

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Sociální klima třídy z pohledu žáků

Bakalářská práce

Autor: Milada Korfová

Vedoucí práce: PhDr. Drahomíra Oudová,
Ph.D.

2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Sociální klima z pohledu žáků vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědoma, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

.....
(podpis autora)

V Táboře dne 8.3.2015

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Drahomíře Oudové, Ph.D. za spolupráci a odborné rady, které mi v průběhu vypracování práce poskytla.

Abstrakt

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá problematikou školního sociálního klimatu, vymezením sociálních skupin a faktory, které ovlivňují školní sociální klima jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu. Obsahuje jednotlivé aspekty, které v různých sociálních prostředích, zejména v rodině a ve škole, napomáhají a ovlivňují socializační faktory, které působí na žáka.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjištění, jak jednotliví žáci prvního a třetího ročníku vnímají prostředí a klima, panující v jejich třídách, jak jsou motivováni k učení a s tím spojené školní úspěšnosti a jak se dovedou v kolektivu vrstevníků prosadit. Výzkum měl tedy popsat a analyzovat sociální klima ve třídách prvního a třetího ročníku středních škol z pohledu samotných žáků.

Klíčová slova

Sociální klima třídy, atmosféra ve třídě, sociální vztahy, průzkum, diagnostika, faktory ovlivňující klima školní třídy, žák, přístupy žáků k sociální atmosféře, řešení sociálních problémů.

Annotation

In its theoretical part, the dissertation concerns the issue of school social climate, determining social groups and factors that influence school social climate either in a positive or a negative way. It also deals with individual aspects that assist and influence factors of socialisation and their effects on a pupil in various social environments, particularly in the family and at school.

The practical part of the dissertation focuses on finding out how individual first and third year students perceive the environment and climate prevailing in their classes, how they are motivated to learn, their achievement and how they are able to assert themselves among their peers. The research aims to describe and analyze the social climate in the first and third year of high school as perceived by the students themselves.

Key words

Social climate of a class, classroom atmosphere, social relations, research, diagnostics, factors influencing school climate: classrooms, pupil, pupils approach to social atmosphere, solving social problems.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1.1 Školní třída jako sociální skupina	9
1.1.1 Druhy sociálních skupin	10
1.1.2 Struktura sociálních skupin	11
1.1.3 Cíle sociálních skupin	13
1.1.4 Skupinové normy	13
1.1.5 Skupinový vliv na jednotlivce.....	14
1.1.6 Soudržnost skupiny	15
1.2 Sociální klima ve třídě	16
1.2.1 Faktory ovlivňující klima školní třídy.....	16
1.2.2 Klima školy.....	17
1.2.3 Tvůrci klimatu a prvky působící na klima třídy.....	18
1.2.4 Působení školy a třídy na žáka	19
1.3 Charakteristika žáka střední školy a jeho přístup k učení	20
1.3.1 Psychické procesy podílející se na učení žáků	21
1.3.2 Vliv rodiny na žáka	22
1.3.4 Socializace žáka	26
1.4 Sociálně psychický vývoj jedince	27
1.4.1 Pubescence - období dospívání.....	27
1.4.2 Adolescence	28
1.4.3 Vývoj identity adolescenta a jeho socializace.....	30
VÝZKUMNÁ ČÁST	
2.1 Popis výzkumného problému	31
2.2 Cíl výzkumu a hypotézy	31
2.3 Charakteristika zkoumaného prostředí.....	32
2.4 Metody a jejich popis.....	33
2.5 Průběh výzkumu	34
2.6 Zpracování výsledků	35
2.7 Shrnutí výsledků.....	43

ZÁVĚR.....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	47

ÚVOD

Škola je instituce, která se vedle rodiny významně podílí na utváření osobnosti žáka, proto je důležité jaké sociální klima vládne nejen ve škole, ale především ve školní třídě, kterou žák navštěvuje. Žáci si zde osvojují potřebné dovednosti, znalosti, škola je instituce, která žáky připravuje na životní dráhu. Stává se neoddělitelnou součástí v jejich životě. Vztah mezi školou, školní třídou, učitelem a žákem se vytváří od prvního dne nástupu do školy. Mnohdy jsou to vztahy pozitivní, ale i negativní.

V každé třídě se vytváří tzv. „klima“. To jaké má klima charakter, se odvíjí od mnoha aspektů, jako jsou vztahy mezi žáky, vztahy mezi učitelem a žákem, psychický vývoj samotných žáků, sociální rozdíly, které dokážou vytvářet mezi žáky nemalé problémy, počet žáků ve třídě atd. Pro každého žáka by mělo být klima třídy, kterou navštěvuje, co nejpříznivější, protože veškeré společenské vztahy, jež se ve třídě utvářejí, mají nemalý vliv na jeho celkový psychický vývoj.

Většina pedagogů, jak začínajících či zkušených, se tímto problémem nezabývá, přesto, že školní klima třídy je podstatné pro kvalitní výuku.

Z tohoto důvodu bylo sociální klima třídy zvoleno jako téma bakalářské práce. Každý pedagog by se měl vyznat v sociálním klimatu třídy, ve které vyučuje a zároveň vědět, jak ho pozitivně ovlivňovat. Zájmem pedagoga by měla být znalost každého žáka, se kterým tráví své vyučovací hodiny, ne pouze okrajová, ale také celková znalost klimatu celé třídy, učitel by měl přispívat k jeho pozitivnímu rozvoji.

1.1 Školní třída jako sociální skupina

Třída není jen místnost ve školní budově, prostředí školní třídy má velký význam pro utváření sociálních vztahů mezi žáky. Sociální klima společně vytvářejí žáci ale i učitelé navštěvující danou třídu, samotné skupiny žáků, na něž se třída člení, ať už z hlediska sociálního postavení každého žáka, jedinci, kteří do žádné skupiny nezapadají. Často jedinec vstupuje do skupinového života s nemožností si sám skupinu zvolit. Bývá to v případech, kdy žák je pod tlakem tzv. „vůdce“ dané skupiny a je nucen se sociální skupině přizpůsobit, aniž by měl zájem být jejím členem. Tyto malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně nebo neformálně integrovány nějakým společným cílem. Příkladem takových malých formálních skupin jsou osazenstva dílen a kancelářů, žáci školní třídy. Příkladem malé neformální skupiny je rodina. (Nakonečný, 1999).

Rodinné vztahy ovlivňují i klima, které si žák nese do školní třídy. Z jaké rodiny, či společenské vrstvy žák pochází, zda je z rozvedené rodiny, či sociálně slabé. Děti, které jsou vychovávány jedním z rodičů, mají dle srovnávacích studií o něco horší školní výsledky, psychické i zdravotní potíže. (Matoušek a spol., 2011).

Velmi častým jevem, který nastává u těchto žáků, ať ze sociálně slabších rodin, z rozvedených rodin, ale i z rodin s vysokým sociálním postavením, které však péči o dítě, žáka zanedbávají, je sklon k delikvenci či k drogám. To vše ovlivňuje postavení žáka ve třídě i samotné sociální klima třídy.

Klima nezahrnuje pouze vztahy mezi žáky, je závislé i z hlediska ergonomického, hygienického či podle typu a stupně školy (např. základní škola, střední škola).

Hrabal (1992, s. 14) uvádí, že *„školní třída je sociální útvar se specifickými znaky, ale podléhající obecnějším zákonitostem skupiny“*. Každá třída je sociální skupina, které odpovídají pravidla, způsoby chování, společenské normy, hodnoty, komunikace atd. Mezi znaky sociální skupiny patří společné cíle, vzájemná interakce, společné hodnoty a normy.

Sociální klima třídy ovlivňuje celkové klima školy, ať už se jde o pozitivní či negativní klima školy. *„Jedná se o aktéry vnímaný, hodnocený a prožívaný jev – má však další*

aspekt: zda to, co se ve škole děje, pociťují aktéři jako záležitost dobrou či špatnou, spravedlivou či nespravedlivou, pomáhající jim nebo jim komplikující život. Nakolik jsou hodnoty, které škola prosazuje nebo potlačuje, pro ně osobně důležité, nakolik jsou důležité pro sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí.“(Ježek, 2004, s. 4).

1.1.1. Druhy sociálních skupin

Sociální skupina je seskupení lidí, kteří se řídí stejnými pravidly, mají společný cíl, vědomí my. Roli hraje vzájemná propojenost sociálních rolí. Existuje široké spektrum třídění skupin. Jedno z hlavních kritérií je početnost v dané skupině. Základní a hlavní roztřídění je na **malé a velké skupiny**. Nejmenší skupinu tvoří **dyáda**, je to uskupení dvou osob, které na sebe vzájemně působí. V malých skupinách bývá počet členů od 3 do 7, může zde být ale i kolem 20 členů. Uvádí se však, že počet členů může dosahovat počtu 40. Z toho je možné usoudit, že pojem „malý“ je relevantní. Proto za velmi podstatný znak malé skupiny je vzájemná znalost každého člena. Školní třída může být považována za malou skupinu.

Další kriteria, která charakterizují **malé skupiny**:

V malých skupinách jsou lidé, kteří mají společnou činnost, utvářejí se mezi nimi zvyklosti a vzájemné vztahy, vztahy sympatií, někteří členové jsou si bližší. Vytváří se tzv. „sociometrické pozice“. Ty vyjadřují vzájemnou přitažlivost či odpudivost. Malá skupina může být **neformální a formální**. Příkladem neformální skupiny je rodina. U těchto převažuje činnost, která vede k uspokojování potřeb jejich členů bez vztahu k širším společenským úkolům. Formální skupiny, např. pracovní a školní jsou integrovány formálně stanovenými úkoly, jsou seskupeny na základě určitých znaků (např. žáci školní třídy na základě stejného věku). V těchto skupinách se však také mohou vytvářet neformální podskupiny.

