáci dávají učitelům otázky</i>	6%	9%	-14%
<i>Učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali</i>	-20%	12%	8%
<i>Při hodinách diskutujeme</i>	18%	7%	-25%

Tedy, co se týče účasti žáků na řeči vedené ve třídě, došlo k mírnější změně v poklesu podílu žáků, kteří spíše často zažívali, že by *během diskusí žáci říkali své názory* (z 6/10 na 5/10); resp. že by se *při diskusích využívaly návrhy a myšlenky žáků* (ze 4/10 na 3/10); že by *žáci dávali učitelům otázky* (ze 3/10 na 2/10). Markantněji pak poklesl podíl žáků, kteří by zažívali jen spíše zřídka, že *učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali* (z 5/10 na 3/10); resp. obecněji, že by spíše často zažívali, že *při hodinách diskutují* (z 5/10 na 2/10).

Souhrnně, jako by z perspektivy žáků v organizaci výuky citelně ubylo badatelské interpretační práce s vlastními názory či s dokumenty a přibýlo hromadné výuky ve třídě, a to definované nejen individuálně nediferencovaným používáním stejných pomůcek, ale též nepřítomností účasti žáků na diskusi s učitelem a na výkladu látky, resp. přítomností monologické formy výkladu.<sup>16</sup>

## Zvládnutelnost školní práce

Také v tomto okruhu jako celku nebyla změna k horšímu nijak dramatická (-9%); hodnotící komentář by spíše vyvolával pokles z lepší poloviny škály k pomyslné hranici střední hodnoty (z 60% na 51%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Většina žáků v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit</i>	0%	1%	-1%
<i>V naší třídě umí pracovat jen bystří žáci</i>	12%	-11%	-1%
<i>V naší třídě je učení těžké, máme moc práce</i>	18%	-19%	1%
<i>Práce ve škole je namáhavá</i>	22%	-20%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy dokáže udělat svou práci bez cizí pomoci</i>	8%	-8%	0%

Konkrétně se nezměnil většinový názor, dle kterého *většina žáků ve třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit* (téměř 7/10). Mírně však vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *ve třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci* (ze 4/10 na 5/10); markantněji vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *v jejich třídě je učení těžké, že mají moc práce* (z 5/10 na 7/10), a těch, dle kterých *je práce ve škole namáhavá* (z 5/10 na 7/10). Naopak, avšak jen mírně vzrostl podíl žáků, kteří si myslí, že *většina žáků ze třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci* (z 6/10 na 7/10).

Souhrnně tedy, se žáci ve vztahu ke zvládnutelnosti školní práce, k její obtížnosti nevzdali svého přesvědčení, dle kterého jsou schopni dělat svou práci, vědí jak se mají učit,

<sup>16</sup> Vs. např. i tradičně, klasicky používaný výklad v interakčním žánru *soutěž*, kdy učitel vyzývá žáky, aby se přihlásil ten, kdo svede doplnit jeho řeč, tedy žánr, který by měl teoreticky vyloučit či omezit pocit žáků, že *učitel vyučuje, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali*. (Blíže k interakčním žánrům ve vyučování viz Kasíková, 1992, 2001.)

tedy zřejmě v zásadě; a dokonce posílili v přesvědčení, že dokáží svou práci udělat bez cizí pomoci, tedy samostatně. To, čeho dle žáků přibýlo, však jako by nespočívalo především v komplikovanosti školní práce (vyžadující mimořádnou bystrost), nýbrž v namáhavosti, obtížnosti jejího rozsahu („*máme moc práce*“).

### Kamarádští spolužáci

Změny ve dvou z daných třech okruhů – v absenci řevnivosti mezi spolužáky (z 41% na 31%; tj. -10%), v absenci vzájemných třenic (z 55% na 44%; tj. -12%) a ve vzájemné soudržnosti (z 52% na 31%; tj. -22%) – patří k těm, jež lze považovat za dramatické.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *řevnivosti*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní</i>	5%	-2%	-2%
<i>Několik žáků v naší třídě chce být pořád nejlepší</i>	0%	4%	-4%
<i>V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší</i>	6%	-6%	0%
<i>Některým žákům v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci</i>	18%	-19%	1%
<i>Většina žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů</i>	19%	-16%	-4%

Tedy, co se řevnivosti mezi spolužáky týče, prakticky se nezměnil většinový názor, dle kterého se *někteří žáci vždy snaží udělat svou práci líp než ostatní* (sdílený 8/10 žáků); a dle kterého *několik žáků ve třídě chce být pořád nejlepší* (sdílený 7/10 žáků). Prakticky se nezměnil ani většinový názor, dle kterého žáci naopak popírají, že *mezi sebou ve třídě často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší* (sdílený 7/10 žáků). Přibýlo však, a to markantně, těch, dle kterých je *některým žákům ve třídě nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci* (z 5/10 na 7/10); a především těch, dle kterých si *většina žáků ve třídě přeje, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů* (z více jak 6/10 na více jak 8/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují *vzájemným třenicím*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci v naší třídě jsou zlí</i>	-5%	6%	-1%
<i>Někteří žáci z naší třídy se vždy snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili</i>	9%	-7%	-1%
<i>Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají</i>	17%	-16%	-1%
<i>Mnoho žáků z naší třídy dělá spolužákům naschvály</i>	18%	-17%	-1%
<i>V naší třídě se žáci mezi sebou pořád perou</i>	20%	-18%	-1%

Tedy, co se týče vzájemných třenic, prakticky se nezměnil podíl žáků, kteří sdílí názor, že *někteří žáci ve třídě jsou zlí* (více jak 5/10). Jen mírně vzrostl podíl žáků, dle kterých se *někteří žáci ze třídy vždy snaží, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili* (z 6/10 na 7/10). To markantněji vzrostl podíl žáků, dle kterých se *žáci ve třídě mezi sebou hodně hádají*

(ze 3/10 na 5/10); dle kterých *dělá mnoho žáků spolužákům naschvály* (z 5/10 na 7/10) a dle kterých se *žáci mezi sebou pořád perou* (ze 2/10 na 4/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, které se věnují jejich *soudržnosti*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé</i>	-10%	8%	1%
<i>Všichni žáci se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí</i>	-10%	11%	-1%
<i>Všichni žáci z naší třídy jsou důvěrní přátelé</i>	-18%	18%	0%
<i>V naší třídě je každý mým kamarádem</i>	-37%	36%	1%
<i>Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády</i>	34%	-34%	0%

Tedy, co se týče soudržnosti mezi žáky ve třídě, sice mírně, avšak přece jen poklesl podíl žáků, kteří sdílí přesvědčení, že se *žáci ve třídě mají rádi jako přátelé* (ze 7/10 na 6/10) a že se *všichni ve třídě mezi sebou dobře snášejí* (z 5/10 na 4/10). Markantněji poklesl již beztak nízký podíl žáků, kteří si myslí, že *ve třídě jsou všichni žáci důvěrní přátelé* (ze 2/10 prakticky na 0).<sup>17</sup> Nejvíce, a to dramaticky, poklesl podíl žáků, kteří považují *všechny své spolužáky za kamarády* (podíl žáků přitakávajících tomu, že *každý je mým kamarádem* poklesl z 6/10 na 2/10; popírajících to, že *někteří ve třídě nejsou mými kamarády* z 5/10 na 2/10).

Souhrnně, z perspektivy žáků jako by ubýlo kamarádství ve třídě především v tom, že řevnivost, být lepší než kamarád, se nyní týká spíše většiny, než jen několika spolužáků; a že přibylo konkrétních projevů zlé vůle, třenic (hádek, naschválů a rvaček – byť možná jen symbolických, „jen jako“). Jedná-li se o třídu, o všechny či většinu ze spolužáků (na rozdíl od vybraných dvou, tří jedinců), je označení „kamarádi“ pro žáky zřejmě někde mezi „jako přátelé“ a „důvěrní přátelé“. A tak se rozdíl v soudržnosti třídy v roce 2002 projevuje přesně v tom, jak se většina distancuje od toho, že by všechny spolužáky ve třídě považovala za své kamarády – byť ani před deseti lety se žáci v převážné většině necítili být důvěrnými přáteli a ani v roce 2002 většina nepopírá, že se mají rádi jako přátelé.

## Spokojená třída

Také změnu k horšímu v tomto, v emocionální rovině zobecňujícím, okruhu lze považovat za dramatickou; a to nejen rozsahem (-16%), ale též výše rovněž sledovaným přechodem přes pomyslnou hranici střední hodnoty škály (z 55% na 38%) – tj. přechodem od stavu, o kterém by se dalo říct, že žáci byli ve třídě spíše spokojeni, ke stavu, ve kterém spíše spokojeni nejsou.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jak žáci vyhodnotili svou zkušenost s klimatem ve třídě v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>V naší třídě baví žáky práce ve škole</i>	4%	-1%	-2%
<i>V naší třídě je legrace</i>	-14%	15%	-1%
<i>Některým žákům se v naší třídě nelíbí</i>	17%	-15%	-2%
<i>Někteří žáci nejsou v naší třídě šťastní</i>	22%	-22%	0%
<i>Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi</i>	-32%	33%	-1%

<sup>17</sup> Tedy zaokrouhleno „dolu“; v každé škole se objevila výjimka, v Modré dokonce dvě.

