

PRAŽSTÍ ŽÁCI PO DESETI LETECH: KLIMA VE TŘÍDĚ Z PERSPEKTIVY ŽÁKŮ

Miroslav Klusák

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

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 dotazníky¹ se nám ve školním roce 2001/02 podařilo oslovit 73 žáků.² Konkrétní počty udává následující tabulka.

Rozložení počtů žáků ve sledovaných letech a školách

Škola	1991/92	2001/02
Zelená	30	30
Žlutá	24	24
Modrá	27	19

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

¹ 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.

² Za pomoc při administraci dotazníků v roce 2002 chci takto poděkovat studentce, nyní úspěšné absolventce naší fakulty - Jitce Pýchové.

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 nezávislosti³ (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“.⁴ 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 vplynuly 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*).

³ 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 svobodně, všem ostatním ve třídě vyhovující, nekonfliktní rozhodování jednotlivých žáků.

⁴ 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).

Hlavně však jde o tři okruhy vztahů mezi žáky ve třídě - souhrnně by se dalo říct „kamarádkých“. 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 mocí 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 (*žáci 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.⁵

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.

⁵ 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 „*neříkali 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%)⁶.

⁶ Zde i nadále se rovněž jedná o procentuální podíly z počtu dosažitelných bodů.

Souhrnně, 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%).

Souhrnně, 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.

Souhrnně, jako by z perspektivy žáků v organizaci výuky citelně ubylo badatelské interpretační práce s vlastními názory či s dokumenty a přibylo 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.⁷

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%).

Souhrnně, 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, tedy zřejmě v zásadě; a dokonce posílili v přesvědčení, že dokáží svou práci udělat bez cizí pomoci, tedy samostatně. To, čeho dle žáků přibylo, však jako by nespočívalo především v

⁷ Vs. např. i tradičně, klasiicky 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.)

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.

Souhrnně, z perspektivy žáků jako by ubylo 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.

Souhrnně, 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 se skupina 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 hranicí 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 odstupu a jedinou, kterou v „metrice“ našich dotazníků šlo dokonce považovat za jdoucí přímo do protikladu, do opozice vůči nabízeným hodnotám, byla totiž míra odstupu žáků vůči otázkám z okruhu *individuální rozrůzněnosti, diferencovanosti výuky* (57%).⁸ (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 odstupu 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 odstupu 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

⁸ Jedná se o *míru odstupu*, tedy doplněk k žáky požadovanému počtu bodů pro třídu dle jejich přání do 100% bodů možných, udělitelných v dotazníku.

spekulovali o příčinné souvislosti povahy vstřícné, bezkonfliktní adaptace na skutečný život ve třídě...?

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%).

Souhrnně, 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%).

Souhrnně, 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%).

Souhrnně, 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.

Souhrnně, 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 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 učitelů. 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%).

Souhrnně, jako by v perspektivě žáků přece jen došlo k určitému náznaku změny ve vztahu k nabízeným hodnotám jejich nezávislosti na učitelů 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).

Souhrnně, 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.

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).

Přičemž 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 o 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.⁹

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 diferenciací 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%).

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 diferenciací 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 přibylo 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, 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 se skupina v tomto jakoby štěpí na dva stejně početné tábory optimistů a pesimistů.“

LITERATURA

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

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.

⁹ 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 Křivohlavý, 1995, s. 155; Čáp a Mareš, 2001, s. 575).

- 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. a MAREŠ, J. (1991) Jak změřit sociální klima třídy? In *Pedagogická revue*. Roč. 43, č. 6, s. 401 - 410.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- 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.
- 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.