

# Škola jako sociální instituce

---

---

## Vyučovací klima

Helena Grecmanová

**Abstrakt:** Příspěvek je věnován některým činitelům, které ovlivňují kvalitu vyučovacího klimatu. Po objasnění základních terminologických otázek a po vymezení zkoumaného problému zaměřujeme pozornost především na typ školy a její klima, vyučovací předmět, organizační znaky školy jako určující složky a činitele vyučovacího klimatu. Upozorňujeme však také na osobnost učitele, jeho pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k vyučování, protože také jeho považujeme za zásadního činitele ovlivňujícího s různou intenzitou vyučovací klima. Spolu s učitelem představujeme žáka jako aktivního tvůrce vyučování a jeho klimatu. Všimáme si, zda mohou na vyučovací klima působit také například inteligence a výkonnostní možnosti žáků, jejich sociodemografické zázemí, poměr chlapců a dívek ve třídě, sebekoncept a individuální znaky žáků. Téma dokumentujeme výsledky výzkumů.

**Klíčová slova:** klima (školní, třídy, vyučovací), prostředí školy a třídy a další podmínky vyučování, typ školy a její klima, vyučovací předmět, organizační znaky školy, osobnost učitele a žáka

**Abstract:** This article is focused on some aspects that influence the quality of teaching climate. At first, we will state the basic terminology and determinate the studying problem and then we will focus on the type of school and its climate, teaching subject organising features of school, for example defining components and aspects of teaching climate. We also highlight the personality of teachers, question of gender, motives, values, interests and approaches to the teaching because they are considered, to be the most essential factors, which influence teaching climate of different intensity. We present a teacher together with a pupil as an active creator of the teaching process and its climate. We notice if the teaching climate can

also influence intelligence and options of pupils' performance, their sociodemographic background, proportion among boys and girls in a classroom, their self-concept and individual features of pupils. This issue is documented by results of the research.

**Key words:** climate (school, classroom, teaching), school and classroom environment and other conditions of teaching process, the type of school and its climate, teaching subject, organisational features of school, the personality of teacher and pupil

## 1. Pojmosloví – klima: školní, třídy, vyučovací

*Klima* je často považováno za vágní pojem. Vyjadřuje totiž něco těžce postižitelného, nehmatatelného, avšak přitom do jisté míry pravidelného a objektivního, co připadá tomu, kdo se v něm pohybuje, jako určitá samozřejmost. Jediněm bývá klima silně vnímáno tak, že v něm způsobuje celkové rozpoložení převážně pocitové a postojevé. Také v odborné literatuře se klima nepřesně vysvětluje jako „duch“, „kultura“, „emocionální tón“, „nálada“, „étos“ atd. nebo se zde zaměňuje s pojmy atmosféra či prostředí. Při srovnání pojmů klima a atmosféra však zjistíme, že klima je jev dlouhodobější a stálější. Atmosféra působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Klima nelze ztotožnit ani s pojmem prostředí. Prostředí jako soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů představuje velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci. Na objektivních a subjektivních faktorech prostředí je potom klima závislé. Klima tak nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří (srovnej Geist, 1992, s. 162, 314; Průcha, 1997, s. 339; Durozoi a Roussel 1994, s. 238; Helus a Piřha, 1993, s. 23).

Můžeme říci, že klima je všude kolem nás. Sami na sobě pocíujeme jeho projevy v závislosti na tom, v jaké geografické oblasti žijeme, ale také podle toho, do jaké rodiny patříme, ve kterém podniku pracujeme, v jaké škole se učíme a vyučujeme atd. Klima je jevem jak v geografické oblasti, tak v sociálním systému. Jeho analýza a interpretace vyžaduje mnohostrannější pohled a schopnost vcítit se do problematiky na základě dlouhotrvajícího pozorování prostředí. Klima sestává z různých proměnných, které musí být nejdříve identifikovány a šetřeny s ohledem na jejich vzájemné vztahy. Také ve škole můžeme hovořit o klimatu, např. školy, třídy a vyučování.

*Školní klima* (klima školy) vymezujeme jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi (srovnej Oswald a kol., 1989; Bessoth, 1989; Grecmanová, 1996). Školní klima je možné charakterizovat rovněž jako sociálně psychologickou proměnnou, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují na dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci,

případně zaměstnanci školy (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 107; srovnaj Fend, 1977, s. 63; Mareš a Lašek, 1990/91, s. 173). Individuální projev života školy umožňuje rozlišovat „školní světy“ s velkou mírou přátelství, s velkou distancí, s kreativitou, s činnostmi pouze podle předpisů atd. Již podle obecného dojmu se někdy rozdělují školy na „dobré“ a „méně dobré“. Výzkumy školního klimatu uváděné v některých studiích seznamují s jeho dalšími typy (Oswald a kol., 1989, s. 17–202). Za pozitivní považujeme tyto školní klimatické typy: školní klima s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní a otevřené školní klima, progresivní školní klima s akceptací zájmových protikladů, školní klima s velkým zájmem jak o pracovní úkoly školy, tak o lidské kontakty, školu vedenou demokraticky, tj. životu blízkým způsobem, osobnostně orientovaný školní klimatický typ, demokratický (sociálně-integrativní) školní klimatický typ, heterogenní školy (liberální školy se značnými klimatickými rozdíly mezi třídami).

Součástí klimatu školy je *klima školních tříd* (třídní klima). Školní třída je pro nás reprezentantem malé sociální skupiny. Někdy bývá považována za školu sociálního života, jindy za prostředí, v němž se uspokojují aktuální potřeby žáka, nebo za činitele, který ovlivňuje žáky, ale zároveň také za produkt a výsledek činnosti a dispozic žáků (Hrabal, 1989). Také klima třídy je považováno za sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů školy (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 107). Můžeme tedy konstatovat, že žáci, z nichž se daná třída skládá, spolu s učiteli, kteří ve třídě vyučují, se podílejí na tvorbě jejího klimatu. Zajímavé a polemiku vzbuzující je rovněž pojetí Litwina a Stringera (1968, s. 43), kteří chápou klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény. Zdůrazňují, že není ani tak důležité, co se děje, nýbrž jak je dění vnímáno.

Tak jako nacházíme rozdíly mezi školními klimaty, rovněž klima jednotlivých tříd se liší. V některých třídách se můžeme setkat s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností. Jinde pociťujeme negativní klima, nepříznivě ovlivňující dění ve třídě, které v konečných důsledcích může vést až ke ztrátě motivace, ke špatným učebním výsledkům, nebo dokonce ke zdravotním obtížím (Piřha, Helus, 1993, s. 23). Zjišťujeme, že kvalita třídního klimatu má velký vliv například na psychickou situaci učitelů, na jejich pracovní spokojenost a motivaci, především však na sociální chování žáků, na jejich postoj k učení, na průběh učení i na učební výsledky, na jejich motivaci k výkonu. S klimatem souvisí také výkonnostní status třídy, tzn. počet žáků úspěšných ve srovnání s žáky neúspěšnými. Fend (1977) zjistil, že v prostředí s pozitiv-

ními sociálními vztahy se žáci zpravidla sice učí méně, což by mohlo vyvolávat nesouhlas některých pedagogů, nejsou však tolik mrzutí, konflikty řeší domluvou a slovním projednáním, což může zase pozitivně ovlivnit jejich celkový vztah ke škole a vzdělávání.