Konkrétně, se prakticky nezměnil většinový názor, dle kterého žáci popírají, že *je baví práce ve škole* (téměř 9/10). Nezanedbatelně ovšem ubylo žáků, dle kterých je *v jejich třídě legrace* (z 10/10 na 8/10) a přibylo žáků, dle kterých *se některým žákům v jejich třídě nelíbí* (z téměř 6/10 na 8/10), resp. dle kterých *někteří žáci nejsou v jejich třídě šťastní* (z 6/10 na 8/10). K nejmarkantnějším změnám v názorech na jednotlivé otázky pak patří pokles podílu žáků, dle kterých *mají žáci svou třídu rádi* (z 8/10 na 5/10).

Souhrnně tedy, z perspektivy žáků jako by změna ve spokojenosti třídy nespočívala především v tom, že by žáky nějak dramaticky přestala, resp. začala bavit školní práce nebo že by si přestali být schopni užít legrace; nýbrž, jako by spočívala především v tom, že přibylo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jímž se ve třídě nelíbí, a to o tolik, že už se jako prakticky celá „třída“ nemohou shodnout v nakonec dobrosrdečném závěru, že svou třídu mají rádi, že skupina našich žáků se v tomto jakoby štěpí na dva stejně početné tábory optimistů a pesimistů.

## PŘÁNÍ ROKU 1992 VS. 2002

V souhrnu ze srovnání žáků vyplývá, že **klima ve třídě jejich přání se za deset let v celku prakticky nezměnilo, byť určitý náznak změny zaznamenat lze, a to k horšímu (-4%).**

Zmíněný náznak změny k horšímu lze na jedné straně nejen považovat za prakticky zanedbatelný. Navíc, v „metrice“ našich dotazníků, se odehrává daleko nad pomyslnou hranici střední hodnoty naší škály, v její lepší polovině (ze 77% na 73%).

Na druhé straně, když se v roce 1992 žáci ve svých ideálech neshodovali stoprocentně s ideály vyjádřenými v zadávaných otázkách, podílel se na tom především jejich odstup vůči nabízeným hodnotám individualizace sociální interakce ve třídě, především školní práce. Nejvyšší míru odstupů a jedinou, kterou v „metrice“ našich dotazníků šlo dokonce považovat za jdoucí přímo do protikladu, do opozice vůči nabízeným hodnotám, byla totiž míra odstupů žáků vůči otázkám z okruhu *individuální rozrůzněnosti, diferencovanosti výuky* (57%).<sup>18</sup> (Dále pak, nikoli již tak dramaticky, se jednalo o jejich odstup vůči *badatelskému zaměření výuky* (37%), a pak také vůči představě, že by ve třídě měla absentovat *vzájemná řevnivost*, možná částečně vnímaná jako „žádoucí“ *soutěživost* (32%).)

Postoj žáků bylo potom možné považovat za pochopitelný výsledek – ze strany žáků vstřícné, bezkonfliktní – adaptace na hodnoty nabízené v tradici výuky na druhém stupni našich základních škol; řekněme, orientovaných na hromadnou výuku, klasifikaci a prezentaci vědních oborů jako sumy poznatků (vs. jejich prezentace jako oborů badatelského řemesla).

To, co by po deseti letech, tj. na změně v odstupů žáků od nabízených hodnot mohlo být považováno za na první pohled nepochopitelné, znepokojivé, a tudíž nezanedbatelné, je skutečnost, že na výsledné celkové změně k horšímu, na celkovém prohloubení odstupů žáků od nabízených hodnot se podílí téměř všechny sledované okruhy (žáci nezměnili svá přání jen v souhrnu vůči *účasti na diskursu vedeném ve třídě* a v náznaku (+4%) se přiklonili k tomu, že by ve třídě jejich přání neměla být *vzájemná řevnivost*); navíc pak, v souhrnu otázek týkajících se *soudržnosti třídy* vzrostl jejich odstup od nabízených hodnot o nezanedbatelných 11%.

S rizikem nadsázky by tudíž šlo žáky podezřít z určité, **sice v míře prakticky zanedbatelné, avšak systematické, a tím přece jen nezanedbatelné, tendence k narůstajícímu pohrdání nabízenými hodnotami života ve třídě**, případně z určité narůstající otrlosti v citu pro jejich mravní hodnotu. A pokud bychom i v tomto případě spekulovali o příčinné souvislosti povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace na skutečný život ve třídě...?

<sup>18</sup> Jedná se o *míru odstupů*, tedy doplněk k žáky požadovanému počtu bodů pro třídu dle jejich přání do 100% bodů možných, udělitelných v dotazníku.

Data, s jejichž pomocí bychom mohli definitivně rozhodnout o platnosti použité spekulace, a tak buďto zavrhnout nebo potvrdit oprávněnost výše naznačené otázky, resp. sugerované odpovědi, závěru, jsme ovšem v odpovědích žáků na administrované dotazníky nezískali. Minimálně proto, že je nemožné sledovat osmáky, kteří by byli osmáky po deset let; a tak není možné ani pozorováním předpokládanou příčinnou souvislost „nachytat při činu“. Získali jsme však data, s jejichž pomocí můžeme výše naznačenou linii úvah dále rozvést. Z odpovědí žáků tedy nejdříve můžeme zjistit, zda je výše zmíněný posun v odstupu od nabízených hodnot skutečně systematický, zda se týká téměř všech zadaných otázek, anebo je přece jen diferencovaný, a ve kterých otázkách.

## Spokojená třída

V tomto okruhu, který zobecňuje sociální interakci ve třídě v emocionální rovině, je změna za deset let vlastně zanedbatelná (z 86% na 85%; tj. -1%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>V naší třídě by byla legrace</i>	1%	2%	-2%
<i>Žáci z naší třídy by měli svou třídu rádi</i>	-1%	2%	-1%
<i>Některým žákům by se v naší třídě nelíbilo</i>	5%	-5%	0%
<i>Někteří žáci by v naší třídě nebyli šťastní</i>	7%	-7%	0%
<i>V naší třídě by žáky bavila práce ve škole</i>	10%	-6%	-4%

Konkrétně, beze změny zůstala téměř úplná shoda v názorech, dle kterých by v ideální třídě *byla legrace* (10/10)<sup>19</sup> a *žáci by svou třídu měli rádi* (9/10). Prakticky zanedbatelný je pokles podílů žáků odmítajících to, aby se v ideální třídě *některým žákům ve třídě nelíbilo*, aby *někteří žáci nebyli ve třídě šťastní* (v obou případech z 9/10 na 8/10). A naopak, byť mírně, vzrostl podíl žáků, kteří by chtěli, aby *v jejich třídě žáky bavila práce ve škole* (ze 7/10 na 8/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků nakonec nešlo o prohloubení odklonu od hodnoty spokojenosti třídy, konkrétně o náznak rezignace na to, že se ve třídě bude líbit všem, že ve třídě budou šťastní všichni, jako o v celku skrytý, avšak přesto markantnější náznak příklonu, a to k tomu, aby potěšení přinášela školní práce.

## Kamarádští spolužáci

Změny v jednotlivých třech okruzích, jak již bylo naznačeno, vykazují posun diferencovaný v míře i orientaci: od náznaku příklonu k hodnotě absence řevnivosti mezi spolužáky (z 68% na 72%; tj. +4%); přes náznak odklonu od hodnoty absence vzájemných třenic (z 90% na 87%; tj. -3%); k nejmarkantnějšímu, přesto však relativně mírnému odklonu od hodnoty vzájemné soudržnosti (z 87% na 76; tj. -11%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *řevnivosti*, nabýval následujících hodnot:

<sup>19</sup> Zaokrouhлено „nahoru“; ke stoprocentní shodě nedošlo ani u jedné otázky.

	ano	ne	prázdné
<i>Některým žákům v naší třídě by bylo nepříjemné, kdyby neměli tak dobré výsledky jako druzí žáci</i>	0%	0%	0%
<i>Několik žáků v naší třídě by chtělo být pořád nejlepší</i>	2%	-1%	-1%
<i>Někteří žáci z naší třídy by se vždycky snažili udělat svou práci líp než ostatní</i>	4%	-2%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy by si přála, aby jejich práce byla lepší než práce jejich kamarádů</i>	-10%	11%	-1%
<i>V naší třídě by žáci mezi sebou často soutěžili, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší</i>	-12%	12%	0%