Nakonečný (1999) uvádí podle vztahu jedince ke skupině **členské a referenční skupiny**. „Členská je taková skupina, k níž jedinec fakticky přísluší. Pozitivně referenční je taková, k níž jedinec rád přísluší nebo k níž by příslušet chtěl, a negativně

referenční taková, k níž přísluší nerad nebo k níž by příslušet nechtěl.“ (Nakonečný, 1999, s. 216).

Příkladem pozitivně referenční skupiny je např. fotbalové mužstvo, kdy klub přibírá členy na základě přísných kritérií a daná osoba má osobní zájem být jejím členem a váží si toho členství.

Za **velké** skupiny lze považovat město, národnosti skupiny, lidi s podobným pracovním zařazením.

1.1.2 Struktura sociálních skupin

Strukturu sociálních skupin tvoří síť vztahů mezi jednotlivci, uspořádání pozic ve skupině, vztahy jedinců, pozice a role. Základem sociální struktury je sociální postavení, přijetí jedince skupinou, ostatními členy skupiny. Jedinec zaujímá pozici ve skupině na základě vztahů s ostatními jedinci. Může se jednat o postavení podřazenosti, nadřazenosti nebo podřazenosti.(Řezáč, 1998).

Svoboda (In Řezáč, 1998) a Schindler (In Kern a kol., 1999) rozlišují tyto **skupinové pozice**:

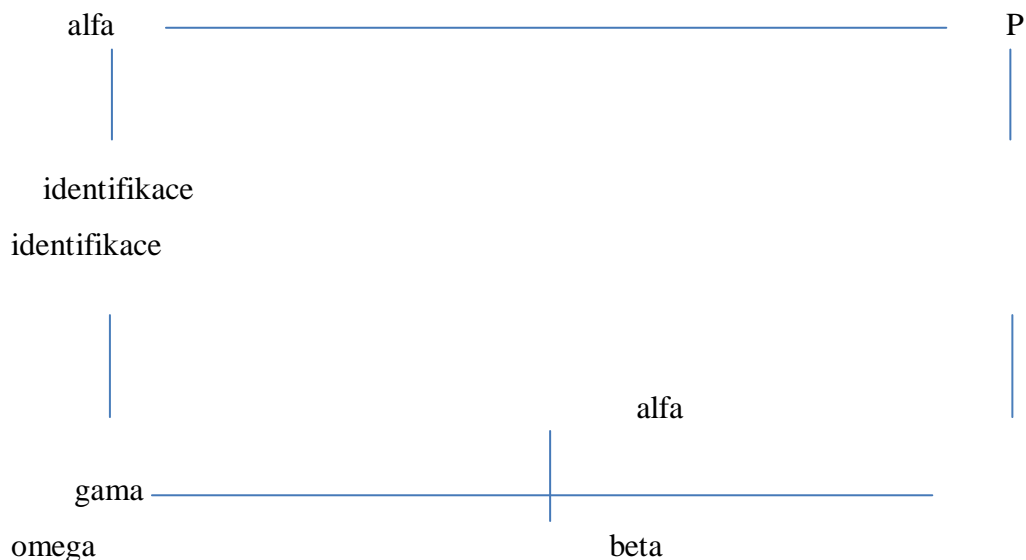
- **Alfa** - Tato pozice je ve skupině u jedince, který představuje neformálního vůdce skupiny. Cítí odpovědnost za úspěch skupiny. Bývá to ten nejaktivnější člen skupiny, je uznávaný většinou.
- **Beta** – Představitel této skupiny bývá hodnocen pozitivně pro své speciální znalosti či schopnosti. Může dojít k situaci, kdy jedinec této skupiny konkuruje jedinci v alfa postavení.
- **Gama** – Většina členů skupiny zaujímá tuto pozici, jsou to jedinci s vlastnostmi se přizpůsobit většině, být pasivní. Ztotožňují se s vůdcem skupiny.
- **Omega** – Toto označení je pro jedince s okrajovou pozicí ve skupině. Nebývají ostatními členy skupiny oblíbeni. Vlastnosti a názory bývají totožné s členy v pozici P.
- **P** (protivník) – Značí tzv. “obětního beránka“. Členové s tímto označením symbolizují negativní součást skupiny.

Pozice ve skupině je dána dvěma základními hledisky: **sociální přitažlivostí** a **osobní mocí**. Podstatným pojmem v pozici je **role**, která je závislá na osobnosti jedince. Sociální role vyjadřuje chování jednotlivce ve skupině, pokud je v souladu s normami ve skupině.

Pokud jedinec náleží ke skupinám s rozdílnými normami, může dojít k vystupňování a **konfliktu rolí**. (Nakonečný, 1992). Konflikt rolí např. u dítěte školního věku, kdy je na dítě kladen nárok ze strany rodičů i učitele. Požadavky mohou být rozdílné a dítě neví, jak vzniklou situaci vyřešit. Bývá často stresováno snahou se zavděčit oběma stranám.

Podstatný je **status**, který charakterizuje pozici člověka v sociálním životě. Sociální status může být buďto vrozený, získaný či připsaný. **Pozice** člena ve skupině je souhrn práv a povinností, které skupina určila danému jedinci. Pozice se určuje dle vzájemné přitažlivosti jedinců, dle míry osobní moci. Podmínkou pro fungování skupin je vzájemná souhra v jednotlivých pozicích. Následující obrázek označuje dynamiku jednotlivých pozic:

Obrázek č. 1: Vztahy mezi členy s odlišnými pozicemi ve skupině



Zdroj: Shindler (In Kern a kol., 1999)

1.1.3 Cíle sociálních skupin

Malá sociální skupina, jakou školní třída je, má především za cíl dosažení kvalitních výsledků, požadovaných školou jako institucí a dodržování společných norem a hodnot. Mezi základní cíle žáků ve škole patří rozvíjení základních dispozic žáků, které jsou potřebné k budoucímu životu každého z nich, důležitých pro život ve společnosti, ve které žijí. Cíle by měly být pro danou sociální skupinu stejné, směřující stejným směrem. Společné cíle mohou být však narušovány individuálními cíli nebo cíli neformálně vzniklými v jednotlivých podskupinách ve třídě.

Zvnitřněné cíle skupiny jejími členy lze chápat jako skupinové **hodnoty**. Jsou to hodnoty, které daná skupina nejvíce ocení. Vytváří se pořadí hodnot ve skupině neboli tzv. hierarchie hodnot. V každé skupině je tato hierarchie různá. (Hrabal, 1992).

1.1.4 Skupinové normy

Při utváření skupin formálního či neformálního druhu dochází k vývoji tzv. „skupinových norem“. Tyto normy jsou kontrolní pro chování všech členů skupiny pomocí pozitivních a negativních sankcí. (Nakonečný, 1999).

Za odměny v chování a postoje lze považovat projevy souhlasu a uznání, naopak za negativní postoje a za nonkonformní jednání jsou členové skupin různými způsoby trestáni, od posměšků až po fyzické napadení. Tyto normy mohou ovlivňovat chování jedince i mimo skupinu.

Ve školní třídě jako skupině, vznikají také nepsané normy, které se utvářejí v průběhu činností skupin.

G. C. Homans (1950, in Nakonečný 1999) uvádí členění norem dle vlastní zkušenosti: **šplhoun** – pracuje-li příliš mnoho, nesmí se ale pracovat příliš málo, kdo to dělá je „ulejvák“ a kdo prozradí, co prozrazeno být nemá je považován za **práskače**. Společným jmenovatelem těchto tří norem je **solidarita**. Je to tzv. „páteř“ všech skupinových norem. Ve školní třídě se krom jiného projevuje např. „povinností“ napovídat spolužákovi, neprozradit jeho tajemství, jakékoli přestupky proti školnímu

řádu. Pokud je člen sžit s normami skupiny, vytváří se tzv. **skupinový konformismus**. Je to chování v souladu s normami, kooperace jednotlivých členů skupiny. Mezi faktory skupinového konformismu patří dle D. Cartwrighta a A. Zandera (1960) následující faktory:

- atraktivnost skupiny, která je dána způsobilostí skupiny uspokojovat potřeby jedince
- skupinové negativní sankce vůči jedincům, kteří jsou nekonformní
- autorita skupiny v očích jedince
- kredit skupiny, jehož jedním aspektem je přesvědčení jedince, že skupina jedná správně.

Konformismus je znak osobnosti, který zahrnuje poslušnost a disciplínu. Může být dána tlakem ze strany skupiny, ve které se jedinec nachází. Často mívá jedinec sklon se chovat tak, jak vyžaduje postoj skupiny, která na něj vyvíjí nátlak pod pohrůžkou trestu.

1.1.5 Skupinový vliv na jednotlivce

Každý člen skupiny, tedy i člen školní třídy podléhá vlivům neboli skrytým mechanismům skupiny. Za jeden z mechanismů lze považovat tzv. "sociální zahálení". Kdy jedinec podává menší výkony ve skupině, než když by pracoval samostatně. Příčinou může být nezajímavá či nevýznamná činnost pro jedince. Jiným důvodem, proč se snižuje jedincova výkonnost, je skutečnost, že na výsledku se podílí celá skupina a výsledky jednotlivce se nedají zjistit. (Nakonečný 1999).