*Vyučovací klima* je nejmenší jednotkou. Nemůžeme je ztotožnit s klimatem třídy. V jedné třídě se uskutečňují různá vyučování s různými učiteli. Třídní klima je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty. To ovšem neznamená, že by klima třídy bylo pouhým souhrnem nebo bilancí různých typů vyučovacích klimat. Ve srovnání se školním klimatem je vyučovací klima specifickější fenomén. Škola a vyučování ve třídě jsou organizační jednotky na různých rovinách, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Zatímco školní klima představuje veškeré klima plynoucí z ekologické (materiální), společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí školy, a vytváří dokonce vnější obraz, vztahuje se vyučovací klima především k dimenzi sociální (např. způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů chování uvnitř skupin a mezi skupinami žáků a učitelů) a k dimenzi kultury (např. hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy).

I když pojem *vyučovací klima* není v literatuře jednotně vymezen, dá se charakterizovat některými specifickými znaky. Ztotožňujeme se s Dreesmanem (1982, s. 44), že se většinou jedná o *část vyučovací reality*, o *syntetický koncept*, o *určitou konstelaci znaků vyučovací situace*, o přímo „okouzlující“ či „dráždivé“ *aspekty učebního prostředí* nebo o *fenomén, který obklopuje žáky zvnějška a spojuje se s jejich subjektivním prožíváním a posuzováním* bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti, fenomén, který má jako *psychologická situace* potenciálně *vliv na jejich chování*. *Vyučovací klima je výsledkem kontaktu žáků s vyučovacím prostředím*.

Vymezení a definování pojmu vyučovací klima ukazuje, že se jedná o kvalitu, která se syntetizuje a určuje z množství jednotlivostí za účasti subjektivního prožívání.

## 2. Vymezení zkoumaného problému

Jakým způsobem vzniká specifické klima? Co všechno má na kvalitu klimatu vliv? Jaké jsou příčiny určitého klimatu? To jsou otázky, které si často ředitelé, učitelé a další pedagogičtí pracovníci kladou a při nichž jsou také často bezradní. Uspokojivé odpovědi zatím nemůže ve většině případů dát ani výzkum. Pokrok lze však spatřovat v tom, že mohou být již zřetelněji identifikovány některé problémy.

Otázky typu, co ovlivňuje nebo zapříčiňuje kvalitu vyučovacího klimatu, vnášejí do problematiky kauzalitu. Klima se stává závisle proměnnou, která se ovlivňuje a mění jinými nezávisle proměnnými. Z toho plyne, že kvalita

působení toho či jiného činitele prostředí a jejich kombinace vytváří specifickou atmosféru a spolupodílí se na tvorbě vyučovacího klimatu. Klima je ovšem i nezávisle proměnnou. To znamená, že má vliv na složky prostředí, které zase utvářejí vyučovací klima a působí na ně. Jedná se tedy o proces vzájemného ovlivňování. Vyučovací klima má charakter dialektické proměnné. Konkrétně přátelské chování učitele vede k vytvoření příjemné nálady u žáků a k jejich větší pohotovosti kooperovat s učitelem a sledovat vyučování, to znamená k lepšímu vyučovacímu klimatu. Toto klima působí opět na učitele a utvrzuje jeho přátelské chování. Může se však stát, že se přátelské chování učitele setká se třídou, která před tím měla špatné zkušenosti s nějakým učitelem, a proto zaujímá nyní proti každému, který stojí před třídou, odmítavé stanovisko. Faktor vlivu „přátelské chování učitele“ v tomto případě na kvalitu vyučovacího klimatu nepůsobí pozitivně, dále dochází k demotivaci učitele, který vidí, že je nutné „zahrát na přísnější strunu“ Je však jasné, že v méně přátelském, utiskujícím, nebo dokonce výhrůžném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry a že se bude uplatňovat výchova v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance.

Jak je patrné, *vyučovací klima může být ovlivněno různými činiteli*, které vedle hlavních a přímých vlivů působí na klima prostřednictvím nepřímých účinků. K činitelům vyučovacího klimatu patří celkový kontext, architektura školy, typ školy a její klima, organizační znaky školy, učitel, žák, skupina žáků apod. (Gremanová, 1996; Bessoth, 1989b; Dreesmann, 1982).

### **3. Prostedí školy a třídy a další podmínky vyučování**

*Každá škola je vsazena do kontextu*, který je daný ekologickým a sociálním prostředím. Bessoth (1989a) je přesvědčený o přirozeném vlivu vnějšího prostředí na život ve škole, která citlivě reaguje na okolní dění. *Geografické a meteorologické prostředí* určuje v jisté míře architekturu a fyzické prostředí, a to vše pak působí na chování lidí.

*Architektonické znaky* jako určující složky a činitele vyučovacího klimatu nebyly často předmětem výzkumných šetření. Pozornost vědců se soustředila více na architekturu školy a její vliv na školní klima. Odborníci se zde zabývali otázkami, jak architektura školy určuje chování žáků, jaký vliv má velikost školy na chování učitelů, žáků i na celkovou atmosféru ve škole, zda vybavení školy souvisí se školními výkony žáků atd. (Fend, 1977) Méně již výzkumníci sledovali architekturu třídy a její působení na vyučovací klima. Z jedné z mála empirických studií, která se prováděla na škole s celodenním pobytem žáků, vyplynulo, jak by měla vypadat místnost pro trávení volného času dětí, aby se v ní cítily spokojené. Požadovala se barevnost a dostatek světla (odstranění závěsů, silnější svítidla), bohatá dekorace stěn, dveří,

oken, stropu a země (obrázky, fotografie, tapety, reprodukce). Přihlédnout by se mělo k rozčlenění místnosti a vytvoření výklenků (pohyblivé, posuvné stěny, paravány, zástěny), k vybavení variabilním nábytkem (stoly, židle, křesla, poličky, skříně atd.). Dále se v této oblasti objevilo několik spekulací, které však nebyly vědecky vysvětleny. Například: Nevývolávají panely ve třídách v žácích pocit „zabetonovanosti“? Působí na žáky lépe stěny s obrázky nebo stěny nastříkané sprejovou barvou? Vyzařuje kovový mobiliář dostatek tepla? Neztělesňuje náhodou starý dřevěný nábytek s vyrytými jmény a skvrnami od inkoustu kousek žákovské identity? Podněcují nové školní třídy aktivitu žáků, nebo se v nich žáci cítí spíše jako ve vězení? Jak by působilo, kdyby zařízení ve třídě nebylo tak drahé, ale bylo by účelné? Nepříspělo by trochu nepořádku ve třídě k vytvoření lidštějšího prostředí? (Srovnej Dreesmann, 1982, s. 132). Kyriacou (1996, s. 90) říká, že čistá, upravená a dobře větraná třída s potřebnými pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, které mohli vytvořit také žáci, rozmístěnými po stěnách, vzbuzuje v žácích pocit hrdosti na vlastní práci, napomáhá vzniku jejich kladného přístupu k výuce a očekávání kladných zkušeností u žáků, ovlivňuje vzájemné chování učitelů a žáků a vyvolává spokojenost, klid a mírnost, trpělivost, pocit jistoty a podporuje důvěryhodné klima. Jiné to bývá tam, kde je nepořádek, poškozené a nesrovnané lavice a nábytek, špinavá a nesmazaná tabule, poházené papírky kolem odpadkového koše, zaschlé květiny (srovnej Němcová, 1985, s. 5; Hrabal, 1989; Vomáčka, 1974/75).