Tedy, co se řevnivosti mezi spolužáky týče, většina by si i nadále přála, aby ve třídě nebyli žáci, kterým je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako ti druzí (8/10); aby několik žáků ve třídě nechtělo být pořád nejlepší (8/10); a aby se někteří žáci nesnažili vždy udělat svou práci líp, než ostatní (6/10). Vzrostl ovšem podíl žáků, kteří by si přáli, aby většina žáků netoužila být lepší než kamarádi; a aby žáci mezi sebou pořád nesoutěžili o to, kdo je nejlepší (v obou případech z 6/10 na 7/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *vzájemným třenicím*, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Někteří žáci z naší třídy by se vždy snažili, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobili</i>	1%	-1%	0%
<i>Někteří žáci v naší třídě by byli zlí</i>	1%	2%	-2%
<i>Mnoho žáků z naší třídy by dělalo spolužákům naschvály</i>	5%	-4%	-1%
<i>Žáci z naší třídy by se mezi sebou hodně hádali</i>	6%	-4%	-2%
<i>V naší třídě by se žáci mezi sebou pořád prali</i>	6%	-6%	0%

Tedy, co se týče vzájemných třenic, většina by si i nadále přála, aby se někteří žáci nesnažili, aby bylo vždy po jejich, aby se jim ostatní vždy přizpůsobili (9/10), aby někteří žáci nebyli zlí (9/10), aby množství žáků nedělalo spolužákům naschvály (8/10) a aby se žáci mezi sebou nehádali (9/10). Za zmínku pak snad ani nestojí téměř zanedbatelný ústupek od téměř úplné shody v názoru, dle kterého by se žáci neměli mezi sebou pořád prát (na 9/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *soudržnosti* mezi spolužáky, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Žáci z naší třídy by se mezi sebou měli rádi jako přátelé</i>	-5%	5%	0%
<i>Všichni žáci z naší třídy by byli důvěrní přátelé</i>	-7%	7%	0%
<i>Všichni žáci v naší třídě by se mezi sebou dobře snášeli</i>	-13%	13%	0%
<i>Každý z naší třídy by byl mým kamarádem</i>	-15%	15%	0%
<i>Někteří žáci v naší třídě by nebyli mými kamarády</i>	15%	-15%	0%

Tedy, co se týče soudržnosti mezi spolužáky, téměř zanedbatelný je pokles většinového podílu žáků, kteří by si přáli, aby se ve třídě měli mezi sebou rádi jako přátelé (9/10), aby všichni žáci ve třídě byli důvěrní přátelé (7/10). Markantnější je ústupek od téměř úplné shody v názoru, dle kterého by se v ideální třídě všichni mezi sebou dobře snášeli (8/10). Nejmarkantnější je pokles, byť stále většinového, podílu žáků, dle kterých by byl každý ve třídě jejich kamarádem, resp. kteří odmítají, že by ve třídě někteří žáci nebyli jejich kamarády (v obou případech z 9/10 na 7/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků nakonec skutečně došlo k určitému odklonu od nabízených hodnot kamarádství ve třídě, který by spočíval právě v rezignaci na to, že se všichni budou mezi sebou dobře snášet, resp. že kamarády budou všichni spolužáci ve třídě; a to přes náznak příklonu k tomu, že není žádoucí, aby si většina žáků přála pracovat lépe než kamarádi, resp. aby mezi sebou soutěžili o to, kdo je nejlepší.

## Zvládnutelnost školní práce

Také v tomto okruhu je změna za deset let vlastně zanedbatelná (z 91% na 89%; tj. -2%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, nabýval následujících hodnot:

	ano	ne	prázdné
<i>Většina žáků v naší třídě by věděla, jak má dělat svou práci, uměli by se učit</i>	1%	2%	-2%
<i>Většina žáků z naší třídy by dokázala udělat svou školní práci bez cizí pomoci</i>	0%	1%	-1%
<i>Práce ve škole by byla namáhavá</i>	-2%	3%	-1%
<i>V naší třídě by učení bylo těžké, měli bychom hodně práce</i>	3%	-3%	0%
<i>V naší třídě by uměli dobře pracovat jen bystří žáci</i>	9%	-8%	-1%

Konkrétně se nezměnily většinové názory, dle kterých by si žáci přáli, aby *většina věděla, jak má dělat svou práci, uměla se učit* (9/10), aby *většina dokázala udělat svou školní práci bez cizí pomoci* (9/10), aby *práce ve škole nebyla namáhavá* (9/10), aby *učení nebylo těžké, neměli moc práce* (9/10). Za zmínku pak snad ani nestojí náznak poklesu většinového podílu žáků, kteří odmítají, že by v ideální třídě *měli umět pracovat jen bystří žáci* (z 9/10 na 8/10).

Souhrnně tedy, pokud vůbec, by se v perspektivě žáků mohlo jednat o náznak rezignace na to, že by práci ve třídě měli zvládat nejen žáci, kteří jsou bystří.

## Moderní organizace školní práce

Změny v jednotlivých okruzích – v účasti žáků na řeči vedené ve třídě (z 82% na 75%; tj. -7%), v diferencovanosti školní práce pro jednotlivé žáky (ze 43% na 36%; tj. -7%) a v badatelském zaměření výuky (z 63% na 55%; tj. -9%) – patří všechny k těm markantnějším a souhlasně orientovaným na odklon od nabízených hodnot.

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *badatelskému zaměření výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Žáci by prováděli vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy</i>	2%	8%	-11%
<i>Aby si odpověděli na otázky, které vplynuly z diskusí při hodině, prováděli by žáci pokusy nebo studovali literaturu</i>	12%	-1%	-11%
<i>Žáci by prováděli různá zkoumání, aby si zodpověděli otázky, které je zajímají</i>	12%	4%	-16%
<i>Žáci by hledali odpovědi na otázky spíše v učebnicích než samostatným zkoumáním</i>	-3%	-10%	12%
<i>Žáci by vysvětlovali význam různých tvrzení, diagramů a grafů</i>	18%	-6%	-12%

Tedy, co se badatelského zaměření výuky týče, prakticky se nezměnil podíl žáků, kteří by chtěli *provádět vlastní zkoumání nebo šetření, aby si ověřili své představy* jen spíše zřídka (1/10; žáků, kteří to chtějí spíše často, však ubylo z 6/10 na 5/10). Markantněji přibylo těch, kteří by chtěli jen spíše zřídka *provádět pokusy nebo studovat literaturu, aby si odpověděli na otázky, které vplynuly z diskusí při hodině* (ze 2/10 na 3/10; spíše často ze 4/10 na 3/10); a těch, kteří by chtěli jen spíše zřídka *provádět různá zkoumání, aby si odpověděli otázky, které je zajímají* (prakticky z 0 na 2/10; spíše často ze 7/10 na 5/10). Obdobně vzrostl podíl žáků, kteří by si přáli, aby spíše často *žáci hledali odpovědi spíše v učebnicích, než samostatným zkoumáním* (z 1/10 na 2/10; spíše zřídka to chce i nadále 5/10). Nejmarkantněji vzrostl podíl žáků, kteří by chtěli jen spíše zřídka *vysvětlovat význam různých tvrzení, diagramů a grafů* (z 3/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *individuální diferencovanosti výuky*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, by přecházeli k dalšímu tématu, nemuseli by čekat na ostatní</i>	5%	1%	-6%
<i>Všichni žáci ve třídě by dělali stejnou práci</i>	-11%	5%	6%
<i>Různí žáci by používali různé knihy, zařízení a pomůcky</i>	15%	-6%	-9%
<i>Stejně učební pomůcky (např. tabule, mapa apod.) by byly používány pro všechny žáky ve třídě najednou</i>	-6%	-9%	15%
<i>Různí žáci by dělali různou práci</i>	17%	-8%	-9%

Tedy, co se individuální diferencovanosti výuky týče, prakticky beze změny zůstal podíl žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *žáci, kteří pracují rychleji než ostatní, přecházeli k dalšímu tématu, nemuseli čekat na ostatní* (5/10; spíše často 3/10). Poněkud vzrostl podíl těch, kteří by chtěli, aby spíše často *všichni žáci ve třídě dělali stejnou práci* (z 5/10 na 6/10; spíše zřídka ze 3/10 na 2/10). A obdobně, avšak markantněji, přibylo žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *používali různí žáci různé knihy, zařízení a pomůcky* (ze 4/10 na 6/10; spíše často ze 3/10 na 2/10). Obdobně přibylo těch, kteří by chtěli, aby spíše často *byly pro všechny žáky ve třídě používány stejné učební pomůcky* (z 5/10 na 7/10; spíše zřídka 2/10). Nejmarkantněji pak přibylo žáků, kteří by chtěli, aby jen spíše zřídka *dělali různí žáci různou práci* (ze 4/10 na 6/10; spíše často ze 4/10 na 3/10).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách, které se věnují *účasti žáků na řeči vedené ve třídě*, nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Učitel by vyučoval, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali</i>	-2%	-4%	6%
<i>Při diskusích by se využívaly myšlenky a návrhy žáků</i>	4%	5%	-9%
<i>Při hodinách by se diskutovalo</i>	8%	4%	-12%
<i>Během diskusí by žáci říkali své názory</i>	0%	12%	-12%
<i>Žáci by dávali učiteli otázky</i>	7%	8%	-16%