Za nejvýznamnějšími činiteli skupinového vlivu lze považovat atraktivnost skupiny. Je-li jedinec silně zainteresován ke skupině, skupina má na něj silnější vliv. Přibývá-li atraktivita skupiny, zvyšuje se i její tlak. Často se stává, že skupinový tlak je natolik silný, že jedinec podlehne i tehdy, je-li názor skupiny nesprávný. Jedinec se podvolí tlaku, má-li pro něj osobní význam, nemá-li svůj vlastní názor. U složitějších problémů podlehne častěji, než tomu bývá u jednodušších.

1.1.6 Soudržnost skupiny

Pro výkon skupiny je důležitá soudržnost skupiny neboli **kohezivita**. Lze ji definovat výrokem “táhnout za jeden provaz“. Soudržnost skupiny lze chápat jako výsledek všech sil, které působí na jedince, aby zůstali členy skupiny. Tyto síly závisejí na přitažlivosti či nepřitažlivosti prestiže skupiny, jejích členů, skupinových činností atd. (Janoušek, 1968).

Soudržnost skupiny se zvyšuje, je-li zvyšována náklonnost mezi členy skupiny. Koheze je jedním ze základních ukazatelů úspěšného vedení skupiny. Každý člen skupiny chce zažívat pocit ocenění, být chválen, proto je důležitým faktorem, aby ve vedení skupiny byl člen se správným stylem vedení, se smyslem pro spravedlnost. Ve formálních skupinách je jím učitel a v neformálních je to jeden či více členů skupiny. V neformálních skupinách role vedoucího skupiny často vyplyne z jeho vlastností, chování, svým přístupem k druhým, dovedností, jež skupina preferuje. Člen s demokratickým přístupem vedení ve své skupině platí za nejlépe působícího nejen na samotné členy, ale i na jejich činnost. Autorita takového vedoucího bývá přirozená a opírá se nejen o fakt podřízenosti, ale také o pozitivní hodnoty, které si tento styl řízení nese. Dá se říci, že v této skupině vládne příznivá atmosféra, jsou zde dobré mezilidské vztahy. Tyto aspekty pozitivně působí na spolupráci všech členů skupiny.

V autokraticky řízené skupině bývá nepříznivá situace pro členy, kteří jsou v rozporu se svým vedoucím skupiny a kritizují jeho styl vedení. V této skupině nepanuje přílišná soudržnost, vedoucí si buduje své postavení na vynuceném respektu u ostatních členů skupiny.

Liberální vedení skupiny mívá nejslabší kohezi. Vedoucí si často nevybuduje u ostatních členů takové postavení, které vzbuzuje autoritu. Nezřídka budí posměch svou nerozhodností, taktikou nejmenšího odporu.

Při vedení skupiny by nemělo dojít striktně k vedení stylem demokratickým, liberálním ani autokratickým.

Podle Fegera (1948, in Nakonečný 1999) existují následující **indikátory pro skupinovou solidaritu a konflikt**:

- pocit sounáležitosti, který charakterizuje, jak se členové ztotožňují s hodnotami skupiny
- atraktivita, zda se jedinec cítí ve skupině příjemně a je skupinou akceptován
- kooperace, někdy členové kooperativních skupin vykazují větší spokojenost, zaujatost a menší nepřátelství. Kooperace přátelství usnadňuje. (Nakonečný 1999)

1.2 Sociální klima ve třídě

1.2.1 Faktory ovlivňující klima školní třídy

Školní třída je prostředí, ve kterém žáci tráví většinu svého času. Mezi faktory, které ovlivňují klima školní třídy, patří nejen fyzikální faktory (osvětlení třídy, nábytek, barvy stěn, velikost místnosti), ale i psychosociální faktory. A mezi ně patří vztahy mezi žáky, učitel, pedagogický sbor. Jednání učitele, způsob výuky i přístup k žákům jsou velmi důležitými prvky, které působí na klima ve třídě. *“Učitel je zásadním činitelem klimatu ve škole. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“.* (Grecmanová (2008, s. 63).

Učitel vede výuku, učí žáky rozvíjet jejich schopnosti, plní výchovné úkoly. Měl by žákům umět naslouchat, umět objektivně vyhodnotit případný problém. Být nejen tím přísným učitelem, ale i člověkem, který dokáže být spravedlivý, měl by působit také jaké vzor dospělého člověka. Důležitou součástí učitelské osobnosti je také pedagogova autorita.

Mareš a Gavora (2004) uvádějí, že u učitelů, kteří často kárají a jsou přísní, nastávají rozpory mezi žáky a učitelem. Podle učitele pozitivní klima ve třídě vzniká za dobré spolupráce především se žáky, ale i s rodiči a pedagogickým sborem. Podle Kohoutka (Čapek, 2010) jsou ve školách imponující pro žáky učitelé s vysokou prestiží, s dobrou společenskou pověstí, schopní udržet si kázeň ale také mít smysl pro humor a umět výuku v hodině tzv. odlehčit. Učitel tohoto typu musí milovat svou práci a mít pozitivní přístup k žákům.

Dalším spolutvůrcem, který ovlivňuje klima školní třídy je žák. Mezi podstatné faktory patří, z jaké žák pochází rodiny, jeho osobnost, schopnost a chuť se rozvíjet, aktivně se podílet na pozitivním klimatu školní třídy. Podle Čapka (2010) s rozvojem osobnosti v pubertálním vývoji dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Pubescent se rád přizpůsobuje svému vzoru, tomu koho obdivuje. Dochází ke vzájemnému srovnávání, vyrovnávání se vrstevníkům. Snaha vytvářet skupinky, party, dochází zde k potřebě intimního kontaktu mezi žáky, realizace lidské vzájemnosti, snaha být uznáván a přijímán jako dospělý. Roste potřeba nezávislosti, sebeprosazování.

Rozdíly v klimatu třídy bývají ve třídách, v kterých převládá vyšší počet dívek a naopak. Podle Grecmanové (2008), je lepší atmosféra ve třídě, kde je zřetelně méně tlaku v sociální oblasti, jsou zde při měření klimatu pozitivnější hodnoty než ve třídě, s převládajícím počtem chlapců. Na rozdílech v klimatu třídy mají svůj podíl intelektové schopnosti, i sociální postavení žáka. Žáci s nižším intelektem i ze sociálně slabších rodin se často obávají vyřazení z kolektivu třídy. To může mít následek snižování sebedůvěry, pocit frustrace. Tito žáci mohou následně vnímat sociální prostředí třídy méně příznivě. Naproti tomu žáci s vyšším sebevědomím a s vyšším inteligenčním kvocientem se nejen lépe zapojí do výuky, ale i do skupin. Žáci s vysokým sebevědomím mohou být aktéry šikany, sortování skupin a omezování žáků s nižším sebevědomím, které následně ovlivňuje klima třídy.

1.2.2 Klima školy

Je popsáno mnoho definic týkající se termínu klima školy. První záznam o termínu u definice klimatu byl zapsán do odborné literatury na přelomu 40. – 50. let americkou psychologií. Termín klima bývá často napodobován termíny, jako je atmosféra či prostředí.

Škola je výchovná instituce s vymezenou strukturou, obsahem, cílem a metodami prostředky výchovy (Grecmanová 1998). Vedle rodiny tvoří nejvýznamnější část v životě jedince, je důležitým modelem společenského života, výrazně napomáhá sociálnímu rozvoji osobnosti. Přispívá ke kvalifikaci žáků, žáci zde rozvíjejí své sociální chování.

Celkové klima školy zahrnuje sociální vztahy uvnitř školy, práva a povinnosti učitelů i žáků, vztah ke školní práci a následné ohodnocení.

Čapek (2010) popisuje termíny následovně:

Prostředí: tento termín je velice obecný, má široký rozsah. Nezahrnuje pouze sociálně-psychologické aspekty, je chápán jako soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, které obklopují člověka během jeho života a mají pro něj nějaký význam. Zahrnuje aspekty architektonické, hygienické, ergonomické a akustické.

Atmosféra: naproti prostředí má tento termín úzký rozsah, je proměnlivý s krátkým trváním. Atmosféra se ve třídě mění rychle, je podmíněna situačně. Atmosféra je jiná např. na začátku písemné zkoušky a po ní.

Sociální klima: označení pro jevy dlouhodobé typické pro danou třídu a učitele během několika měsíců či let. Je zprostředkovaně ovlivněno klimatem učitelského sboru a sociálním klimatem celé školy. V různých třídách mohou existovat různá sociální klimata. Od pozitivně působících až po klima působící negativně.

Ke zkvalitnění klimatu ve školní třídě je potřeba zlepšení sociálních vztahů mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učiteli. Neméně důležité jsou vztahy mezi učiteli a vedením školy. Na kvalitě se podílí jakým způsobem je zprostředkováno učivo žákům a jejich chuť se učit. Mělo by docházet k posilování soudržnosti, vzájemné pomoci a schopnost řešit nastalé problémy. Zkvalitňování klimatu školy je proces dlouhodobý a složitý. (Grecmanová, 2008)

1.2.3 Tvůrci klimatu a prvky působící na klima školní třídy

Mezi samotné tvůrce klimatu ve školní třídě patří zcela jistě samotní **žáci**. Jejich postoje, osobnosti žáků, vlastnosti, chování, přístup k učení, k učiteli, který v dané třídě vyučuje, přístup jednotlivců ke spolužákům. Tyto skutečnosti se promítají do sociálního klimatu celé třídy. Vedle žáků samotných má vliv na sociální klima ve třídě **učitel**. Dle Kusáka (1993) jsou si učitelé dobře vědomi svého vlivu na třídní klima, dalo by se říci, že utváření klimatu ve třídě, je základní úlohou každého vyučujícího. Každý učitel má

zásadní vliv na motivaci žáků, které vyučuje. Tyto dva činitele na sebe navzájem působí a vytváří klima třídy společně, aniž by si to mnohdy uvědomovali. Učitel by se měl snažit zachovat rovnováhu mezi nepopulární rolí, kdy uděluje známky a dělá nepříjemná rozhodnutí a kladnou rolí, kdy je představitelem blízké osoby a přibližuje žákům své soukromí.