Do života školy dále zasahuje i aktuální stav počasí. Jako příklad můžeme uvést teplé letní počasí, které dokáže utlumit aktivitu žáků, nebo deštivé podzimní dny, které mohou navodit sentimentální náladu. Ve škole se přímo odráží pozitivní i negativní stránky společnosti (srovnej Kraus, 1979/1980). Škola má jiné podmínky ke svému rozvoji v demokratickém, jiné v diktátorském politickém systému. Další pedagogové se odvolávají na *vztah školy k sociokulturnímu kontextu* regionu, který má dle nich na školu normující účinek (Fend, 1977; Špánik, 1994/95).

Podrobněji se však zmíníme pouze o několika vybraných aspektech: *typu školy a jejího klimatu, vyučovacím předmětu, organizačních znacích školy, osobnosti učitele a žáka*, které určitým způsobem ovlivňují vyučovací klima na jednotlivých školách.

### 3.1 Typ školy a její klima

Koncem 70. let proběhlo v USA výzkumné šetření na pěti různých *typech škol* (na městských, předměstských, vesnických školách spadajících do tzv. „veřejného“ školství, učilištích a alternativních školách – tzv. „dobrovolných“ školách), při kterém se zjišťovalo, zda se na těchto školách liší

vyučovací klima. Databázi tvořilo 409 tříd s přibližně 6 000 žáky ze 30 škol. Vyučovací klima ve třídách jednoho typu školy bylo obdobné. Třídy alternativních škol ovšem vykazaly zřetelně jiný klimatický profil ve srovnání s dalšími školami. Jejich žáci poukazovali na svoji velkou angažovanost při vyučování, na rozvinuté kamarádské vztahy, dále vyzvihovali podporující chování učitele. Všechny tři aspekty zde zaznamenaly nejvyšší hodnoty ve srovnání s ostatními školami (Dreesmann, 1982; 126–127). Tyto závěry odpovídají zkušenostem, které máme z alternativních škol. To znamená, že zvláštní pozornost se zde věnuje mezilidským vztahům, konkrétně vzájemné úctě, toleranci, pomoci, akceptování, pozornosti k druhým lidem, neublížení si atd. V rozporu s veřejným míněním se při výzkumu ukázalo vyučování v alternativních školách jako velmi dobře organizované. Alternativní školy měly také nejvyšší hodnoty na klimatické dimenzi pořádek, organizace a jasnost pravidel. To podle našeho názoru platí na waldorfské, montessori-ovské, jenské, freinetovské škole atd., kde se můžeme setkat se specifickým uspořádáním vyučovací hodiny, dne, měsíce a roku, kdy dochází k pravidelnému a rytmickému střídání dopředu promyšlených a naplánovaných činností. Pravidla, která se uplatňují ve vyučování, jsou výsledkem domluvy mezi učiteli a žáky. Obě strany je dodržují. Například, když chce učitel při „rozhovoru v kruhu“ něco sdělit, musí se také přihlásit o slovo a počkat až na něj přijde řada (srovnej Grecmanová, 1998). K dalším aspektům vyučovacího klimatu alternativních škol patřily: důsledná orientace na učivo, málo konkurenčního chování, antiautoritativní interakce, přičemž se nejnižší hodnoty objevily na klimatické dimenzi učitelovy kontroly. Třídy alternativních škol ukázaly rovněž nejvyšší hodnoty na dimenzi inovace, popřípadě připravenost a pohotovost ke změnám při vyučování, což je nutné vidět v souvislosti s rozvinutou participací žáků na tvorbě vyučování. Úplně jiný obraz byl na učilištích. Pro vyučování těchto škol bylo typické, že zde žáci prožívali málo podpory ze strany učitele a nepatrnou připravenost nebo pohotovost ke změnám, většinou prožívali konkurenci ve snaze dosáhnout lepších výkonů než spolužáci a kontrolu učitelů. V souladu s cílem, který žákům vymezoval určité relativně přesně definované dovednosti, bylo vyučovací klima učilišť charakteristické obchodnickým a hierarchickým myšlením. Překvapující byla podprůměrná orientace na učivo a úkoly. Vztahy mezi učiteli a žáky v těchto třídách byly silně ovlivněné pravidly a předpisy, přičemž vyučování neprobíhalo v žádném případě efektivně. Shrňme-li výše uvedené závěry, je třeba ještě upozornit na to, že alternativní školy a učiliště zaujímají ve srovnání s dalším typem škol tzv. „veřejného“ školského systému zvláštní postavení. Jejich návštěva je dobrovolná, což výzkumné šetření respektovalo. Typy „veřejného“ školského systému se od sebe lišily ve vyučovacím klimatu jen nepatrně. Téměř ve všech dimenzích vyučova-

ciho klimatu vykazovaly průměrné hodnoty. Takové zjištění je celkem pochopitelné. Všechny „veřejné“ školy se totiž řídí stejnými zákony, předpisy a postupují podle stejných pravidel.

Z toho vyplývá hypotéza, že rozdíly ve vyučovacím klimatu mezi třemi typy „veřejného“ školského systému mohou být menší než rozdíly mezi vyučovacím klimaty jednotlivých tříd na určité škole. Nebo také jinak, obecněji řečeno, v relativně standardním školském systému mohou být rozdíly mezi dvěma třídami větší než mezi různými školami. Například ve zvláště progresivních školách se s velkou pravděpodobností můžeme setkat se značnými rozdíly vyučovacího klimatu mezi třídami (Oswald a kol., 1989).

Výsledky uvedeného výzkumného šetření rovněž ukázaly, že by se školní vyučování ve „veřejných“ školách mělo svým charakterem více podobat vyučování na alternativních školách. To znamená, že by žáci měli být více angažováni na vlastním učení a mít i větší podíl na vyučování, disponovat rozvinutějšími kamarádky vztahy a méně prožívat disciplínu. Učitelé by se měli více zabývat jednotlivými žáky a volit k nim individuální přístup (Dreesmann, 1982, s. 128).

#### **Vyučovací klima je tedy v určité míře ovlivněno typem školy.**

Každá jednotlivá škola však má přirozeně své *školní klima, které působí na každé vyučování*, jež v ní probíhá. Jak již bylo řečeno (viz klima třídy), školní klima má velký vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, výkonnost, na průběh učení i na učební výsledky. Někteří pedagogové se domnívají, že zvýšení efektivity školní práce se pravděpodobně neobejde bez příznivého školního klimatu (srovnej Fend, 1977; Aurin, 1990, s. 58). Ve školách, ve kterých vládne extrémně negativní školní klima, je většinou špatné také vyučovací klima ve třídách. A naopak, je-li školní klima dobré, tak je lepší také vyučovací klima. Dreesmann (1982, s. 128) dokumentuje tyto výroky výsledky výzkumného šetření, které proběhlo na dvaceti „Gesamtschulen“ a při kterém se nejdříve zjišťovala kvalita školního klimatu a potom vyučovacího klimatu. Podle kvality školního klimatu byly školy rozděleny do dvou extrémních skupin s velmi dobrým klimatem (5 škol) a s velmi špatným klimatem (3 školy). Při prověřování vyučovacího klimatu se postihovala spokojenost žáků s vyučováním, učitelem, předmětem, kamarády ze třídy a dalšími vzájemnými vztahy žáků. Výsledky zřetelně ukázaly, že ve školách, kde bylo školní klima pozitivní, bylo vyučovací klima lepší, žáci prožívali více kooperace s učitelem, individuální přístup učitele k jednotlivým žákům, více kamarádství, více naděje na úspěch při vynaloženém úsilí, větší srozumitelnost, oporu o zkušenosti a disciplínu a měli jen nepatrné problémy spojené s vyučováním. Ve školách s pozitivním školním klimatem byli učitelé spokojenější se svým pracovním prostředím, vytvářeli lepší vyučování, což ovlivňovalo žáky, kteří byli s učiteli také spokojenější. Ve školách s ne-