Tedy, co se týče účasti žáků na řeči vedené ve třídě, prakticky se nezměnil menšinový podíl žáků, kteří chtějí, aby učitel spíše často *vyučoval, aniž by mu žáci dávali otázky nebo sami na otázky odpovídali* (2/10; spíše zřídka 7/10). Zato poklesl mírně podíl žáků, kteří chtějí, aby se spíše často *při diskusích využívaly myšlenky a návrhy žáků* (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka i nadále prakticky 0). Obdobně poklesl podíl žáků, kteří by chtěli, aby se spíše často *při*



hodinách diskutovalo (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka z 0 na 1/10); a aby během diskusí žáci říkali své názory (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka i nadále 1 žák, tj. prakticky 0). Nejmarkantněji pak poklesl podíl žáků, kteří chtějí, aby spíše často žáci dávali učitelům otázky (ze 8/10 na 7/10; spíše zřídka z 0 na 1/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků došlo skutečně k systematickému odklonu od nabízených hodnot moderní organizace školní práce ve všech sledovaných otázkách. Přičemž odklon od badatelského zaměření výuky jako by spočíval především v rezignaci na interpretační práci s vlastními názory či s dokumenty; a to poměrně citelné, natolik, že se tento názor blíží hranici, při jejímž překročení by se stal převažující. Odklon od nabízené individuální diferenciaci výuky, resp. příklon k hromadné výuce, především pak k tomu, aby všichni žáci dělali stejnou práci, jakoby se stal po deseti letech zřetelně převažujícím názorem. Odklon od přání účastnit se na řeči vedené ve třídě jakoby spočíval především v rezignaci na zadávání otázek učitelům. Přání účastnit se na řeči vedené ve třídě však i nadále zůstává přáním drtivé většiny žáků.

## Liberální učitel

V tomto okruhu není souhrnná změna za deset let jen zanedbatelná, jako v okruzích zvládnutelnosti školní práce a spokojené třídy, nýbrž skutečně nulová (ze 74% na 74%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Pro práci ve skupinách by si žáci sami vybírali své partnery</i>	1%	-1%	0%
<i>Učitel by rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně</i>	-6%	5%	1%
<i>Učitel by rozhodoval o tom, kde žáci sedí</i>	-5%	8%	-3%
<i>Žákům by se říkalo, jak se mají ve třídě chovat</i>	4%	-8%	4%
<i>Učitel by rozhodoval o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení</i>	12%	-6%	-7%

Konkrétně, prakticky se nezměnily většinové názory, dle kterých žáci chtějí, aby si spíše často vybírali sami své partnery pro práci ve skupinách (téměř 9/10; spíše často prakticky 0); aby spíše zřídka učitel rozhodoval, kteří žáci mají pracovat společně (7/10; spíše často 1/10); nebo aby spíše zřídka rozhodoval o tom, kde žáci sedí (8/10; spíše často 1/10); a aby se spíše zřídka žákům říkalo, jak se mají ve třídě chovat (5/10; spíše často 1/10). Vzrostl však podíl žáků, kteří by chtěli, aby učitel spíše zřídka rozhodoval o tom, kolik by ve třídě mělo být pohybu a mluvení (ze 4/10 na 5/10; spíše často ze 3/10 na 2/10).

Souhrnně tedy, jako by v perspektivě žáků přece jen došlo k určitému náznaku změny ve vztahu k nabízeným hodnotám jejich nezávislosti na učitelích ve věcech kázně, a to k příklonu, a to k tomu, aby mohli sami rozhodovat, kdy a jak se mohou ve třídě pohybovat a kdy a jak mluvit.

## Osobně vstřícný učitel

V tomto okruhu rovněž, jako v okruzích moderní organizace výuky, došlo k markantnějšímu odklonu od nabízených hodnot (z 84% na 79%; tj. -6%).

Rozdíl procentuálních podílů skupin žáků, které vznikly na základě toho, jakou třídu by si žáci přáli v jednotlivých otázkách nabýval následujících hodnot:

	zřídka	občas	často
<i>Učitel by nebyl k žákům přátelský</i>	1%	-2%	1%
<i>Učitel by pomáhal každému žákovi, který má potíže s prací</i>	-2%	5%	-2%
<i>Učitel by měl osobní zájem o každého žáka</i>	4%	0%	-4%
<i>Učitel by se bavil s každým žákem</i>	2%	9%	-11%
<i>Učitel by bral ohledy na pocity žáků</i>	6%	14%	-20%

Konkrétně se prakticky nezměnily většinové názory, dle kterých by žáci chtěli, aby učitel nebyl k žákům přátelský jen spíše zřídka (9/10; spíše často 1/10); aby učitel pomáhal každému žákovi, který má potíže s prací spíše často (9/10; spíše zřídka prakticky 0); aby měl učitel spíše často osobní zájem o každého žáka (7/10; spíše zřídka 1/10). Poněkud však poklesl podíl žáků, kteří by chtěli, aby se učitel spíše často bavil s každým žákem (z 9/10 na 8/10; spíše zřídka však nadále prakticky 0); a markantněji poklesl podíl těch, kteří by chtěli, aby učitel spíše často bral ohledy na pocity žáků (z 8/10 na 6/10; spíše zřídka prakticky z 0 na 1/10).

Souhrmně tedy, jako by v perspektivě žáků došlo skutečně k odklonu od nabízených hodnot osobní vstřícnosti ze strany učitele, avšak jen určitému, nikoli zcela systematickému. A to v určitém náznaku rezignace na stále ještě většinové přání, aby se učitel se všemi bavil (na to, aby pomáhal všem, co mají potíže – na to žáci nerezignují); a především ve zřetelnější rezignaci na to, aby učitel bral ohledy na pocity žáků (na to, že má mít osobní zájem o každého žáka – na to však také nerezignují).

## SKUTEČNOST A PŘÁNÍ

Provedeme-li stručnou rekapitulaci, již jsme konstatovali, že po deseti letech se sice jiní žáci, ale na těch samých školách a ve stejném ročníku vyjadřovali k tomu, jakou zkušenost mají s životem ve své třídě, ve skutečnosti, a jak by si přáli, aby to v jejich třídě vypadalo. A dále, že ve svých názorech se vyjadřovali vždy k padesáti otázkám, které jsou sdruženy do deseti dílčích okruhů. A že pokud přidělíme odpovědím žáků body, resp. předpokládáme, že s jejich hlasy můžeme zacházet jako s hlasy svého druhu poroty a že naše „body“ jsou srovnatelné, získáváme „metriku“ pro kvantitativní hodnocení. Konečně, díky tomu, že takto získané škály jsou uzavřené, můžeme žáky udělené „body“ vyjádřit v podílu z celku. (Následující tabulka pak jen shrnuje výše prezentované naměřené hodnoty odpovědí žáků.)

**Tab. 2** Klima ve třídě – skutečnost a přání

Dimenze klimatu	Skutečnost		Přání	
	1992	2002	1992	2002
Osobně vstřícný učitel	56%	48%	84%	79%
Liberální učitel	40%	40%	74%	74%
Účast na řeči vedené ve třídě	57%	48%	82%	75%
Individuální diferencovanost výuky	41%	35%	43%	36%
Badatelské zaměření výuky	39%	34%	63%	55%
Zvládnutelnost školní práce	60%	51%	91%	89%
Absence řevnivosti	41%	31%	68%	72%
Absence třenic	55%	44%	90%	87%
Soudržnost třídy	52%	31%	87%	76%
Spokojená třída	55%	38%	86%	85%

Díky zmíněné metrice a v otázkách zabudované hodnotové orientaci pak můžeme konstatovat, že v roce 1992 sice v celku nebylo klima ve skutečné třídě ani spíše lepší, ani spíše horší (zmíněných 50% dosažitelných bodů), že však přece jen bylo spíše lepší ve většině sledovaných okruhů (6 z 10).

Příčemž to nejlepší na klimatu ve třídě byla zvládnutelnost školní práce, následovaná možností účasti žáků na řeči vedené ve třídě a osobně vstřícným vztahem učitele (v sestupném pořadí). To nejhorší byla přítomnost řevnivosti mezi spolužáky a vlastně nepřítomnost individuální diferencovanosti výuky, následovaná nízkou mírou nezávislosti žáků ve věcech kázně a konečně nízká míra badatelské orientace výuky (rovněž v sestupném pořadí; skórující pod 50% dosažitelných bodů).

V roce 2002 bylo klima ve třídě v celku již pod pomyslnou hranicí střední hodnoty (zmíněných 40% z dosažitelných bodů) a kvalifikaci „spíše lepší“ si udržel již jen jeden z deseti sledovaných okruhů – zvládnutelnost školní práce.