Klima třídy je ovlivněno s psychickým zráním každého žáka. Žáci na středních školách se mohou projevat odlišnosti, změny způsobuje rozvoj osobnosti a začleňování dospívajícího do společenského prostředí. Roste potřeba autonomie, nezávislosti, sebezprosažení. Žákova emancipace se prohlubuje.(Čapek, 2010)

Žáci a učitel, kteří se setkávají ve vyučovacích hodinách, na sebe vzájemně působí a tím vytvářejí určité sociální klima. Učitel ovlivňuje žáky svým přístupem k nim, jak s nimi jedná a komunikuje.(Lašek 1994)

1.2.4 Působení školy a třídy na žáka

Samotné klima školy a třídy má na žáka velký vliv. Různí činitele jak z prostředí třídy, i školy mají velký vliv na celkovou spokojenost žáků. Nemalou míru spokojenosti každého žáka ve třídě vytváří sám učitel, který v dané třídě vyučuje, svým přístupem, vlastnostmi a rolí ovlivňuje a vytváří klima ve třídě. Školní třída je „závislá na tom, jací žáci ji vytvoří. Podle toho se také do určité míry vyvíjí její struktura. Současně však také vznik třídy zpětně přetváří a ovlivňuje chování žáků, a tím potom dále svoji vlastní podobu.“ (Hrabal, 1992, s. 34)

Proto je prakticky nemožné předvídat, jak se bude třída jako skupina a její žáci vyvíjet.

Každý žák se musí přizpůsobit při nástupu do školního zařízení novému životnímu rytmu – nucené vstávání v danou dobu, vyučovacím hodinám, školnímu řádu, odpolední přípravě na školu. (O. Matoušek, A. Matoušková, 2011).

Žáci si v prvních letech školní docházky budují pocit vlastních hodnot, navazují kontakty mezi sebou, ale také s učiteli. V samotné třídě si utvářejí svou vlastní subkulturu, která se vyznačuje především vlastním jazykem, rituály, zvyklostmi. Ve

většině případů bývá přirozené dělení na subkultury dívek a hochů. Dochází ke vzniku interpersonálních vztahů ve skupině. Daný jedinec v dané skupině zaujímá svou roli, pozici. Uspořádáním rolí, pozic dochází k sjednocování individuálních cílů a hodnot. Osobnost každého jedince se formuje.

1.3 Charakteristika žáka střední školy a jeho přístup k učení

Žáci, kteří přicházejí na střední školy, nejsou ze základních škol mnohdy tak připraveni na studium na střední škole, jak střední škola vyžaduje. Mají jiné hodnoty, rozdílnou úroveň, která se projevuje ve způsobu chování a přístupu k vybrané škole. Mívají slabou slovní zásobu, neschopnost plynulého čtení a značné nedostatky ve všeobecných znalostech. Většina z nich nemá představu o svém budoucím povolání. Často své učení nezvládají a ani nemají zájem mnohdy školu navštěvovat. Úroveň učení je závislá na **vývojové úrovni žáků**, mimo jiné i na **pohlaví** a nemalou roli zde hraje i **věk**. Dívky mají obecně jiný přístup k učení, naproti tomu chlapci školu a učení často vnímají na základě toho, jak je učení či předmět zaujal. Žáka ovlivňují **osobnostní charakteristiky**. Mezi tyto charakteristiky patří:

- temperament – extraverze, introverze, labilita
- vrozené dispozice, získané schopnosti a dovednosti
- motivace
- hodnotové orientace (charakter)
- pracovní dovednosti
- autoregulační vlastnosti

Mezi vrozené faktory můžeme uvést vliv temperamentu na učení. Temperament je ovlivněn geneticky a je tvořen specifikou fungování nervové soustavy. Je důležité, aby si i učitel uvědomil fakt, že neznalost nebo nedostatečný výkon žáka nemusí být vždy z důvodu nedostatku schopností, ale může se jednat o získané tzv. **subjektivní přesvědčení žáka**, jeho neúspěch není závislý na míře jeho snahy, které vzniká

v důsledku nesprávně interpretovaných minulých záporných zkušeností. Tento stav se označuje jako **naučená bezmocnost**. Je vyznačován nízkou sebedůvěrou, rezignací a beznadějí. Takovýto žák s tímto postižením často vzdává jakékoliv úsilí, protože očekává vždy neúspěch.

Mezi další charakteristiky žáka patří **poznávací a učební styly**.

- **Poznávací styl:** je to způsob jakým žák přijímá a zpracovává podněty ze svého okolí. Jedná se převážně o vrozený způsob poznávání, ovlivněný vrozenými charakteristikami funkce nervového systému a smyslových orgánů. Je proto minimálně závislý na obsahu poznávání a je málo ovlivnitelný.
- **Učební styl:** jedná se převážně o naučený způsob získávání učení či zkušeností. Je závislý na obsahu učení, je výrazně ovlivnitelný. Tento styl může snadno učitel formovat působením na žáka. (Mareš, 1998).

1.3.1 Psychické procesy podílející se na učení žáků

Proces učení žáků na středních školách často ovlivňuje jejich morální vyspělost, osobnost a snaha o nezávislost. Interpersonální vztahy bývají silnější. Na vztahy ve třídě mívají vliv módní trendy, studentský slang. Mnohdy však změny, kterými žák v období adolescence prochází, sebou přinášejí určité rozpory a konfliktní situace, které třídní klima ovlivňují.

Žák v prvním ročníku má odlišné priority, než jeho spolužák ve vyšším ročníku střední školy. V posledním ročníku střední školy bývají žáci již připraveni na svou profesní dráhu, mají představu o svém budoucím životě.

Všechny psychické procesy a funkce podílející se na kvalitě učení jsou především **motivace**. Motivace je nutnou fází každé činnosti jedince. V procesu učení motivace slouží k probuzení zvědavosti, upoutání pozornosti. Mezi další psychický proces patří **vnímání**. Zde dochází rozpoznání obsahu učení a jeho zpracování na mentální úrovni. I pozornost se podílí na kvalitě výsledků poznávání.

Učení ovlivňují vnitřní i vnější faktory tzv. determinanty.

Vnější faktory – vnější determinanty jsou pro proces učení podstatné, na způsobu a síle ovlivnění závisí jejich podoba i obsah. Škola a její prostředí hraje významnou roli při procesu učení, sociální prostředí není jen pedagogické působení, ale i prostředí, kde se setkávají a působí na sebe žáci i učitelé. Nejen prostředí školy ale i přístup pedagogického sboru k žákům ovlivňují jejich přístup k učení. Podstatný je styl výuky jaký pedagog používá, schopnost zaujmout, důležitost předmětu a jiné.

Mezi vnější faktory ovlivňující učení žáků patří i **vliv vrstevnické skupiny**. Aby žák byl oblíben, často je ochoten se i zhoršit v prospěchu, snížit svůj výkon, pokud by to mělo být podmínkou k přijetí do sociální skupiny.

1.3.2 Vliv rodiny na žáka

Velmi důležitým faktorem ve vývoji osobnosti jedince je vytvoření kvalitní vazby mezi rodičem a dítětem. Tato vazba se formuje od narození. Pokud nedojde ke kvalitnímu vytvoření vazby či jejího přerušení, jedná se o rizikový faktor problematického chování jedince v průběhu dospívání. V rodinách, kde nejsou rodiči schopni plnit kvalitní rodičovskou roli, dochází u dětí k citové deprivaci, děti mohou být zanedbané, týrané. Negativní dopad takovéto výchovy bývá větší u dětí, které disponují disharmonickým vývojem osobnosti.

Vliv rodiny na dítě patří k vnějším faktorům ovlivňující učení a přístup žáka k učení. Přesto, že rodina není přímý tvůrce klimatu ve třídě, má zcela jistě vliv na každého žáka, který v dané rodině vyrůstá. I sociokulturní úroveň rodiny, např. rodiny s nízkou vzdělaností, rodiny s nízkým sociokulturním statusem ovlivňují postavení dítěte ve třídě, problémy s učením, přístup ostatních spolužáků. Kolektivem třídy pak může být takový žák vnímán jako „zaostalý“. Problémem v přístupu dítěte ke škole, k učení bývají vysoké požadavky ze stran rodičů s vysokým sociokulturním statusem. Rozdíly v rodinném prostředí žáků se promítají do atmosféry a struktury sociálního klimatu třídy. Stálá pozornost rodičů je nezbytná pro zdravý duševní vývoj. U žáků, jejichž rodiče jsou ekonomicky zabezpečeni a mají středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání je vyšší pravděpodobnost, že žáci budou mít pozitivnější vztah ke školnímu vzdělání.

Naopak tomu bývá u žáků, jejichž rodiče dokončili základní školní vzdělání nebo jsou vyučeni. Tito žáci často zaujmou postoj proti školní orientaci.

Zájem každého z rodičů o svého potomka bývá odlišný. Jsou rodiny, které se téměř denně zajímají o prospěch svého dítěte, o jeho možné problémy ve škole, studium. Mají zájem spolupracovat se školou, ve které se jejich dítě učí. Naproti tomu jsou rodiny, které jsou bez zájmu. Někteří rodiče, i když nenavštěvují školu, nemusí být špatnými rodiči. Důležité je při jakémkoli problému, který jejich potomek ve škole má, reagovat se zájmem daný problém řešit.