gativním školním klimatem byli učitelé nespokojení se školou a svou prací na této škole. S tímto pocitem vstupovali do tříd a bez zájmu vyučovali. Žáci to pozorovali a byli s učiteli nespokojení. Frustrace učitelů a nespokojenost žáků se stala „živnou půdou“ pro nepříznivé vyučovací klima. Toto vyučovací klima obsahovalo méně kooperace a pospolitosti.

Také Oswald a kol. (1989) zjistili, že na škole s uniformním školním klimatem se objevily ve vyučování formální vztahy mezi žáky a učiteli, zřetelná sociální distance, stejné posuzování žáků bez ohledu na individuální zvláštnosti, rutina, preferování jednotnosti a kontroly postupů, tendence k perfektnímu uspořádání všech procesů. Ve škole s pluralitním, otevřeným školním klimatem umožňovalo vyučování emocionální ztotožnění, bralo ohled na individualitu osobnosti, rozvíjelo individuální pomoc, entuziasmus, samostatnost, kreativitu.

### 3.2 Vyučovací předmět

Dreesmann (1982, s. 129) poukazuje na zahraniční výzkumná šetření, která se zabývala vlivem *vyučovacího předmětu na vyučovací klima*. V matematice prožívali žáci jiné postoje učitelů k žákům než například v německém nebo v anglickém jazyce. V matematice se objevil nedostatek individuálního přístupu k žákům. Příčina může být v tom, že jazykové předměty, ve kterých často dochází k lákavé a flexibilní komunikaci mezi učiteli a žáky, přirozeně umožňují a vyžadují v nejvyšší míře osobní kontakty. O nedostatku individuálního přístupu se zde nehovoří. Pro učitele z toho vyplývá, že by se v matematice měl více snažit přiblížit látku, pro některé žáky náročnou, pro jiné nezajímavou, jejich větším zainteresováním do vyučování. Pro matematiku bylo rovněž typické, že se zde požadovalo dosahovat určitých správných řešení, v angličtině zase rozvíjet různé myšlenky. V matematice prožívali žáci horší vzájemné vztahy, více „nadržování“ učitelů jednotlivým žákům, mezi žáky vznikalo více „klik“. Dále zde vnímali výraznější desorganizaci, vyšší tlak na výkon, méně orientace k cíli, méně diskuse a humoru. Jako učební aktivita žáků stálo v popředí pamatování si, analyzování a použití naučeného. Vyučování přírodovědných předmětů – fyziky a chemie – označovali žáci jako formální. Přitom v něm vládly dobré vztahy mezi žáky. Za relativně méně frekventované zde považovali „nadržování“ učitelů jednotlivým žákům. K učebním aktivitám v těchto předmětech patřilo pamatování si, shrnutí, interpretace, syntéza, hodnocení. Vyučování francouzského jazyka prožívali žáci všeobecně také jako formální a organizované, s vysokým tempem při probírání látky. Angličtina a dějepis vyhlížely ve srovnání s jinými předměty jako lehké. V jazykových předmětech obecně prožívali žáci větší nezávislost a více radosti z diskuse. Charakteristické učební aktivity v těchto

předmětech byly interpretace, syntéza, hodnocení a užití naučeného. Vyučování sociálními předměty označovali žáci v průměru jako méně zábavné.

Výsledky výzkumných šetření považujeme za zajímavé. Otázkou však zůstává, zda mohou být zveřejněny také v dalších zemích a v jiných kulturních podmínkách. Každý předmět a skupina předmětů má svou osobitou strukturu, svou vlastní logiku systému poznatků, své specifické dovednostní požadavky (Mojžíšek, 1988, s. 76). Ukazuje se, že vyučovací předměty mají velký vliv nejen na dynamizování vědomí žáků, přičemž jim pomáhají pochopit složitou realitu jevů ve vzájemné dialektické souvislosti, ale rovněž na to, jak žáci prožívají vyučování a jeho klima (srovnej Maňák, 1992, s. 14).

Shrme-li výše uvedená empirická zjištění s teoretickými úvahami, můžeme konstatovat, že vyučování je ovlivněno typem školy a její ideologií. Na alternativních školách je více v popředí sociální interakce, zatímco na učilištích se velmi striktně sleduje dosažení učebního cíle, který vystupuje jako základní všerpřující kategorie, přičemž se méně pozornosti věnuje dobrým osobním vztahům mezi učiteli a žáky. Při přemýšlení o vlivu kontextuálních podmínek na vyučování nemůžeme zapomenout na klíčovou roli učitele. Pokud je učitel se školou a jejím klimatem spokojený, pak podobně tvoří vyučování, které žáci prožívají pozitivně. Učitel ovlivňuje rovněž to, jak žáci vnímají jednotlivé předměty. Výzkumná sonda nám potvrdila (Grecmanová, diplomová práce), že mají-li žáci v oblibě učitele, zaujímají kladný vztah také k předmětu, který vyučuje. A i když na specifické prožívání jednotlivých předmětů má vliv i učební látka (např. v matematice se posuzují sociální vztahy jako všeobecně horší než v jiných předmětech), může opět učitel vyučováním, zaměřeným více na komunikaci se žáky, celkové vyučovací klima zlepšit. Pokud je totiž pedagogická komunikace plnohodnotná a optimální, zajišťuje příznivé emocionální klima. Optimalizuje vztahy mezi učitelem a žáky, žáky navzájem a dalšími zúčastněnými. Umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu. Vytváří podmínky pro rozvoj tvořivosti žáků. Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání. Taková pedagogická komunikace se podílí na klimatu, pro které je typické demokratické, životu blízké vedení. Obecně by měl platit požadavek Kovalikové (1995), že jednání zúčastněných bude důvěryhodné, sdělení pravdivé, dojde k vzájemnému naslouchání, zakazuje se vysmívat se druhým a „shazovat je“, každý žák má mít možnost dosáhnout osobního maxima (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 24, 25, 34).

### 3.3 Organizační znaky školy

Za organizační znaky školy, kterými se dále budeme zabývat, považujeme počet žáků ve třídě, výkonnostní kurzy, stupeň třídy (ročník). Také tyto čini-

tele vyučovacího klimatu sledovali němečtí výzkumníci (Dreesmann, 1982, s. 133).