Možnost účasti na řeči vedené ve třídě a osobně vstřícný vztah učitele k žákům nadále patří k tomu nejlepšímu. V tom nejhorším ovšem došlo ke změně – nepřítomnost individuální diferencovanosti výuky a zvláště dříve nejhorší nízká míra badatelské orientace výuky jsou „předstiženy“ řevnivostí a nízkou mírou soudržnosti třídy (v obou okruzích jen 31%).

Co se týče klimatu ve třídě dle přání žáků – a tedy, co se týče jejich vlastní hodnotové orientace – v roce 1992 i v roce 2002 se žáci v celku ztotožňovali s nabízenými hodnotami života ve třídě (zmíněných 77% a pak 73% z dosažitelných bodů); od nabízených hodnot se v obou případech odkláněli, dalo by se říct do opozice, jen v případě okruhu individuální diferenciaci výuky (43% a pak 36% z dosažitelných bodů).

V roce 1992 se tedy žáci nejméně ztotožňovali s individuální diferenciací výuky, následované badatelskou orientací výuky a absencí vzájemné řevnivosti (ve vzestupném pořadí). Nejvíce se pak ztotožňovali se soudržností třídy, předbíhané absencí vzájemných třenic a zvládnutelností školní práce (rovněž ve vzestupném pořadí). V roce 2002 patří individuální diferenciaci, badatelská orientace a absence řevnivosti i nadále k tomu, s čím se žáci ztotožňují nejméně. V tom, s čím se ztotožňují nejvíce ovšem došlo ke změně pořadí, a to kvůli určité rezignaci na soudržnost třídy – celková spokojenost žáků ve třídě postoupila ze čtvrtého na třetí místo v pořadí, kde zaujala místo soudržnosti třídy, která se propadla na místo páté.

Pro rok 1992 jsme dále uvažovali o možné **příčinné souvislosti odstupu žáků od nabízených hodnot života ve třídě s jejich reálnou zkušeností, a to souvislosti povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace**. Této úvaze by odpovídala korelace okruhů spadajících mezi to nejhorší v klimatu reálné třídy a těch, s nimiž se žáci nejméně ztotožňovali – badatelská orientace, diferenciaci, řevnivost; na opačné straně škály zvládnutelnost. Této úvaze by odpovídala i vysoká hodnota koeficientu korelace mezi skóry hodnocení reálné třídy o skóry odstupu od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích (-0,81). Pro nesoulad v korelaci – vlastně jen v pořadí – mezi účastí žáků a osobní vstřícností učitele v reálu, na jedné straně, a absencí třenic a soudržností třídy v ideálu, na straně druhé, by se pak ani nemuselo uvažovat o konfliktu žáků se zkušeností s realitou školní třídy, možná by stačilo uvažovat jen o určité absenci vstřícnosti, o určité jejich autonomii v identifikaci s nabízenými hodnotami – ideály; spočívající třeba v určité schopnosti extrapolace toho pozitivního z jinak převažující negativní zkušenosti s realitou do přání dle vlastních priorit.

A jak je tomu v roce 2002? Na první pohled, zvláště pak díky okruhu soudržnost třídy, s nejvyšším propadem mezi rokem 1992 a 2002 v kvalitě zkušenosti s realitou i v odklonu od nabízených hodnot – jakoby se předpoklad o příčinné souvislosti jen potvrzoval. V rozporu je však markantní pokles hodnoty koeficientu korelace mezi skóry hodnocení reálné třídy a skóry odstupu od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích v roce 2002 (z -0,81 na

-0,51). V rozporu je pak zvláště nízká hodnota teoreticky klíčového koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot (0,31) – „vysvětlující“ již jen cca 10% společné variance.

K tomu, abychom se tohoto rozporu zbavili, však stačí jen vyčlenit z daného oboru úvah čtyři okruhy – a to spokojenost ve třídě, zvládnutelnost školní práce, absenci třenic a zvláště absenci vzájemné řevnivosti. Zbývající okruhy pak opět vykazují vysokou hodnotu koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot (0,80) – „vysvětlující“ tentokrát opět téměř 2/3 společné variance.

Jinými slovy, **žáci reagovali diferencovaně**. Jako by na míru změny k horšímu v nezávislosti na učiteli ve věcech kázně (prakticky nulové), v jeho osobně vstřícném vztahu k žákům (markantnější), v moderní organizaci výuky, ale i v soudržnosti třídy (nejmarkantnější vůbec) – reagovali více méně úměrnou mírou rezignace na nabízené hodnoty, mohli bychom říct – „akomodací“ svých ideálů. V případě celkové spokojenosti ve třídě, zvládnutelnosti školní práce, ale i absence vzájemných třenic jakoby na – relativně nezanedbatelné – změny k horšímu nereagovali vstřícnou adaptací, jako by je „asimilovali“ prakticky beze změny svých ideálů. V reakci na změnu k horšímu ve vzájemné řevnivosti však jakoby šli ve svých ideálech do konfliktu s realitou změny klimatu školního života – neboť, v daném oboru úvah, zakoušet ještě méně vzájemné řevnivosti, než si přáli jejich předchůdci z roku 1992, je pro žáky z roku 2002 **přáním vyvzdorovaným**.

## PŘÁNÍ VS. SKUTEČNOST

Již jsme měli možnost konstatovat, že z perspektivy žáků se klima ve skutečné třídě za deset let zhoršilo (v celku o -10%) a že žáci na tuto změnu reagovali v „klimatu ve třídě dle jejich přání“ rezignací na část z nabízených hodnot života ve třídě (v celku o -4%). Kromě „akomodací“ svých ideálů pak jakoby část změny v realitě „asimilovali“ a v případě vzájemné řevnivosti si na změně reality k horšímu dokonce ve svých ideálech vyvzdorovali vyšší aspirace v nabízených hodnotách života ve třídě, než měli jejich předchůdci. Můžeme se pak ptát, co se stalo s oním asimilovaným či vzdorem překonávaným tlakem změny v reálném klimatu (vlastně v celkovém rozsahu -6%), jakou platí cenu za předpokládanou asimilaci anebo vzdor.

Odpověď můžeme hledat právě v rozdílech mezi přáními žáků a skutečností, v rozporu mezi přáním a skutečností, v možná nereflektované, neprožívané, ale rozhodně žité, řekněme, **implicitní nespokojenosti žáků s kvalitou klimatu ve skutečné třídě** – a následně ve změně, kterou tato implicitní nespokojenost žáků doznala za deset let.<sup>20</sup>

Sledujeme-li souhrnné kvantifikace za daných deset dílčích okruhů klimatu ve třídě, byli žáci v roce 1992 nejméně implicitně nespokojeni s nedostatky moderní organizace výuky – v případě nedostatku individuální diferenciaci výuky jsou implicitně nespokojeni prakticky zanedbatelně (1% dosažitelných bodů); v případě nedostatku badatelské orientace výuky již markantněji (24%); a v případě možnosti účasti na řeči vedené ve třídě srovnatelně (25%). Následovala stále relativně spíše nižší implicitní nespokojenost s mírou osobně vstřícného vztahu učitele (28%) a vzájemné řevnivosti (28%), zvládnutelnosti školní práce (31%) a celkové spokojenosti třídy (32%). Nejvíce implicitně nespokojeni tedy byli s mírou nezávislosti ve věcech kázně (33%), vzájemných třenic (35%) a soudržnosti třídy (35%).

---

<sup>20</sup> Již jsme se zmínili, *Úvodem*, že např. již citovaný J. Mareš se svými spoluautory uvádí, že nespokojenost aktérů, resp. žáků, je vlastně přímo úměrná rozdílu mezi tím, co by zažívat chtěli, a tím, co reálně zažívají (Mareš a Krivohlavý, 1995, s. 155; Čáp a Mareš, 2001, s. 575).

V roce 2002 pak jednak míra implicitní nespokojenosti nejen roste v celku (z 27% na 33%), ale ve dvou okruzích se i blíží pomyslné hranici střední hodnoty. Nemění se okruhy, s nimiž jsou žáci nejméně implicitně nespokojeni – v případě individuální diferenciacie výuky nadále prakticky zanedbatelně (1% dosažitelných bodů); v případě badatelské orientace výuky opět markantněji (21%); a v případě možnosti účasti na řeči vedené ve třídě tentokrát o poznání více (27%). I nadále následuje v pořadí implicitní nespokojenost s mírou osobně vstřícného vztahu učitele (30%) a zvládnutelnosti školní práce (38%), z třetího pořadí se však mezi ně propadla implicitní nespokojenost s mírou nezávislosti ve věcech kázně (34%). **Nejvíce implicitně nespokojeni pak žáci byli s mírou vzájemné řevnivosti (41%), vzájemných třenic (43%), vzájemné soudržnosti třídy (45%), tedy s úrovní kamarádských vztahů ve třídě, a s mírou celkové spokojenosti třídy (47%).**

Co se míry změny týče, za deset let prakticky nedošlo ke změně v implicitní nespokojenosti s nedostatky moderní organizace výuky (když, tak ubylo implicitní nespokojenosti s mírou badatelské orientace výuky o -3%), s mírou nezávislosti ve věcech kázně a osobně vstřícného vztahu učitele. Poněkud přibýlo implicitní nespokojenosti s mírou zvládnutelnosti školní práce (7%) a vzájemných třenic (8%). Nejvíce přibýlo implicitní nespokojenosti s mírou soudržnosti třídy (11%), vzájemné řevnivosti (13%) a celkové (explicitní) spokojenosti třídy (15%).