Vztah mezi rodinou a školou se stává důležitým faktorem pro školu i pro učitele. Rodina bývá vedena dvěma motivy ke spolupráci se školou a třídním učitelem. Buďto se zajímají o prospěch svého dítěte, mají snahu o dobré vzdělání, výchovu nebo nechají své dítě tzv. proplout školou a nejeví zájem. Mnoho rodičů respektuje školu a přenechává vývoj ratolesti na odbornosti a zkušenostech učitelů a škole samotné. Často rodiče propagují názor, že děti by se měly vést k tomu, aby se učily samy.

V průběhu primární socializace, který probíhá v rodině, se dítě učí rozumět, používat řeč a komunikovat. Úroveň komunikace v rodině se často odráží v úrovni používání jazyka a slovní zásoby. Učitel by měl dbát zvýšené pozornosti na žáky s nekvalitní slovní zásobou a s nízkou schopností komunikace. U žáka se vytváří tzv. **jazykový kód**: rozvinutý a omezený. Závisí na tom, v jakém prostředí žák vyrůstá, a který jazykový kód si osvojil, to dále ovlivňuje jeho vzdělávání ve škole. U žáků s omezeným jazykovým kódem bývá často horší prospěch, nedostatek slovní zásoby a postupné selhávání při získávání vědomostí.

Mezi znaky omezeného jazykového kódu patří:

- Krátké, gramaticky jednoduché věty
- Méně složité větné struktury
- Časté užívání spojovacích výrazů (no, tak, prostě, teda, a jiné.)
- Malý výskyt vedlejších vět

Mezi znaky rozvinutého jazykového kódu patří:

- Gramatická správnost

- Logické uspořádání vět
- Složitější větné konstrukce
- Vysoká frekvence osobního zájmena

Rozvinutý kód je charakteristický pro žáka, který vyrůstal v kultivovaném prostředí, kde se komunikuje, diskutuje a dítě mělo a má možnost vyjádřit svůj vlastní názor.

Působení vlivu rodiny, její sociální zařazenost a výchovné styly ovlivňují nejen přístup žáka k učení a ke škole, ale i následnou volbu povolání. Výchovný styl představuje vzájemné působení mezi rodiči, dětmi i učiteli. Ve výchově se dnes více přihlíží k individuálním potřebám a zvláštnostem každého jedince. Komunikace mezi rodiči a dětmi je založena na principu tolerance, partnerství a vzájemné úcty. Ideální výchova dítěte by měla vést k všestrannému a harmonickému rozvoji jedince.

Výchova dítěte by měla směřovat:

- K rozvoji osobnosti, nadání, rozumových a fyzických schopností
- K posilování úcty k lidským právům
- K posilování úcty k rodině, ke své kultuře a národním hodnotám

Na výchovu jedince mají vliv vnější a vnitřní podmínky. K vnějším podmínkám výchovy patří prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá nebo se pohybuje. Mezi vnitřní (psychické) podmínky se řadí osobnost jedince, vědomosti, dovednosti, návyky a způsoby chování, je to komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí.

Způsob výchovy a volba výchovného stylu je ovlivněna mnoha faktory. Mezi faktory patří osobní zkušenost, negativní zážitky ze školy, určitý výchovný model, média, společenské podmínky nebo kulturní tradice, ekonomická situace v rodině, spor mezi manžely při rozvodu. V rodině i ve škole je obecně rozlišován styl vedení autoritativní, demokratický a liberální.

Podle Čápa (1980) jsou styly:

- **Autoritativní (autokratický, dominantní):** je charakterizován neustálými příkazy, hrozbami, trestem. Vychovatel v tomto stylu výchovy zaujímá pozici „velké autority“. Samostatnost jedince není přípustná.
- **Liberální výchova:** vyznačuje se oproti autoritativnímu stylu slabým způsobem vedení. Málo požadavků k dítěti a nulová kontrola jejich plnění. Dítěti nedává žádné normy nezbytné pro formování charakteru.
- **Demokratický (sociálně integrační):** vychovatel dává méně příkazů, podporuje u dítěte iniciativu, působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Zde je dítě akceptováno jako svébytná osoba, je mu dovoleno aktivně zasahovat do rozhodování. Požadavky jsou úměrné věku dítěte, jeho možnostem a schopnostem.

„Každý z těchto tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání“ (Čáp, 1980, s. 310).

Mezi další výchovné styly je možno uvést **výchovné styly nevhodné a výchovné styly adekvátní** (Řezáč, 1998).

Způsob výchovy je podstatný pro vývoj dítěte, jeho rozvíjení osobnosti. Nevhodný způsob výchovy může často vést k narušení vývoje jedince. Dle dosavadních poznatků a zkušeností je způsob výchovy ovlivněn třemi skupinami podmínek ve vzájemném působení. Mezi ně patří

- osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících
- vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé
- společenskohistorické podmínky od ekonomických a kulturních tradic země, doby, rodiny, školy atd. (Čáp1996)

Pro celkový způsob výchovy je podstatná dimenze emočního vztahu k dítěti a dimenze autonomie. Rodina by pro dítě měla představovat přístav klidu, bezpečí a zázemí, vzájemné úcty a respektu. Pro fungování rodiny by měly být splněny funkce biologicky – reprodukční, ekonomické, ochranné, a zejména funkce emocionální socializačně-výchovné. Výchova v každé rodině je rozdílná a něčím specifická, rozdílný je emoční

vztah k dítěti ze strany rodičů, zvolené metody výchovy a užití výchovných prostředků. Styl výchovy následně ovlivňuje socializaci dítěte ve společnosti.

1.3.3 Socializace žáka

Socializace je proces, v němž každý jedinec vyvíjí své kvality, které jsou podstatné pro život ve společnosti. Je to proces, který nemusí vždy u jedince vyvíjet pozitivní vlastnosti. Někdy se stane, že u jedince dojde k formování nežádoucích vlastností. (Čáp, 1980)

Pro každého školáka je důležitá **sociální připravenost**. Měla by přicházet k dítěti již v předškolním věku ze stran rodičů. Úkolem je vysvětlit budoucímu školákovi jeho roli ve škole, s kým se bude setkávat, jak by mělo reagovat, jak se ve škole chovat apod. Z velké části záleží na rodičích, jak dítěti školu popisují, a jaký vztah k ní mají oni sami.

Základy socializace získává každý z nás již v rodině, v procesu rodinné výchovy. Cílem této výchovy by mělo být uvést každého jedince do příslušného kulturního prostředí, naučit orientaci v tomto prostředí a respektovat společenské standardy. Na tuto tzv. „primární socializaci“ navazuje další, jako je škola a později pracovní organizace. Sociální připravenost pro školní docházku by měla přicházet především ze strany rodičů a jejich výchovy. Často záleží právě na nich, jak dítěti školu popisují, jaký vztah ke škole chovají oni sami.

V prvních letech školní docházky je dítě ovlivněno citovým spojením s rodiči a nesamostatností. Ve vyšších ročnících se žáci snaží dokázat svou samostatnost a vzhlížejí spíše ke svým vrstevníkům, než k rodičům. Zatímco vztahy mezi žáky v prvních letech školní docházky bývají spíše nahodilé, ve vyšších ročnících tomu bývá naopak. Vznikají skupinky, začínají se vztahy mezi jednotlivci prohlubovat a vytváří se sociální klima. Někteří žáci svým dominantním postavením bývají v čele dané skupinky, snadno se dokáží socializovat díky své povaze a svým vlastnostem. U jiných tomu bývá naopak. Žáci s ne tak dominantní povahou často bojují o přízeň ve skupince a jejich uznání. Svou společenskou pozici si často musí vybojovat a to nejen svými vlastnostmi, ale i výkony ve školním vyučování. Pokud dítě nedisponuje takovými

vlastnostmi, bývá často osamoceno. Dochází k narušení jeho sebevědomí i psychickým problémům daného žáka.

1.4 Sociálně psychický vývoj jedince

1.4.1 Pubescence – období dospívání

Toto období je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Rozmezí bývá přibližně mezi 11 až 20 rokem života. Mezi 11 a 15 rokem dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nápadně bývá tělesné dospívání. V rámci tělesného vývoje dochází i ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, dochází k osamostatňování z vázanosti na rodiče. Velkou roli pro něj mají vrstevníci, s nimiž se ve značné míře ztotožňuje. Role, kterou získává dospívající ve své vrstevnické skupině, má velký význam pro jeho identitu. (Vágnerová 2000).

Podle E. Eriksona (1994) „*je dospívání charakteristické hledání vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd.*“ (Vágnerová 2000, s. 210).

Období pubescence je důležitý biologický mezník v životě jedince. Dochází k tělesnému zrání se všemi důsledky, které může pro pubescenta představovat jakousi zátěž. Tělesné zrání je předpokladem pro další změny, ty mohou proběhnout úspěšně, pokud je na ně jedinec dostatečně připraven. Tento proces má své psychosociální důsledky.

Ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního zaměření je důležitým sociálním mezníkem. V tomto období, odpoutání z vazby na povinnou školní docházku, dochází k diferenciaci a to, že dospívající může do jisté míry rozhodnout o své budoucí profesi. Všechny tyto změny vedou k postupné ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace. K dosažení vyššího stupně vývoje je třeba snížit závislost jedince na rodině. Dochází ke snížení pocitu jistoty.

Komunikace v tomto období mezi pubescentem a dospělým je typická vzájemným neporozuměním a vzájemným napětím, dochází velmi často ke konfliktům mezi oběma

stranami. Dospívající jedinec touží po tom, aby byl respektován, akceptován jako rovnocenný partner. Při pocitu, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat a vzdoruje. Při komunikaci si dospívající vytváří tzv. **komunikační styl**. Je typický užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, specifických oslovení. Snahou je upoutat pozornost či být originální.