Z šetření vyplynulo, že menší počet žáků ve třídě vedl k jejich větší spjitosti, k větší aktivitě a k rozsáhlejšímu převzetí zodpovědnosti. Lineární vztah mezi velikostí třídy a vyučovacím klimatem však prý neexistuje. Musíme ovšem vzít v úvahu, že empirická šetření disponují s „hrubými“ kritérii. Z pedagogického hlediska je přece patrné, že *menší třídy zřejmě představují lepší pracovní prostředí* a podstatně ulehčují vyučování, kladou na učitele po všech stránkách snesitelnější a splnitelnější nároky (srovnej Hrabal, 1989). Na waldorfských školách však raději učitelé pracují s většími počty žáků ve třídách. Hovoří se až o 30 žácích jako optimálním počtu. To prý lépe umožňuje vytvořit ve třídě vzorek sociálního složení společnosti, čehož se využívá při sociálním učení.

### *Výkonnostní kurzy*

Zařazení do výkonnostních kurzů se v podmínkách nejen německého vzdělávacího systému děje s ohledem na výchovně-vzdělávací cíle. Tak se vytvářejí homogenní učební skupiny, ve kterých mají žáci lepší možnost rozvoje svých schopností. Kritériem pro rozmístění žáků do výkonnostních kurzů je obyčejně průměr známek, což přináší problémy z důvodu veliké variace v hodnocení, nebo počet žáků, kteří opakují třídu (srovnej Fend, 1977; Astin, 1965). Předpokládá se, že podobná výkonnostní úroveň žáků bude pozitivně působit na vyučování a jeho klima. *V homogennější učební skupině by neměli být žáci tak frustrováni vysokými nebo nízkými požadavky. Neměl by zde ani tak trpět sebeobraz horších žáků.* Učitelé by měli mít v homogenní skupině méně problémů atd. Ve výzkumném šetření vyučování matematiky v 8. třídě hlavní školy (Německo) se zkoumal efekt diferenciacie žáků podle výkonů z heterogenní třídy do homogenních skupin, kurzů na vyučovacím klimatu. Vycházelo se z toho, že žáci, kteří navštěvovali A- a B-kurzy, se budou v posuzování vyučování lišit jen v málo oblastech. To se také potvrdilo, i když žáci z A-kurzů prožívali vyučování jako srozumitelnější a disciplinovanější. Je zřejmé, že dobří žáci látku lépe chápou a že pracují s větší disciplínou, s větší snahou dosáhnout cíle. Zajímavější však byly rozdíly, které se objevily při srovnání tříd, v nichž nebyli žáci rozdělení podle výkonu, s kurzy, kde byla uplatněna výkonnostní diferenciacie. Ve třídách, ve kterých k diferenciaci podle výkonů nedošlo, se objevilo mnohem méně kooperace s učitelem, byl zde malý individuální přístup učitele k žákům a méně kamarádství. Jednalo se tedy o problémy v sociální interakci. Tento výsledek je pochopitelný tehdy, když si uvědomíme, že učební látku zvládají a zpracovávají žáci s různými předpoklady a schopnostmi (srovnej Schröder, 1991, s. 136). Přesto někteří odborníci považují za nesprávnou homogenizaci

tříd podle výkonnostního statusu žáků a nedoporučují koncentrovat například žáky, kteří mají špatné známky nebo opakují třídu, do málo početných tříd (Fend, 1977). Argumentují například takto: Existence tříd, kde jsou kumulováni žáci s nízkými výkony, neumožňuje vnímat vzor, který motivuje, vytváří umělou situaci, která není ve společnosti obvyklá, vede k segregaci a k extrémnímu zdůrazňování pouze některých složek osobnosti (většinou intelektové), brání rozvoji sociálních kompetencí, jako jsou vzájemná pomoc a podpora. Z těchto důvodů odmítají diferenciaci žáků podle známek rovněž některé alternativní školy. Kyriacou (1996, s. 92) konstatuje: „...Jsou-li žáci rozděleni do tříd podle dosahovaných výsledků, nepochybně to ovlivní úroveň toho, co budou očekávat od sebe a co vy budete očekávat od nich. Při takovém rozdělení žáků do skupin podle výkonnosti je obzvláště důležité zajistit, aby žáci s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky nebyli odrazeni od snahy podávat dobrý výkon. Tito žáci by se také neměli spokojit s příliš nízkými učebními výsledky...“

### *Stupeň třídy (ročník)*

Při výzkumu žáků 6. a 8. tříd se zjistilo, že žáci ve vyšších ročnících vnímali nepatrné kamarádství, méně identifikace s prací ve výuce, méně soutěžení a pořádku, ovšem více požadavků na výkon, což může v 8. třídě souviset s větším množstvím učiva. V dlouhodobém výzkumu se sledovaly proměny ve vnímání vyučování žáků v průběhu asi šesti let (žáci ve věku 12–7 let). Hlavním výsledkem bylo, že prožívání vyučování se v tomto několikaletém období značně změnilo. V sedmnácti letech vnímali žáci vyučování jako organizovanější, formálnější, více zaměřené k cíli a uspokojivější. Je možné se domnívat, že tato změna souvisí s rolí žáků, jež je u starších žáků více ovlivněna perspektivami jejich budoucnosti (odbornou profilací). V dalším německém výzkumu se srovnávaly účinky ročníku s příslušností žáků do určitého typu školy na vyučovací klima. V 5. třídě hlavní školy a reálky vnímali jejich žáci více tlaku na výkon, konkurence a anonymity, přičemž průběh vyučování posuzovali negativně, ve srovnání se žáky gymnázia. V 8. třídě se rozdíl při posuzování vyučování v jednotlivých typech škol zmenšily. Na gymnáziu se objevil element tlaku na výkon, který žáci více prožívali a o kterém více hovořili. Předtím si jej více uvědomovali jen žáci hlavních a reálných škol. Na gymnáziu začala stoupat konkurence a anonymita mezi žáky, jejichž hodnoty se na hlavních školách a reálkách zase zmenšovaly. V posuzování průběhu vyučování se na hlavních školách lišily výpovědi „osmáků“ od „pátáků“ relativně méně ve srovnání s vyjádřením žáků těchto ročníků na gymnáziu a reálné škole, kde žáci směřovali rovněž více k negativnímu hodnocení vyučování. U žáků hlavních škol byly tendence vnímat vyučování pozitivněji.

Souhlasíme s Fendem (1977), že starší žáci potřebují méně vnější kontroly a jsou citlivější na autoritativní chování učitelů, které posuzují stále kritičtěji. Takto mohou reagovat i na relativně liberální učitele, jejichž přístup nemusí vnímat jako liberální. Klíčová je zde dovednost učitele vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím k věkovému složení třídy. Diferencovaný přístup bude muset učitel zvolit rovněž ve věkově heterogenních třídách, které jsou typické pro málotřídní školy nebo některé alternativní školy. V těchto třídách mohou vyučovací klima ovlivňovat jak spolupráce, tolerance a vzájemná pomoc, tak i soutěžení, rivalita, nadřazování se atd.