To, že žáci zaplatili za asimilaci změny k horšímu v celkové explicitní „spokojenosti třídy“ ještě vyšší mírou celkové implicitní nespokojenosti i vyšší mírou změny v implicitní nespokojenosti než za vzdor v případě vzájemné řevnivosti, bychom pak mohli považovat za příznačné pro to, že **žáci danou implicitní nespokojenost s klimatem ve skutečné třídě nejen žijí, ale i prožívají, reflektují.** Za příznačné pro danou reflexi bychom asi mohli považovat i to, jak konkrétně vypadala explicitní nespokojenost ve skutečné „spokojenosti třídy“ z perspektivy žáků v roce 2002:

*„Souhrnně tedy, z perspektivy žáků jako by změna ve spokojenosti třídy nespočívala především v tom, že by žáky nějak dramaticky přestala, resp. začala bavit školní práce nebo že by si přestali být schopni užít legrace; nýbrž, jako by spočívala především v tom, že přibýlo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jimž se ve třídě nelíbí, a to o tolik, že už se jako prakticky celá „třída“ nemohou shodnout v nakonec dohodnutém závěru, že svou třídu mají rádi, že skupina našich žáků se v tomto jakoby štěpí na dva stejně početné tábory optimistů a pesimistů.“*

## ZÁVĚREM

Téměř sto osmáků ze tří pražských základních škol charakterizovalo klima ve třídě v roce 1992 a obdobný počet osmáků na stejných školách se ujal stejného úkolu v roce 2002. V reakci na námi použité standardní dotazníky se žáci vyjadřovali k tomu, jak učitelé a žáci v sociální interakci ve třídě zacházejí s láskou, mocí a školní prací i k tomu, jak spolužáci svou zkušenost s danou interakcí emotivně vyhodnocují.

V souhrnu bylo možné konstatovat, že za deset let ke změně klimatu ve třídě došlo, a to k horšímu, avšak nijak dramatické. Pro zjištěnou změnu k horšímu jsme pak přece jen určitou dramatičnost reklamovali na základě toho, že v roce 2002 se v námi používané škále ocitlo hodnocení klimatu ve třídě v její horší polovině. A to nejen v celku, nýbrž ve všech sledovaných dílčích okruzích – tedy až na zvládnutelnost školní práce.

Již citovaní J. Lašek a J. Mareš v souvislosti s interpretováním výsledků šetření pomocí dotazníků na klima ve třídě však zpochybňují používání škál vzniklých konstrukcí dotazníku jako kritéria hodnocení toho, zda klima ve třídě je spíše lepší vs. horší; *běžnou*

třídu, údajně, nelze vztahovat k ideálu maxima dosažitelných bodů; žádoucí má být porovnání s běžnou českou třídou (Lašek a Mareš, 1991, s. 405; Mareš a Lašek, 1990/91, s. 174-175). Data o běžné české osmé třídě pak sice nemáme, mohli bychom se však pokusit o srovnání našich zjištění s těmi údaji, které nám dostupné jsou.

Pro okruhy spokojená třída, kamarádští spolužáci a zvládnutelnost školní práce nabízeli v roce 1991 J. Lašek a J. Mareš údaje od 863 žáků z 24 tříd českých základních škol (Lašek a Mareš, 1991, s. 405-406). Vzhledem k tomu, že dotazník doporučovali pro žáky ve věku 8-12 let, mohli bychom spekulativně upravit jimi uváděné průměry pro, řekněme, žáky ze 3. – 7. ročníků na hodnoty pro žáky z 8. ročníku, a to podle poměru hodnot naměřených na našich školách v 5. a 8. ročníku v roce 1992 (viz Klusák a Škaloudová, 1992, 2001, s. 122). Dramatičnost změny klimatu ve třídě na našich školách bychom pak mohli odvozovat od toho, že rozdíl k horšímu vůči hypotetické „běžné třídě“ z roku 1992 se v roce 2002 prohloubil ve spokojenosti žáků, explicitní, z -9% na -27%; že obdobně tomu bylo v kamarádských vztazích mezi spolužáky – v absenci řevnivosti z 0% na -9%, v absenci třenic z -13% na -24% a v soudržnosti z -9% na -30%; a že i ve zvládnutelnosti školní práce došlo ke změně k horšímu ze 2% na -7%.

Pro okruhy osobně vstřícný a liberální učitel a pro moderní organizaci školní práce nabízel nejbližší nám známé srovnatelné údaje B. J. Fraser v roce 1982 (s. 17); a to od 1858 žáků ze 7. – 9. ročníku na 150 australských školách.<sup>21</sup> Dramatičnost změny klimatu ve třídě na našich školách bychom pak mohli odvozovat od toho, že rozdíl k horšímu vůči „běžné australské třídě přelomu 70. let“ z roku 1992 se v roce 2002 prohloubil v osobní vstřícnosti učitele z -1% na -9%; a v moderní organizaci školní práce – v badatelském zaměření výuky z -11% na -16%, v individuální diferencovanosti výuky z -18% na -24% a v účasti žáků na řeči vedené ve třídě z -3% na -12%. (Beze změny zůstal rozdíl -5% v nezávislosti žáků na učiteli ve věcech kázně.)

Na druhé straně, proč by neměla být běžná třída vztahována k ideálu maxima dosažitelných bodů? Proč by mělo být správnější vztahovat běžnou třídu k třídě průměrné? Za zcela nereálné, utopické asi nelze považovat jednotlivé otázky-charakteristiky interakce ve třídě; a možná, že ani ideál klimatu ve třídě nabízený v dotaznících není utopický jako ideál v reálných třídách.<sup>22</sup> Možná, že výše citovanými autory prosazovaná nepřístupnost vztahování konkrétní povahy klimatu ve třídě k dotazníky nabízenému ideálu není ani tak smysluplná tím, že by dotazníky nabízely ideál nerealistický, idealistický, nýbrž tím, že nabízejí ideál někoho druhého – vlastně jakési v diskursu o žácích a učitelích okřídlené „je třeba“. Možná, a zvláště pro aktéry, resp. učitele, jimž jsou dané dotazníky v citovaných publikacích nabízeny, ale třeba i pro jiné zainteresované osoby může být skutečně smysluplnější, srovnávat běžnou třídu s reálným průměrem, než s ideálem nějakého autora dotazníků, byť by to byl třeba mluvčí širšího edukačního politického hnutí či ušlechtilé ideologické orientace. V našem případě nakonec zaujetí vlastního stanoviska ve výše naznačené diskusi nepovažujeme za nezbytné. Myslíme si, že se nejedná o problém k řešení, nýbrž o alternativní volby s vlastními teoretickými a praktickými důsledky. Sami jsme se pak radši pokusili zjistit, **co by mohlo vyplývat z toho, když klima ve třídě našich osmáků vztáhneme k jejich ideálu**, k tomu, jak by mělo vypadat dle jejich přání. Tedy, pravda, jen v rámci danými dotazníky zadaných možností.

<sup>21</sup> Možná, že srovnatelnější údaje nabízí autorovi dosud nedostupná publikace *Klima současné české školy*, redigovaná M. Chráskou, D. Tomanovou a D. Holoušovou (2003).

<sup>22</sup> Při konstrukci námi používaných dotazníků jejich autoři vycházeli ze širšího okruhu otázek. Jejich definitivní výběr pak prováděli na základě empirického šetření na školách a dle požadavků na co nejvyšší míru vnitřní konsistence a diskriminační validity jednotlivých okruhů, dílčích škál. A tak jednotlivé otázky-charakteristiky interakce ve třídě i jejich okruhy, dílčí škály nelze považovat za čistě svévolné, empirickou validitu zcela postrádající teoretické konstrukty.

Co se týče klimatu ve třídě dle přání našich osmáků, mohli jsme konstatovat, že se za deset let v celku prakticky nezměnilo a že poměrně vysoká je i míra jejich identifikace s nabízenými charakteristikami-hodnotami interakce ve třídě (vyjádřeno v „metrice“ našich dotazníků 77% v roce 1992, 73% v roce 2002). Na druhé straně jsme přece jen uvažovali o zjištěné změně k horšímu jako o možné nezanedbatelné tendenci k narůstajícímu pohrdání nabízenými hodnotami života ve třídě, a to pokud bychom zohlednili to, že se na celkovém rozdílu podílí téměř všechny sledované dílčí okruhy.