Vágnerová (2000) uvádí, že úspěšnost žáka ve škole v pubertě přestává být jeho cílem, ale stává se pouze prostředkem k osobní perspektivě. Motivace a vztah k učení je ovlivněn anticipací budoucí profesní role. Žáci na druhém stupni či na středních školách přijímají jen to, co je imponuje a čeho si váží. „ *Smysl role učitele je z pohledu pubescenta dán především jeho vztahem k výuce*“ (Vágnerová 2000, s. 236).

Pubescent trvá na striktním dodržování pravidel a spravedlnosti. Pokud učitel zdůrazňuje příliš svou autoritu a moc může to mít za následek odmítání autority a projev negativismu. Naopak tomu bývá, když učitel se nesnaží zdůraznit svou autoritu a nadřazenost, to žáci oceňují. Ocení také dobrou náladu, smysl pro humor a především pochopení pro žáky a ochotu si vyslechnout jejich názor. Velmi dobrý pocit mají z toho, když jsou učitelem bráni jako rovnocenná bytost. To vede k motivaci ke školnímu výkonu.

1.4.2 Adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa **adolescere**, což znamená dospívat, dorůstat, mohutnět. V češtině se tímto termínem označuje dospívání nebo dorost, mládež. V průběhu počátku tohoto stádia vývoje jedince dochází k reprodukční zralosti, ukončení tělesného růstu. Dochází k z hlediska psychologického vývoje k dosažení osobní autonomie. Adolescence je souběžně dospívání a mládí, odlišuje se od ostatních etap života.

V období staršího školního věku, který zahrnuje pubescenci (10-12 až 14-16) a adolescenci (15-16 až 20-21). Období mezi dětstvím a dospělostí. Každé z těchto stádií je charakterizováno biologickými předpoklady, odlišnými společenskými požadavky a vztahy. Období adolescence neboli dospívání, bývá důležitým a zajímavým obdobím

života. Právě v tomto období si někteří jedinci mívají dojem, že začínají žít „doopravdy“. Začíná plnohodnotné uvědomování si svého vlastního Já. Jedinec si bývá plně vědom svého prožívání, komunikace s druhými lidmi, svých potřeb, emocionálních prožitků. Období dospívání bývá velice významným mezníkem celoživotního utváření člověka. „*Důležité události, pocity a zkušenosti z období dospívání již obvykle nikdy nezapomene a nese si je v mysli a pocitech celý život*“ (Macek, s.7)

Období adolescence lze rozdělit do tří etap:

- **Časná adolescence (10-13 let)**
- **Střední adolescence (14-16 let)**
- **Pozdní adolescence (17-20 let)**

Každá z těchto etap adolescence má své charakteristické rysy, např. markantní rozdíl ve vývoji jak fyzickém i psychickém je u adolescenta dvanáctiletého a devatenáctiletého. Z hlediska fyzického vývoje a ontogenetického vývoje dochází k dokončení pohlavního dozrávání, fyzického i duševního rozvoje. V tomto období ve srovnání s obdobím dětství, zde dochází k rozvinutí základních schopností člověka, jako je sebereflexe, seberegulace, anticipace, zástupné učení. V období adolescence dochází k utváření osobnosti člověka.

Celkový průběh dospívání je závislý na kulturních a společenských podmínkách, na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti (Macek 2003).

Rozvoj moderní společnosti připravil pro adolescenty nesnadný úkol, je potřeba porozumět tomu, co se má v jejich individuálním vývoji stát a jak to zvládnout.

Z vývojového hlediska se do 19 stol. adolescence vývojově ztotožňovala s pubertou. Přejít od dětství do dospělosti probíhal velmi rychle a byl založen na učení nápodobou a přímou participací na dění dospělých. (Macek 2003).

Důvody, proč se adolescence začala zvýrazňovat, jako samostatná fáze v ontogenetickém vývoji člověka byly především povahy sociologické, politické a kulturní. Styl života dospělých se postupně odděloval od stylu života dětí a období adolescence začalo mít specifický význam. Období adolescence se utvořilo jako samostatná etapa v životním cyklu člověka. Má svůj význam sociální, ekonomický,

pedagogický i kulturní. Pro adolescenta bývá podstatou oprostít se z psychologické závislosti na rodičích a naopak vytvářet pevnější vazby se svými vrstevníky, i to následně vede k řadě konfliktů. Adolescentovo přijetí do určité vrstevnické skupiny a její následné přijetí vyžaduje typické úpravy vzhledu zevnějšku, oblečení. Tím dochází k odlišení od dětí i od dospělých. Mnohdy i úprava zevnějšku je zcela zjevným odrazem nejistoty a hledání identity. Nápadnosti ve stylu oblékání, úpravy zevnějšku, nápadné líčení bývá snahou upoutat na sebe pozornost nebo provokovat a tím si zvedat své sebevědomí. Atraktivita bývá klíčem k dosažení dobré sociální pozice ve vrstevnické skupině i mezi vrstevníky a v soupeření s dospělými autoritami, toto se projevuje především u dívek.

1.4.3 Vývoj identity adolescenta a jeho socializace

V tomto období pokračuje proces osamostatňování a rozvoje identity ve dvou fázích:

1. **Fáze postupné stabilizace** – v této fázi, v počátku adolescence dochází k postupnému vyrovnávání vztahů s rodiči. Dochází k určitému osamostatnění, osvojení si zralejších způsobů chování.
2. **Fáze psychického osamostatnění** – zde dochází k ukončení separace ze závislosti na rodině. Sebehodnocení adolescenta a hodnocení ostatními lidmi se zásadním způsobem neliší. Existence dostává určitý řád a smysl.

Adolescent si vytváří svou vlastní identitu nápodobou vzorů, které znají či považují za přijatelné (Vágnerová 2000). Adolescentní egocentrismus vede k ignoraci všeho, co vadí svobodě. Dochází k preferování intenzivních prožitků. Cílem bývá vždy dosáhnout nějakého maxima. A usilují vždy o absolutní řešení a potřeba neodkladného uspokojení, vyhýbají se jakýmkoliv odkladům k dosažení nějakého cíle. Do této kategorie lze přiřadit např. rychlé známosti, ukradené auto, překotný sňatek. Adolescence by měla být ukončena dosažením dospělosti. V tomto případě je dospělý člověk odpovědný za svá rozhodnutí, má svobodu rozhodování a z toho následně vyplývá i jeho jednání. Adolescent přijímá mnohdy jen svobodu, ale o zodpovědnost nestojí.

VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Popis výzkumného problému

Výzkumné šetření je zaměřeno na sociální klima třídy na konkrétní střední škole, na Střední odborné škole spojů a informatiky v Táboře. Problematika sociálního klimatu ve třídě ovlivňuje pocit spokojenosti žáků ve třídě a tím nepřímo i školní výkon a vztah žáků ke vzdělávání. Vztah psychického vývoje žáků a sociálního klimatu v daných třídách hraje nemalou roli. Lze předpokládat, že sociální klima třídy se bude měnit s tím, jak žáci psychicky dozrávají, proto byly zvoleny pro výzkumné šetření první a třetí ročníky.

2.2 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem výzkumu bylo popsat, analyzovat sociální klima ve třídách prvního a třetího ročníku na střední odborné škole z pohledu žáků. Zjištěná data porovnat podle ročníků a interpretovat se zaměřením na to, jak může psychický vývoj ovlivňovat klima třídy, co se v něm bude měnit.

Vzhledem k cíli výzkumu byly zformulovány následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Žáci třetího ročníku budou vnímat pozitivněji vztahy mezi sebou a soudržnost ve třídě, než žáci v prvním ročníku

Hypotéza č. 2:

Žáci třetího ročníku budou mít vyšší zájem o školu a vzdělávání, než žáci prvního ročníků.

Hypotéza č. 3

Žáci třetího ročníku mají vyšší míru sebeprosazení než žáci prvního ročníku.

2.3 Charakteristika zkoumaného prostředí

Zkoumané prostředí bylo v první a třetí třídě střední odborné školy, obor spoje a informatiky v Táboře. Tato střední škola má dlouholetou tradici. Na jednom místě je zde soustředěna teoretická výuka, odborný výcvik i domov mládeže. Obor informační technologie je studijní obor s maturitou zaměřený na hardware počítačů, operační systém, programování, počítačové sítě. Absolvent tohoto oboru získá znalosti matematiky, přírodních věd, které jsou dobrým základem pro další studium na vysoké škole. Studenti jsou vedeni ke kultivovanému využití českého jazyka a dvou cizích jazyků.

V obou třídách byli chlapci. Počet dotazovaných v prvním ročníku bylo 25 žáků a ve třetím ročníku 22 žáků.

Ve škole uplatňují pravidla pro vzdělávání a hodnocení žáků:

- Cílem hodnocení je poskytnout každému žákovi zpětnou vazbu, v čem se zlepšil, či naopak, jak postupovat dále
- Hodnocení je individuální bez porovnání s ostatními
- Každé hodnocení by pro žáka mělo být motivací
- Uplatňovat přiměřenou náročnost k žákům a pedagogický takt
- Žáci jsou vedeni k sebehodnocení a k napravení případných nedostatků
- Pro hodnocení žáků ve všech ročnících se používá slovní hodnocení

Žáci musí respektovat vnitřní řád školy, dodržovat pravidla slušného chování ve škole i na akcích pořádaných školou. Všichni žáci na této škole jsou vedeni k sebeúctě, sebehodnocení a k posilování sebevědomí žáků. Tyto všechny aspekty se promítají do klimatu školní třídy i školy.