*Všechny organizační znaky, o kterých jsme se zmínili, mají specifický vliv na vyučovací klima. Musíme si však uvědomit, že mezi nimi existuje řada vztahů, z nichž mnohé ještě nebyly předmětem výzkumu. Vztah mezi velikostí třídy a dobrým vyučovacím klimatem nemůžeme chápat globálně, nýbrž diferencovaně podle dalších aspektů klimatu. Nemůžeme také říci, že v malé třídě je vždy vyučovací klima pozitivní. Vyučovací klima ve skupinách nebo kurzech, kde jsou žáci rozdělení podle výkonu, se od sebe liší podle uvedených kritérií nepatrně. Klimatické rozdíly však graduji mezi vyučováním, kde jsou žáci diferencováni podle výkonu, a vyučováním, kde k diferenciaci žáků podle výkonu nedochází. Vliv na vyučovací klima může mít stupeň tříd, popřípadě ročník, s ohledem na typ školy, kam žáci docházejí. Ve vyšších třídách vnímají žáci vyučování jako formálnější, orientovanější na cíl a na výkon než v nižších třídách.*

### 3.4 Osobnost učitele a žáka

„...Těmto dětem nebyl nejprospěšnější jako tvůrce chytrých pomůcek, ale jako člověk, který ve svém životě dělal pár zajímavých věcí, který měl spoustu zájmů, měl rád knihy, čtení, psaní, sport a ze všeho nejvíce hudbu, který s nimi měl většinou trpělivost a byl laskavý, ale který se také občas uměl pořádně rozzlobit, který nepředstíral, že je něčím jiným, než čím byl, ale obvykle říkal, co si myslí a dával najevo, co cítí, a především je měl rád, těšil se z nich a respektoval je...“ (Holt, 1994, s. 118)

Schröder (1991, s. 138) představuje učitele jako pomocníka přírody, agenta společnosti, konstruktéra chování, reprezentanta skutečného lidství, osobnost. *Učitel plánuje a organizuje vyučování, vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Žádná technika (audiovizuální, učební programy atd.) není schopná reagovat na množství variant konkrétních okolností, ani předvídat, k jakému novému poznatku přivede třídu společná myšlenková práce a jaká úloha se bude muset řešit. Učitel působí ovšem i jako vzor dospělého člověka – především svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami atd. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská,*

1997, s. 186). Celou svojí bytostí, tím, jaký je a co činí, se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte. Je-li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být.

Učitel je zásadním činitelem vyučovacího klimatu. Jeho *pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k vyučování* s různou intenzitou ovlivňují vyučovací klima.

Závěry starších výzkumných šetření nepřikládaly účinku *pohlaví učitele* na klima žádný zvláštní význam. Výzkumníci dříve neodhalili žádné rozdíly mezi působením učitele či učitelky na vyučovací klima. Podle některých nových výzkumů je však patrné, že rozdíly v ovlivňování klimatu učitelem nebo učitelkou nejsou zanedbatelné. Zatímco učitelky vytvářejí vyučovací klima, kde je více tepla, připravenosti ke změnám, hrového soupeření, relativně méně předpisů a pravidel, pro učitele je typické více organizace a kontroly. Rovněž se objevil jistý náznak lepších výsledků učitelů než učitelek, který může být vysvětlen větší zaneprázdněností učitelek ve vlastní rodině, z čehož vyplývá méně času na vlastní pedagogickou přípravu (Průcha, 1997, s. 189).

Relativně jasné se zdají být *vztahy mezi učitelovými motivy, jeho uznáváním hodnot, zájmy a klimatem*. Učitel, který má náchyllost k prosazování moci, vytváří formální a hierarchické klima, kde jsou žáci v roli poddaných. U autoritativního učitele se objevuje distance mezi učitelem a žáky, izolace jednotlivých žáků od spolužáků, ctizádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo opoziční postoje. Učitel se silnou potřebou sociální interakce má častěji třídu, kde se setkáme s kontrolou a orientací na cíl. Žáci zde ovšem pociťují nepatrnou vzájemnou blízkost, což je zřejmě proto, že učitel poutá afektivní interakci ve třídě na sebe. Holt (1995, s. 134) hovoří v tomto smyslu o učitelích, kteří mají v každém okamžiku všechno pod kontrolou, rádi se považují za jediný zdroj všeho poznání. Někteří jsou vedeni touhou po moci, jiní zase zoufalou potřebou cítit se užitečnými a nenahraditelnými pro své žáky. U učitelů, kteří se orientují především na sebe a méně na žáky, může být vyučování méně organizované a disciplinované. Takového vyučování si žáci všeobecně méně cení. Ve výzkumné sondě z roku 1994 realizované na 2. stupni jedné základní školy v Olomouci jsme se setkali s tímto názorem žáků: „...Přísnost učitelů je nutná, jinak je hodina neukázněná. Žáci, kteří jsou zkoušeni před tabulí, musí okřikovat své spolužáky, kteří ruší, protože učitel na jejich nevhodné chování nereaguje, a potom neslyší odpovědi zkoušených...“ (Vladařová, nepublikované texty)

Také *motivace a postoje učitelů k vyučování* mají jasné účinky na vyučovací klima. Postupujeme-li třídu od třídy, dá se zjistit, zda učitel projevuje neformální zájem o vyučování a žáky, či nikoli, zda chápe vyučování jako izolované interní dění, nebo jako světu otevřené a životu blízké poznávání

(viz Oswald a kol., 1989). Učitel, který klade do popředí sociální a osobní vývoj žáků, více stimuluje jejich aktivitu, diskutuje s nimi o průběhu učení a o učebních úspěších a vyhýbá se rutině. Učitel, který vysoce hodnotí kontrolu a vedení, diskutuje se žáky o obsahových otázkách, objevuje se u něj více rutiny a menší aktivizace žáků. Učitel, který se zajímá o přírodní vědy, řídí vyučovací aktivity tak, že se zde uplatňuje více interakce mezi žáky a učivem, avšak vzniká méně afektivních situací, jako jsou pochvaly a povzbuzování žáků. Rozhodující vliv na utváření postojů učitele k vyučování mají jeho všeobecné, odborné a profesionální znalosti.

Zajímavé je zjištění Andersona a kol. (1968), že u relativně nezkušených učitelů mají žáci pocit, že se učí společně s učitelem a že vyučování je jejich společný úkol, což vesměs vede k pozitivnímu vyučovacímu klimatu. Začínající učitelé však mají také nejčastěji problémy s disciplínou ve třídě, motivací žáků, přizpůsobením se jejich individuálním zvláštnostem, hodnocením žáků, rozvíjením vztahů s rodiči atd. Zkušení učitelé pracují zřejmě zase více rutinně, přičemž se v jejich práci objevuje také někdy sklon k perfekcionismu, což blokuje aktivní účast žáků při vyučování. Čím jsou učitelé zkušenější, tím větší odpovědnost si přisuzují za úspěchy žáků a zároveň menší odpovědnost za jejich neúspěchy. Můžeme také říci, že vidí situaci realističtěji. Objektivněji rozpoznávají omezenost svého působení a výrazný vliv různých jiných činitelů v průběhu vyučování. Problém však je, že s přibývajícím věkem klesá u učitelů pocit uspokojení z práce s dětmi a mládeží a narůstá pocit fyzické únavy a psychologického stresu (Dreesmann, 1982, s. 137, srovnej Průcha, 1997, s. 212). Špatný zdravotní stav učitele může vést k všeobecně podrážděnému klimatu s tak malým stupněm tolerance a trpělivosti, že i nepatrné podněty vedou ke konfrontaci a k problémům (Fend, 1977).

*Žák představuje spolu s učitelem aktivního tvůrce vyučování.* Na vnitřních podmínkách jejich osobnosti závisí do značné míry i kvalita vyučování a jeho klimatu. Proto je osobnosti učitele i žáka věnována značná pozornost v mnoha pedagogicko-psychologických výzkumech (srovnej Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1997, s. 195).