A dále, z toho, že již v roce 1992 se žáci neidentifikovali s jednotlivými okruhy nabízených hodnot života ve třídě ve stejné míře, zvláště pak v případě vysoké míry jejich odstupu od nabízených možností individuální diferencovanosti výuky, ale i v případě míry jejich odstupu od jejího badatelského zaměření a absence vzájemné řevnivosti (eufemističtěji – soutěživosti), jsme tematizovali podezření žáků ze vstřícné, bezkonfliktní adaptace na skutečný život ve třídě; z oportunistu vůči hodnotám nabízeným v tradici výuky na druhém stupni našich základních škol – předpokládejme, orientovaných na hromadnou výuku, klasifikaci a prezentaci vědních oborů jako sumy poznatků. V tomto podezření nás rovněž podporovala vysoká míra korelace mezi tím, jak žáci hodnotili reálnou třídu, a tím, jak se odkláněli od nabízených hodnot života ve třídě ve všech deseti dílčích okruzích (-0,81).

V roce 2002 však proti danému podezření hovořil markantní pokles míry korelace mezi tím, jak žáci hodnotili reálnou třídu, a tím, jak se odkláněli od nabízených hodnot života ve třídě (na -0,51). Proti danému podezření pak hovořila zvláště nízká hodnota teoreticky klíčového koeficientu korelace mezi hodnotami rozdílů v hodnocení reality v roce 1992 vs. 2002 a rozdílů v odklonu od nabízených hodnot v přáních žáků z roku 1992 vs. 2002 (0,31 – „vysvětlující“ již jen cca 1/10 společné variance). Za teoreticky klíčovou totiž považujeme až právě případnou proměnu v hodnocení reality a proměnu v přáních v čase, neboť korelace mezi těmito proměnnými se nejvíce blíží tomu, jak při využití našich dat můžeme uvažovat o tom, že předpokládanou příčinnou souvislost povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace přání žáků na zažívaný skutečný život ve třídě pozorujeme „při činu“.

Pro námi sledované osmáky jsme nakonec mohli konstatovat, že v roce 2002 žáci reagovali diferencovaně:

- na změny k horšímu v nezávislosti na učiteli ve věcech kázně (prakticky nulové), v jeho osobně vstřícném vztahu k žákům (markantnější), v moderní organizaci výuky, ale i v soudržnosti třídy (nejmarkantnější vůbec) – reagovali oportunisticky, mohli bychom říct – „akomodací“ svých ideálů;

- na změny v případě celkové spokojenosti ve třídě, zvládnutelnosti školní práce, ale i absence vzájemných třenic jako by relativně nezanedbatelné změny k horšímu „asimilovali“ prakticky beze změny svých ideálů;

- v reakci na změnu k horšímu ve vzájemné řevnivosti však jakoby šli ve svých ideálech do konfliktu s realitou změny klimatu školního života – neboť, v daném oboru úvah, zakoušet ještě méně vzájemné řevnivosti, než si přáli jejich předchůdci z roku 1992, je pro žáky z roku 2002 přáním vyvzdorovaným.

Konečně, kladli jsme si otázku, zda žáci mohou tlak změny v klimatu k horšímu asimilovat či překonávat vzdorem beztravně. Hypoteticky by právě rozdíl mezi tím, co by si ve třídě zažívat přáli, a tím, co reálně zažívají, měl vyjadřovat míru nespokojenosti žáků. V této vlastně implicitní nespokojenosti pak v roce 2002 nechvalně vede okruh „spokojená třída“ před vzájemnou soudržností třídy, vzájemnými třenicemi i vzájemnou řevnivostí, a to jak v míře stavu, tak v míře změny od roku 1992. Považujeme-li tuto skutečnost, obdobně jako to, že změna ve skutečné „spokojenosti třídy“ spočívala především v tom, že přibylo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jímž se ve třídě nelíbí, za příznak toho, že žáci danou implicitní nespokojenost také explicitně reflektují – nejen zažívají, ale též prožívají – pak zároveň předpokládáme, že za alternativu k oportunistu ve věci svých přání, za asimilaci

či vzdorování tlaku zhoršujícího klimatu ve třídě žáci skutečně platí, a to prožívanou nespokojeností se životem ve třídě.

## DOSLOV – ŽÁCI Z PERSPEKTIVY KLIMATU VE TŘÍDĚ

„Perspektivou klimatu“ tentokrát nemyslíme to, jak jsou žáci vnímáni prostředím. Nesnažíme se o konkretizaci úvodem citované Moosovy metafory – „osobnost prostředí“. Nemyslíme tím „oči osobnosti prostředí“. To, co jsme chtěli vyjádřit symetrickou záměnou předmětu a aktéra z titulu naší stati, by snad šlo stručně vyjádřit tak, že žáci tím, že vypovídali o klimatu ve třídě a zvláště o svých přáních, zároveň vypovídali o sobě. A dále též to, že tím, jak jsme vztáhli to, jak žáci vnímají klima ve skutečné třídě, k tomu, jak by si přáli, aby to ve třídě vypadalo, jsme získali nejen další „normu“ – alternativní ke střední hodnotě dotazníky zavedené škály či k průměrné reálné třídě. V rozdílu mezi tím, co by si žáci přáli, a tím, co skutečně zažívají je obsaženo mnohem víc, než jen míra toho, ve kterých oblastech sociální interakce ve třídě je situace spíše lepší či spíše horší.

To první, čeho bychom si měli všimnout a co na první pohled vypadá až banálně, je orientace přání žáků. Pokud předpokládáme, že žáci si přejí to, co je pro ně „to lepší“, pak „to lepší“ našich žáků se v souhrnech sledovaných deseti oblastí shoduje s „tím lepším“ nabízeným v dotaznících, které vznikly zhodnocením pedagogické teorie a praxe – navíc anglosaské provenience. Pro naše žáky, a to jak v roce 1992, tak v roce 2002, tedy jakoby platila, mohli bychom troufat, antropologická konstanta formulovaná J. Marešem a J. Křivohlavým v souvislosti s porovnáváním dotazníky zjišťovaného *aktuálního a preferovaného stavu* klimatu ve třídě: „*Obecně se dá říct, že žáci i učitelé nejsou ve třídách příliš spokojeni, přejí si pracovat v lepším sociálním klimatu, než je to, které dennodenně kolem sebe zažívají.*“ (1995, s. 155) (Tedy pokud oprávněně považujeme „to lepší“ citovaných autorů za „to lepší“ nabízené dotazníky.)

Banálnost či samozřejmost shody hodnotové orientace žáků s hodnotovou orientací dotazníků, a řekněme rovnou – vlastně definičně spíše s hodnotovou orientací pedagogů, než žáků, bychom pak mohli zpochybnit jednak tím, že této shody je dosaženo i přesto, že dle některých autorů existují dílčí rozdíly v pohledu na klima ve třídě z perspektivy žáků a učitelů.<sup>23</sup> Jednak tím, že dle některých autorů je sociální interakce ve třídě celkem přesvědčivě charakterizována jako boj či vyjednávání učitele s žáky, tedy jako střet aktérů s protichůdnými zájmy.<sup>24</sup>

To druhé, čeho bychom si měli všimnout, je míra, v jaké si žáci troufnou odlišit třídu svého přání od zažívané reality. Ve výše citované obecné antropologické charakteristice vztahu žáků ke klimatu ve třídě od J. Mareše a J. Křivohlavého jako by zaznívalo, že obecně lidské je také *nebýt ve třídě příliš spokojen*. Možná však, že za obdobně obecně lidský by bylo možné považovat i oportunistus žáků, nebýt nespokojen s tím, co se mi nabízí, resp. být nespokojen jen přiměřeně (jak by naznačovala korelace -0,81 mezi skóry hodnocení reálné třídy a skóry odstupů od nabízených hodnot ve sledovaných deseti okruzích v roce 1992). Rozpor uvedených dvou předpokladů za nás řeší naši žáci z roku 2002 tím, jakou volbu provedli v

<sup>23</sup> Např. dle citovaných J. Mareše a J. Křivohlavého „*Dosavadní výzkumy naznačují, že jsou proměnné, v jejichž hodnocení se učitelé a žáci výrazně liší.*“ (1995, s. 155)

<sup>24</sup> O tom, jak učitelé s žáky vyjednávají étos společného gruntu (*middle ground*), tedy způsob soužití ve škole, při kterém by se vyhýbali kulturnímu konfliktu, a to pomocí práce se svým jazykem, vzhledem, s humorem a distanciací od role – píše P. Woods (1990). O kulturním konfliktu učitelů a žáků, při němž se vlastně střetávají subkultury různých společenských tříd, píše P. Willis (1977). O bitvě (*battle*) v sociální interakci mezi učiteli a žáky ve třídě píše S. Delamontová (1976). J. Žák ve své humorně pojaté *přírodopisné studii Študenti a kantor* nikoli jen z legrace interpretuje hned v úvodní kapitole Komenského „schola ludus“ jako „škola je mač“ (1968, s. 9)



dané historické situaci. Ve srovnání se svými spolužáky z roku 1992 rozhodně nesladují svá přání se svou zkušeností v takové míře (-0,51); poměr jejich oportunní akomodace k autonomní asimilaci a vzdoru vůči zakoušené realitě můžeme dokonce vyjádřit kvantitativně poměrem 4 : 6, resp. 2 : 3 (viz první odstavec naší kapitoly *Přání vs. skutečnost*).