2.4 Popis zkoumaného souboru

Oslovení respondenti jsou studenty Střední odborné školy v Táboře, obor spoje a informatika. Respondentů, navštěvujících první ročník této školy bylo osloveno celkem 25 tedy 100% všech zapsaných studentů. Třetí ročník navštěvuje 22 studentů, a všichni byli také požádáni o vyplnění dotazníku. Celkem bylo tedy osloveno 47 respondentů. Kteří jsou žáky prvního a třetího ročníku zmíněné školy. Všichni oslovení respondenti, kteří navštěvují obě zmíněné školy, jsou výhradně mužského pohlaví. Tyto třídy nenavštěvuje žádná dívka. Všichni oslovení respondenti odpověděli na otázky, které byly uvedeny v dotazníku. Věkové rozpětí studentů prvního ročníku se pohybovalo v rozmezí 15 – 16 let. Studenti třetího ročníku byli ve věku od 17 do 18 let.

2.5 Metody a jejich popis

Analýza sociálního klimatu ve třídách byla prováděna pomocí jednou z metod, která byla vytvořena specificky v českých podmínkách. Použit byl dotazník KLIT, který je vhodný k využití jak ve vyšších ročnících základních škol, tak i na úrovni středních škol. Tato metoda se snaží vystihnout tři prvky klimatu třídy suportivní klima, v kterém žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, vzájemnou soudržnost.

Čapek (2010) uvádí, že suportivní klima je vzájemná komunikace mezi žáky, dobré vztahy mezi nimi, vhodný způsob výuky. V takové třídě jsou žáci *„spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.“* (Lašek, 1994, s. 156).

Další zkoumanou proměnnou sociálního klimatu třídy je motivace k negativnímu školnímu výkonu, zde žáci vyjadřují zájem, nezájem o školu.

Poslední proměnná je sebebeprosazení, představuje spoléhání na sebe, touhu vyniknout.

Pomocí tohoto dotazníku se může učitel snadno seznámit jak se samotnými žáky, tak se třídou jako celkem. Identifikuje rozdíly mezi jednotlivci i mezi skupinkami atd.

Dotazník je zcela anonymní a obsahuje 27 otázek. V záhlaví dotazníku jsou instrukce, jak postupovat při jeho vyplňování. Kdo je autorem dotazníku? Kdy vyšel?

Byl vytvořen specificky v českých podmínkách a je vhodný pro použití ve vyšších ročnících základních škol a pro střední školy. Dotazník byl poprvé aplikován v roce 2002, autorem je Jan Lašek. Obsahuje 27 tvrzení, která ilustrují tři prvky v oblasti tvořící klima třídy. Oslovení reagují na jednotlivé otázky tvrzením, dle toho do jaké míry s daným tvrzením souhlasí či ne. Od stupně 4 silně souhlasím, až po stupeň 1 nesouhlasím. Střední hodnocení je záměrně vyjmuta. Ke sledovaným oblastem klimatu školní třídy patří:

- **Supportivní klima třídy** – (12 položek), žáci zde popisují vztahy mezi žáky, míru kooperace a soudržnosti.
- **Motivace k negativnímu školnímu výkonu** – (9 položek), žák zde uvádí míru svého zájmu, či nezájmu o školu, tendenci nevynikat, nevěřit si.
- **Sebeprosazení** – (6 položek), představuje tendenci k individualizaci, k výkonu, touhu vyniknout.

2.6 Průběh výzkumu

Dotazníky byly po vzájemné domluvě s ředitelem a učitelem výše uvedené školy rozdány v uvedených třídách. Dotazníky žáci dostali k vyplnění na začátku první vyučovací hodiny. Po rozdání dotazníků žákům byla provedena úvodní instruktáž pro správné vyplnění dotazníku. Žákům byl dán časový prostor v průměru 20 minut na jeho zpracování. Během jejich aktivní práce s dotazníkem, který byl anonymní, bylo možné zaznamenat jejich snahu o absolutní utajení jimi zaznamenaných hodnot. Po skončení časového limitu daného pro vyplnění dotazníku byly dotazníky vybrány a účastníkům se žákům bylo poděkováno za jejich spolupráci při získávání potřebných dat pro zpracování analýzy sociálního klimatu ve třídě.

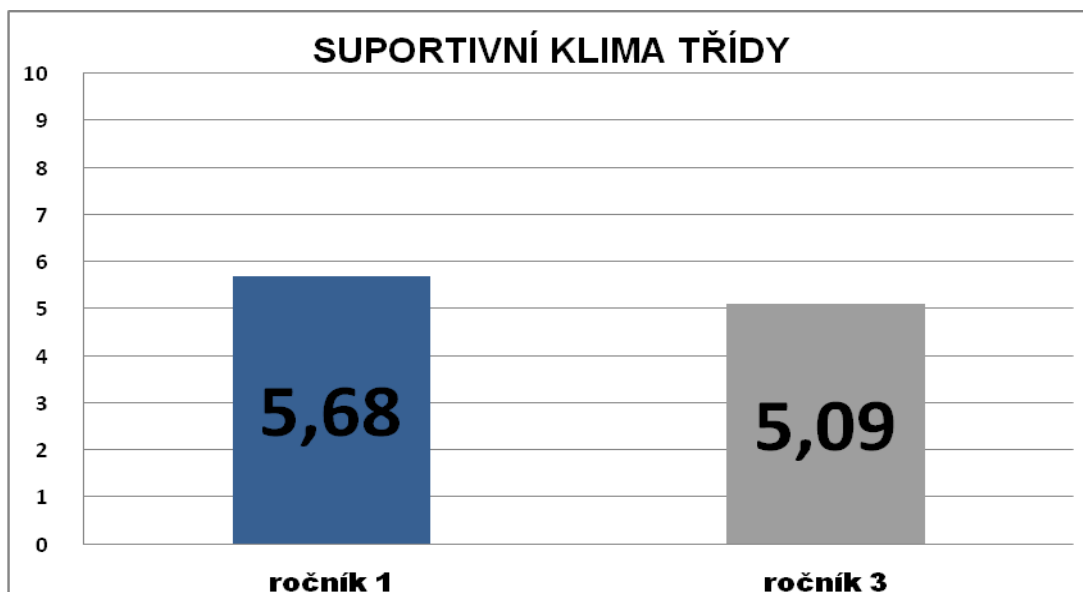
2.7 Zpracování výsledků

Supportivní klima třídy obsahuje 12 výroků:

Otázky:

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....
2. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....
3. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.....
4. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....
5. S většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci.....
6. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.....
7. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....
8. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....
9. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....
10. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída bere.....
11. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....
12. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....

Supportivní klima ve třídě ukazuje vzájemné vztahy mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti. Kvalita vztahů mezi nimi je důležitá. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení. Nízké pak negativní hodnocení. V prvním grafu je znázorněno celkové vyhodnocení supportivního klimatu v obou třídách. Nejvyšší hodnota je 10, za normu je označováno hodnocení stupněm 5 a 6. Z grafu je patrné, že supportivní klima v prvním ročníku střední odborné školy je vyšší, z čehož se dá usuzovat, že samotné vztahy mezi žáky, spokojenost žáka ve třídě má pozitivnější výsledek, než ve třetím ročníku.



Graf č. 1

V grafu č. 1 je vyhodnoceno suportivní klima prvního a třetího ročníku z pohledu jednotlivců. V prvním ročníku se většina žáků cítí ve třídě pozitivně, vnímají snahu každého jednotlivce se začlenit do kolektivu a pomoci si navzájem. Nejvíce rozdílných odpovědí je v otázkách vyjadřujících změnu chování žáků v závislosti na jejich poznání sebe navzájem a vytvoření si sociálního postavení ve třídě. V této oblasti je ve třetím ročníku patrný pokles pozitivního vnímání třídy i jednotlivců. Tato skutečnost je důsledkem reálného vnímání a poznání sebe navzájem. K největším rozdílům v odpovědích došlo u níže uvedených otázek.

V níže uvedené tabulce jsou vybrány otázky ze suportivního klimatu mezi kterými byl v průměru značný rozdíl.

Tabulka č.1 zdroj: vlastní zpracování

Otázka	1.roč. průměr	3.roč.průměr
<i>V naší třídě mám několik důvěrných přátel</i>	3,14	2,94
<i>Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mě co největší mínění</i>	2,77	3,05
<i>V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole</i>	3,29	3,23
<i>V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída bere</i>	3,37	3,05
<i>Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit</i>	2,96	2,41

První otázka v tabulce vypovídá o tom, že žáci v prvním ročníku mají pocit získání důvěrných přátel, naproti tomu ve třetím ročníku po třech letech společného poznávání, už znají své spolužáky natolik, že jejich vzájemná důvěra není jako v prvním ročníku.

U otázky „ V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída bere“, převažují kladné odpovědi u žáků v prvním ročníku. Žáci zde mají pocit větší blízkosti jeden k druhému, převažuje zde větší stmelenost, než je tomu u žáků ve třetím ročníku.

U poslední otázky v tabulce je opět více odpovědí s mírně souhlasím, ve třetím ročníku je výrazný odklon k odpovědi mírně nesouhlasím. Každý z žáků ve třetím ročníku se spoléhá sám na sebe, není zde taková potřeba sjednocování, jako je tomu v prvním ročníku.

Motivace ke školnímu výkonu: 9 výroků

Zde žák uvádí míru svého nezájmu o školu, o svůj prospěch. Jedná se o negativní motivaci.