Ve výzkumných šetřeních se zjistilo, že na vyučovací klima mohou působit také *inteligence a výkonnostní možnosti žáků, jejich sociodemografické zázemí, poměr chlapců a dívek ve třídě, sebekoncept žáků, individuální znaky žáků* atd., na což upozorňuje Dreesmann (1982, s. 138), když představuje různá výzkumná šetření. Vliv těchto faktorů na charakter vyučovacího klimatu je však různý.

I když se zjistilo, že vyučovací klima je nezávislé na průměrné *inteligenci žáků*, kterou Průcha (1997, s. 103) označuje za „obecnou mentální kapacitu“, tzn. vybavenost člověka nejen pro abstraktní myšlení, ale i pro kreativní výkony nejrůznějšího typu a schopnost účelně se adaptovat na prostředí atd.,

v individuálních případech můžeme konstatovat, že inteligentnější žáci mohou lépe sledovat vyučování. Vnímají větší šanci na úspěch svého úsilí spolu s větší mírou disciplíny. Děti s nižší inteligencí nemají tolik příležitostí zažít úspěch, což může podlamovat jejich sebedůvěru. Jejich nepochopení učiva i zjevná snížená úroveň myšlení mohou vyvolávat u učitele podrážděnost a rozčilení, které situaci jenom zhoršují a ústí ve frustraci a pocit prohry. Frustrace bývá příčinou mnoha problémů chování, které žáci s nižším IQ často vykazují (Fontana, 1997, s. 176).

Ukázalo se, že *výkonnostní možnosti žáků* podmiňují vyučovací klima pouze na dimenzi „těžkosti“. Ve třídách, v nichž žáci dosáhli lepších výkonů při testu z matematiky, se jim vyučování zdálo lehčí. Z toho vyplývá, že požadavky na výkon, charakterizovaný jako proces nebo výsledek práce v relaci k měřítku kvality, by měly být ve škole pedagogickým aktem. To znamená, že by se měl klást důraz také na jeho výchovnou funkci a že by požadavky na výkon měly přihlížet též k rozvoji osobnosti (Schröder, 1991, s. 172). Dále Oswald a kol. (1989) konstatují, že dobré klima nemůže být bez výkonnostního tlaku, jinak by jedinec prožíval frustraci. Tlak na výkon podněcuje dospívající k překonávání překážek a k respektování požadavků.

V rámci opatření k podpoře integrace etnik v některých částech USA se v mnoha studiích zjišťovaly *sociodemografické proměnné žáků*. Je patrné, že vyučovací klima může být ovlivněno etnickou strukturou žáků a vzájemným vztahem jednotlivých etnik. Učitel by měl dbát na to, aby žádné dítě netrpělo svým etnickým původem a aby se děti nehodnotily podle barvy, dialektu nebo víry. Neexistuje přesvědčivý základ pro domněnku, že mezi etniky existují především genetické rozdíly v inteligenci. Variace IQ je ovlivněna asi jen ze 45 % genotypem, ze 35 % prostředím a ze 20 % vzájemným působením genotypu a prostředí (Průcha, 1997, s. 115). S přibývajícím věkem mají ovšem žáci sklon k intolanci vůči individuálním odlišnostem. Když učitelé hodnotí každé dítě stejnými měřítky bez ohledu na původ, avšak citlivě vnímají specifické problémy, s nimiž se potýkají žáci z etnických menšin, respektují zvyky těchto skupin obyvatelstva, potom se z jejich chování mohou poučit i ostatní žáci (Fontana, 1997, s. 33, srovnej Průcha, 1997, s. 105).

Jiná výzkumná šetření se zabývala sociální strukturou žáků z hlediska jejich etnického nebo sociálního původu s cílem najít vlivy působící na vzdělávací aspirace žáků (Oswald a kol., 1989). Přitom vyplynulo, že čím je větší počet žáků s vysokým socioekonomickým statutem, tím méně prožívají žáci ve vyučování konkurenci, avšak žáci s nízkým socioekonomickým statutem ve třídě prožívají více konkurence. S ohledem na větší počet dětí z vyšších sociálních vrstev roste patrně tlak na děti z chudších poměrů spolupracovat s druhými a vnímat své šance (Walberg a kol., 1972). Je diskutabilní,



zda by tyto vztahy byly platné také v našich podmínkách. Stále častěji se nyní odlišují žáci bohatí od chudých. Rostoucí nerovnost mezi žáky se stává velkým problémem. I když sociální nerovnosti jsou větší ve vyspělých zemích než u nás; tam je to již obvyklé, nebo se děti extrémně bohatých rodičů s dětmi chudými ve vyučování v podstatě nesetkávají. Dítě, kterému ostatní dají náležitě najevo, že jeho oblečení není dostatečně „in“, se může záhy stát černou ovčí třídního kolektivu. Bude si mnohem méně věřit, klesne mu sebevědomí, získá pocit méněcennosti, začne se distancovat od kolektivu, který může jeho výlučnost provokovat (Holecová, Lesková, 1999, s. 1 a 5).

Relativně velký vliv na klima má *poměr chlapců a dívek ve třídě*, což potvrzuje také mnoho učitelů, když říkají, že není bezvýznamné, zda jedná s většinou chlapců nebo dívek. Čím více je ve vyučování dívek, tím jsou osobní vzájemné vztahy mezi žáky lepší, tím méně je hádek a tím větší je všeobecná angažovanost ve vyučování a spokojenost s vyučováním. Větším počtem dívek ve vyučování jsou pozitivně ovlivněny také disciplína a orientace na úkoly (Walberg a Ahlgren, 1970). V individuálních případech prožívají však děvčata obecně vyučování sotva jinak než chlapci. Jen při vyučování matematiky se objevují rozdíly. Dívky vnímají méně naděje na úspěch, méně prožívají kamarádské vztahy a posuzují vyučování jako méně srozumitelné. Tyto rozdíly jsou podle mínění vědců specifické jen pro matematiku a neplatí pro jiné předměty. Fontana (1997, s. 30) zdůrazňuje, že pro upřednostňování jednotlivých pohlaví nejsou však žádné důvody. Rozdíly v rozumových schopnostech mezi pohlavími jsou nevýznamné. I když zpočátku bývají dívky verbálně zdatnější než chlapci a mají méně potíží se čtením textu, chlapci podávají zase lepší výkony v matematických a prostorových úlohách. Je zřejmé, že v průběhu školní docházky se tyto rozdíly vyrovnávají. Chlapci všech věkových kategorií ovšem vykazují více případů výukového zaostávání než dívky a zároveň i více případů vynikajících výkonů. Chlapci mají větší sklon ke krajnostem než dívky.