Pointa našeho doslovu by se pak nemusela vyčerpávat jen v rekapitulaci a oslavě toho, že jsme se při našem šetření dozvěděli o životě našich žáků také něco pozitivního. Nemuselo by se jednat jen o jakýsi svévolně motivovaný *happy end*. Spíše bychom se chtěli pokusit o explicit dynamizující, otevírající náš badatelský příběh případným novým příběhům. A to tak, že se pokusíme naše dva výše uvedené postřehy o sledovaných žácích přihlásit jako příspěvek k badatelskému diskursu o klimatu ve třídě a potažmo k iniciativám za jeho zlepšování.

J. Čáp a J. Mareš v *Závěru* již citované kapitoly *Klima školní třídy* konstatují, že *klima našich školních tříd na důkladné zmapování teprve čeká, a že výsledky mohou pomoci žákům, učitelům i rodičům* (2001, s. 579). Můžeme předpokládat, že *důkladné zmapování* neodkazuje jen na již zmíněnou potřebu demografických či epidemiologických norem – průměrů pro různé druhy škol, případně pro jednotlivé ročníky, případně s rozlišením chlapců a dívek. Můžeme předpokládat, že se jedná též o *výsledky*, které by pomohly *zkušenému učiteli, výchovnému poradci, školnímu psychologovi či školnímu speciálnímu pedagogovi* též, řekněme, s *šestou etapou postupu vedoucího ke zlepšení klimatu ve třídě*: „6. *Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky. Každá proměnná vyžaduje poněkud odlišný postup.*“ (c.d. s. 578)

Za prvé, tedy, nechceme upozorňovat případné iniciátory změny klimatu na to, že odlišný přístup vyžaduje též proměnná, ve které vycházejí vstříc implicitní nespokojenosti žáků, a ta, ve které je nejdříve musí získat pro to, aby si přáli její změnu. (Podle naší zkušenosti bychom žáky nejdříve museli získat zvláště pro *moderní organizaci školní práce*, jmenovitě pro *individuální diferencovanost výuky* – s neměnnou implicitní nespokojeností v rozsahu 1%.)<sup>25</sup> Spíše bychom k úvaze nabídli jednak naše zjištění o tom, že případná spokojenost žáků může být z valné části výsledkem jejich akomodace na zkušenost s reálným životem ve třídě, a nikoli nutně bezprostředním výrazem věcně odpovídající, hluboce zakořeněné osobnostní potřeby. (Nebo snad chceme např. přání 8/10 žáků v roce 2002, aby všichni žáci ve třídě dělali stejnou práci spíše často nebo aspoň občas, vysvětlovat osobnostní potřebou hromadné výuky?) Jednak a především, bychom k úvaze chtěli nabídnout náš postřeh o tom, že aktuální ne/spokojenost žáků je výsledkem akomodace, asimilace či vzdoru vůči jejich předchozí zkušenosti s interakcí ve třídě a že možná není lhostejné, zda stejná míra nespokojenosti je výsledkem toho či onoho procesu. Prakticky domyšleno, dalo by se uvažovat i o tom, že by se ani nemuselo monitorovat klima ve všech třídách na škole, aby byly k dispozici longitudinální údaje (na rozdíl od našich transversálně historických) pro případný zásah, nýbrž, že by šlo třeba dotazníky použít se zadáním retrospektivním, a tak aktualizovat H. J. Walbergem předpokládané žakovské srovnávání současného stavu třídy se stavem v předchozím období.

Za druhé, bychom si troufali tvrdit, že pro promýšlení pedagogických postupů, které by dovolily zlepšit klima výuky, by mohlo být užitečné mapovat též to, jak je možné, že u žáků vůbec nacházíme pozitivní hodnotovou orientaci jejich přání, a to nejen navzdory rozdílům v pohledu žáků a jejich pedagogů či dokonce definičním konfliktům žáků a pedagogů (předpokládaným na základě literatury), ale především navzdory námi empiricky zjištěvané relativně negativní zkušenosti s reálným životem ve třídě. A navíc, podle S. Štecha, mají naši žáci sklon *sociálně vztahové a osobnostně rozvojové* aspekty své dosavadní socializační

<sup>25</sup> Asi bychom se při tom museli zároveň potýkat s tím, že se zřejmě jedná zároveň o žáky, jejichž *výkonový postoj ke škole* poklesl ve srovnání s rokem 1992 – dle M. Rendla a A. Škaloudové. Na druhé straně však, dle S. Štecha, by pro dané žáky *školní a intelektuální poznatky* byly ještě významnější prioritní oblastí při prezentaci vlastní identity v bilanci své dosavadní socializační kariéry než pro žáky z roku 1992. A rozhodně bychom se mohli opřít o to, že v drtivé většině by si přáli, aby *žáky práce ve škole bavila*.

kariéry spíše podceňovat; osvojování si poznatků z této oblasti je pro ně prioritou až v *budoucnosti* (a to jak v roce 1992, tak v roce 2002).

Konkrétně, v našem případě oblasti s nejvyšší mírou rozdílu mezi přáním a skutečností v roce 2002, v případě celkové spokojenosti třídy, bychom za docela srozumitelné mohli považovat to, že si téměř všichni přejí, aby ve třídě byla legrace, když 8/10 žáků taky legraci ve třídě zažívá; případně ještě to, že si 9/10 žáků přeje, aby žáci z jejich třídy měli svou třídu rádi, i když tuto zkušenost ve skutečnosti zažívá jen 5/10 žáků. Proč by si však mělo 8/10 žáků přát, aby žáky bavila práce ve škole, když opačnou zkušenost zažívá 9/10 žáků; proč by si mělo 8/10 žáků přát, aby ve třídě nebylo žáků, kteří ve třídě nejsou šťastní, kterým se ve třídě nelíbí, když opačnou zkušenost zažívá rovněž 8/10? A navíc, jak si asi představují, že by se jejich přání mohla splnit?

To už je ale skutečně jiný badatelský příběh.

## LITERATURA

ČÁP, J. a MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

DELAMONT, S. (1976) *Interaction in the classroom*. London: Methuen.

FRASER, B. J. (1982) *Individualized classroom environment questionnaire: Handbook*. Bentley: Western Australian Institute of Technology.

FRASER, B. J. (1986) *Classroom environment*. London: Croom Helm.

FRASER, B. J. a WALBERG, H. J. (Eds.) (1991) *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.

GIACONIA, R. M. (1988) Open versus formal instruction. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 6: M*. Oxford: Pergamon Press, s. 3671-3682.

CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) (2003) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj.

KASÍKOVÁ, H. (1992, 2001) Interakční žánry ve vyučování. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 129-134.

KLUSÁK, M. a ŠKALOUDOVÁ, A. (1992, 2001) Školní klima z perspektivy žáků. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. „*Co se v mládí naučíš...*“ Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 96-128.

LAŠEK, J. (1992) *Sociálně psychologické klima školních tříd*. Praha: Psychologický ústav ČSAV. (Kandidátská disertační práce)

LAŠEK, J. a MAREŠ, J. (1991) Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. Roč. 43, č. 6, s. 401-410.

- LEONŤJEV, A. N. (1971) *Potrebnosti, motivy i emocii: Konspekt lekcij*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. a WHITE, R. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of social psychology*. Vol. 10, s. 271-299.
- LIPPITT, R. (1984) Social climate research. In CORSINI, R. J. (Ed.) *Encyclopedia of psychology: Volume 3*. New York: Wiley, s. 333-335.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- MAREŠ, J. a LAŠEK, J. (1990/1991) Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*. Roč. 1, č. 8, s. 173-176.
- MASSIALAS, B. G. (1988) Discovery- and inquiry-based programs. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 3: D - E*. Oxford: Pergamon Press, s. 1415-1418.
- MOOS, R. H. (1973) Conceptualizations of human environments. *American psychologist*. Vol. 28, s. 652-665.
- MOOS, R. H. (1974) *The social climate scales: An overview*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- MOOS, R. H. (1976) *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley.
- MURRAY, H. (1938) *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- SOAR, R. S. a SOAR, R. M. (1988) Classroom climate. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 2: C*. Oxford: Pergamon Press, s. 740-746.
- STERN, G. (1970) *People in context: Measuring person environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- THOMAS, R. M. (1988) Individualized instruction. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 5: I - L*. Oxford: Pergamon Press, s. 2446-2451.
- WALBERG, H. J. (1988) Classroom psychological environment. In HUSSEN, T. a POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) *The international encyclopedia of education: Volume 2: C*. Oxford: Pergamon Press 1988, s. 750-754.
- WILLIS, P. (1977) *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- WOODS, P. (1990) *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press.
- ŽÁK, J. (1968) *Študáci a kantorí*. Praha: Československý spisovatel.