*Žák s pozitivní sebekoncepcí*, která zahrnuje postoje a hodnoty, jež člověk přijal za své a jejichž prostřednictvím spatřuje sebe a svět, vstupuje do vyučování s představou úspěchu, považuje je za méně obtížné a za srozumitelnější. Totéž platí pro žáky, kteří mají lepší známky. Můžeme tedy předpokládat, že tito žáci se budou ve větší míře zapojoovat do vyučování, budou spolupracovat s učitelem a se spolužáky, budou ochotněji respektovat učitelovy pokyny. Vytvoří-li jim učitel k tomu prostor, budou participovat na tvorbě a průběhu vyučování. Vyučování má pro takové žáky smysl. Vnímají ho nejen jako možnost pro získání nových informací, ale rovněž jako příležitost být oceněni za určitou práci a námahu, což je dále posiluje. Holt (1995, s. 36) konstatuje: „Když cítíme, že jsme silní a kompetentní, vrheme se na složitější úkoly. Obtížnost nás neodradí, řekneme si: *Dříve nebo poz-*

*ději to zvládnou.* Jindy si pouze pomyslíme: *To nikdy nezvládnou, je toho na mne moc, tohle mi nikdy nijak zvlášť nešlo* apod. Kus dobrého učení je ve schopnosti rozpoznat, co si žáci v danou chvíli zrovna o dané úloze myslí... Když jsou lidé v krizi, je zbytečné na ně tlačit nebo naléhat, to je jenom poděsí a ještě více odradí. Musíme se vrátit, odstranit napětí, uklidnit je, utěšit, dát jim čas, aby znovu získali ztracenou energii a dodat jim odvahy k novému pokusu.“

Vydeme-li z výše uvedených informací, vidíme, že znaky žákovské skupiny (průměrná inteligence, poměr chlapců a dívek atd.) mají na vyučování omezený vliv. To platí také pro *individuální znaky žáků*, např. zájmy, postoje, náboženské vyznání, zdravotní stav, dosavadní znalosti. Bylo totiž zjištěno, že mnohem větší účinek než individuální znaky žáků mají na prožívání vyučování jeho rámcové podmínky (Dreesmann, 1982, s. 140). Právě speciálně upravené prostředí, a to jak materiálně, tak prostorově i organizačně, vytváří podmínky pro vznik příznivého vyučovacího klimatu, ve kterém lze přemýšlet. Ani to však ještě neznamená, jak říká Holt (1994, s. 29), že k tomu skutečně dojde.

#### 4. Závěr

Při sledování vyučovacího klimatu se vychází z principu kauzality. Zkoumání různých vlivů na vyučovací klima tedy předpokládá jeho pozorování jako závisle proměnné. To má svůj význam, protože *vyučovací klima je výsledkem procesů subjektivního vnímání a prožívání a je ovlivněno různými činiteli*, ke kterým patří v prostředí školy a třídy typ školy a její klima, vyučovací předmět, organizační znaky školy (počet žáků ve třídě, diferenciaci do výkonnostních kurzů, stupně tříd – ročníky), osobnost učitele (pohlaví, stáří, postoje atd.), charakteristika žáků (sociodemografické proměnné, poměr mezi chlapci a děvčaty, průměrná inteligence atd.). Podle empirických zjištění má každý z těchto činitelů na klima nějaký vliv. Avšak *vyučovací klima není závislé jen na těchto faktorech, nýbrž na celkové konstelaci, ve které každý z činitelů působí jednak sám za sebe, ale rovněž ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli a složkami*. Jako příklad můžeme uvést vyučovací klima, pro které je charakteristická inovace. Toto vyučovací klima vzniká v podmínkách, kde obvykle najdeme znaky: vyšší třídy (ročníky), více dívek ve třídě, vyučuje učitelka, dobré vztahy mezi učitelem a žáky, větší explorativní zájmy žáků (Dreesmann, 1982).

**Poznámka:** Tento příspěvek je zprávou o činnosti v dílčí oblasti grantového projektu GA ČR 406/02/1113. Vznikl za podpory GAČR.

#### Literatura

ANDERSON, G. *Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning*. Cambridge: Harvard University, 1968.

- ASTIN, A.W. The classroom environment in the different fields of study. *Journal of Educational Psychology*, 1965, 56, s. 275–282.
- AURIN, K. *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: 1990.
- BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1989a, 220 s. ISBN 3-472-54052-4.
- BESSOTH, R. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1989b, 215 s. ISBN 3-472-54051-6.
- DREESMANN, H. *Unterrichtsklima: Wie Schüler der Unterricht wahrnehmen*. Weinheim: Beltz Verlag, 1982. 206 s. ISBN 3-407-25081-9.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: EWA, 1994. 352 s. ISBN 80-85764-07-5.
- Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993, 1253 s.
- FEND, H. *Schulklima*. Weinheim: Beltz, 1977, 284 s. ISBN 3.407-51105-1.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GEIST, B. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1992, 642 s. ISBN 80-85605-28-7.
- GRECMANOVÁ, H. *Alternativy v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 1998. 35 s.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1997. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., a kol. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H. *Typologie osobnosti učitele v účinné pedagogické interakci*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983. 96 s. Diplomová práce.
- GRECMANOVÁ, H. *Školní klima v podmínkách transformace školské soustavy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. 273 s. Disertační práce.
- HOLECOVÁ, S., LESKOVÁ, I. Děti se dělí už také podle bohatství. *Mladá fronta dnes*, 1999, roč. 10, č. 118, s. 1 a 5. ISSN 1210-1168.
- HOLT, J. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1995. 173 s. ISBN 80-901662-7-X.
- HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 198 s. ISBN 80-042-2149-1.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
- KRAUS, B. Školní prostředí a jeho úloha ve výchově. *Socialistická škola*, 1979/1980, č. 5, s. 201–204. ISSN 0037-8291.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- LITWIN, G., STRINGER, R. *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge: Harvard University, 1968.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: MU Brno, 1992. 111 s. ISBN 80-210-0210-7.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělání*, 1990/1991, roč. 1, č. 4, s. 173–176.
- MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 216 s.
- NĚMCOVÁ, V. Promluva zředlá lhostejností. Skutečnosti, které neumožňují estetické působení. *Učitelské noviny*, 1985, roč. 35, č. 35, s. 4–9. ISSN 0035-7766.

- OSWALD, F., a kol. *Schulklima*. Wien: Universitätsverlag, 1989. 252 s. ISBN 3-85114-040-0.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PÍTHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. 29 s. ISBN 80-85282-65-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- SCHEEL, U. Führung in einer pädagogischem demokratischem geleitete Schule. *Pädagogische Führung*, 1993, roč. 4, č. 5, s. 198. ISBN 3-472-01776-7.
- SCHOMBURG, E. *Worauf es ankommt*. 8 s. Nепublikované texty.
- SCHRÖDER, H. *Eriehtungsziel: Persönlichkeit*. München: Verlag Michael Arndt, 1991. 195 s. ISBN 3-923972-01-6
- ŠPÁNIK, M. Vliv školského prostředí na psychickou vyrovnanost žiakov. *Komenský*, 1994/1995, roč. 119, č. 1–2, s. 17–19. ISSN 0323-0449.
- VLADAŘOVÁ, V. *Výzkumná sonda na ZŠ z roku 1994*. 5 s. Nепublikované texty.
- VOMÁČKA, J. K problematice školního prostředí prvního stupně ZDŠ. *Komenský*, 1974/1975, roč. 99, č. 3, s. 129–134. ISSN 0323-0449.
- WALBERG, H., AHLGREN, A. Predictors of the social environment of learning. *American Educational Research Journal*, 1970, 7, s. 153–167.
- WALBERG, H., a kol. Ecological correlates of ambience in the learning environment. *American Educational Research Journal*, 1972, 9, s. 139–148.

GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 2 až 21. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., Pedagogická fakulta UP, Katedra pedagogiky s celoškolskou působností, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, grecman@pdfnw.upol.cz