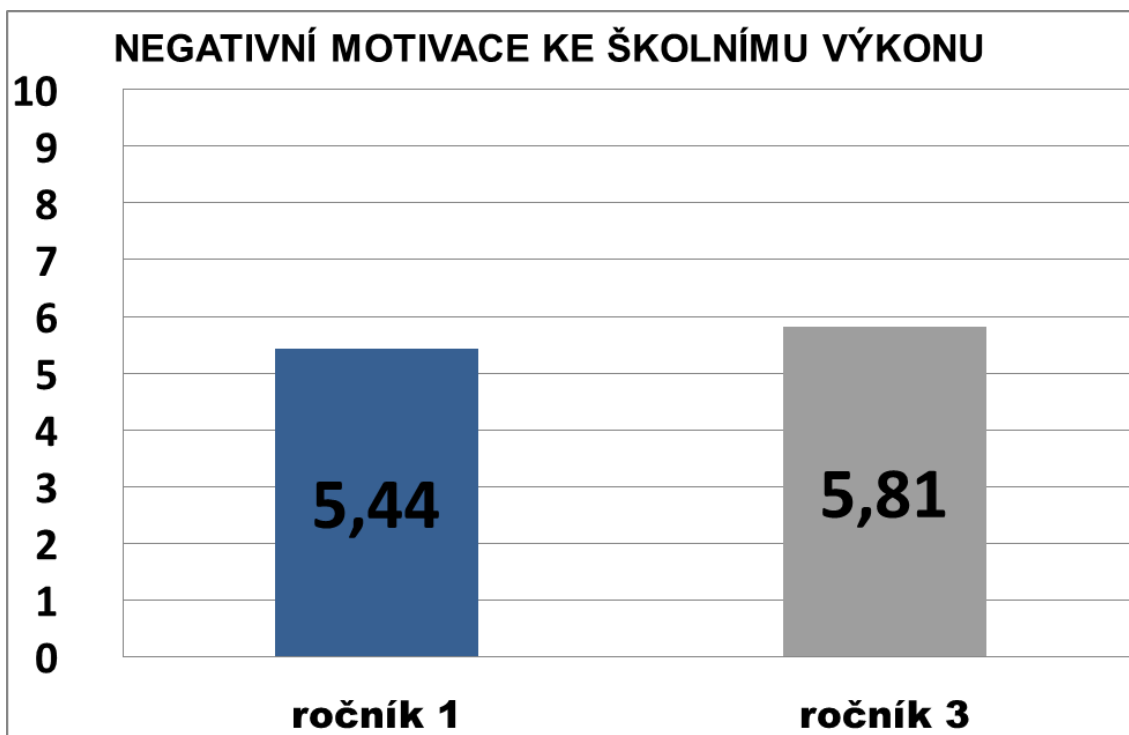
Otázky:

1. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.....
2. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....
3. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....
4. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....
5. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.....
6. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.....
7. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....
8. Mívám strach z možných překážek, váhám, neúspěchu se chci raději vyhnout.....
9. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.....

Vyhodnocení negativní motivace ke školnímu výkonu v obou třídách, v první a třetí jako tomu bylo v případě grafu u suportivního klimatu. Z podrobného vyhodnocení v grafu u třetího ročníku je patrné, že aktivita žáků a samotná motivace ke školnímu výkonu, není již tak velká, jako v ročníku prvním.

Graf č.2 Průměrné hodnoty škály negativní motivace ke školnímu výkonu

Zdroj: vlastní zpracování



Tabulka č.2 zdroj: vlastní zpracování

Otázka	1.roč. průměr	3.roč.průměr
<i>Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní</i>	2,7	2,47
<i>Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci</i>	2,44	2,79
<i>Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru</i>	2,44	2,79
<i>Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj</i>	2,22	1,90
<i>Obvykle se ve škole vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím</i>	2,40	2,68

Ze všech odpovědí, které se týkají negativní motivace ke školnímu výkonu vyplývá postupné zvyšování odpovědí s výrokem mírně nesouhlasím, silně nesouhlasím. V prvním ročníku žáci považují výkonnost ve škole za důležitou. Oproti tomu, snaha dosahovat pozitivních výsledků a mít motivaci ke školnímu výkonu, ve třetím ročníku už není taková.

Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní: S touto otázkou vyjádřilo souhlas v první ročníku výrazně více žáků, než ve třetím ročníku, kde již převládal mírný nesouhlas. Žáci ve třetím ročníku nemají takový zájem a pozitivní motivaci ke školním výsledkům, jako žáci v prvním ročníku.

Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci: Více odpovědí souhlasím, mírně souhlasím, převažuje opět u žáků ve třetím ročníku. Žáci nemají takový zájem něco dokazovat svým spolužákům a mít zájem o učivo, jako žáci v prvním ročníku.

Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj: U této otázky je patrné, že žáci třetího ročníku mají v sobě více sebevědomí k řešení složitých situací.

Obvykle se ve škole vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím: Žáci nemají takovou ochotu řešit složité situace při hodinách, již se snaží s minimálním úsilím dokončit třetí ročník.

Seběprosažení: 6 výroků

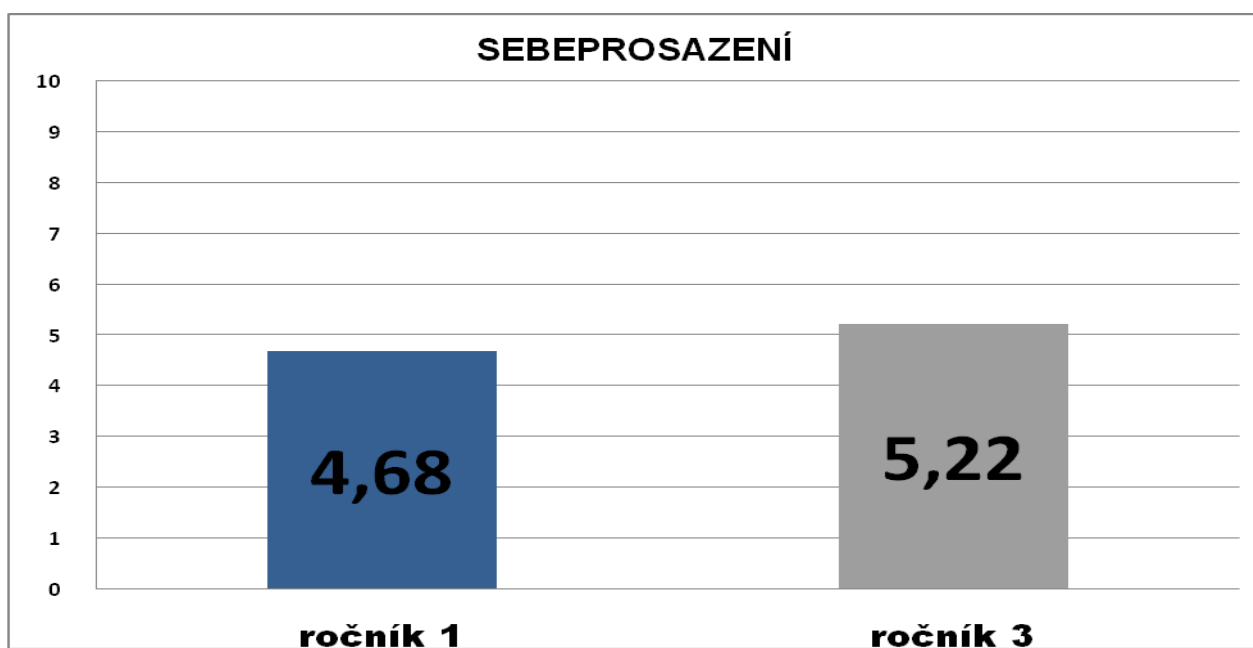
Otázky:

1. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....
2. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrých výsledků.....
3. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.....

4. Nerad se podřizuju společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....
5. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovávají za pracovitější, raději bych vynikl sám.....
6. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....

Představuje spoléhání na sebe, individualitu žáka, touhu vyniknout.

V grafu č.7 je opět celkové vyhodnocení otázek, týkajících se sebeprosazování u obou ročníků. Zdroj: vlastní zpracování



Tabulka č. 3 zdroj: vlastní zpracování

Otázka	1.roč. průměr	3.roč.průměr
<i>Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe</i>	2,00	2,52
<i>O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se víc snažit sami</i>	2,08	2,42
<i>Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku</i>	2,70	2,42
<i>Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější, raději bych vynikl sám</i>	2,44	2,52

Z převážné většiny odpovědí týkající se sebeprosazení, vyplývá, že žáci třetího ročníku mají větší zájem se prosadit.

Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe: Z výsledku je zřejmé, že žáci v prvním ročníku mají větší snahu společně spolupracovat, žáci ve třetím ročníku jsou větší individualisté se snahou o vlastní prosazení.

O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se víc snažit sami: Opět z výsledků vyplývá snaha jednat sám za sebe u žáků ve třetím ročníku, oproti žákům prvního ročníku, kde je snaha o větší spolupráce v kolektivu.

Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku : Žáci v prvním ročníku si více věří, mají větší pozitivní motivaci ke vzdělávání.

Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější, raději bych vynikl sám: Ve třetím ročníku je zřetelná větší individualita zároveň již poznání vlastností spolužáků, odhalení těch, kteří využívají schopnosti druhých.

2.7 Shrnutí výsledků

První otázka dotazníku, týkající se faktu, jak vnímají žáci prvních a třetích ročníků středních škol suportivní klima (vztahy, míru soudržnosti, kooperace) ve svých třídách. Odpovědi respondentů ukazují, že suportivní klima je vyšší u žáků prvních ročníků ve srovnání se klimatem ve třídách žáků třetích ročníků. Žákům prvního ročníku vyšla tedy hodnota 5,68 a žákům třetího ročníku 5,09. Rozdíl mezi dosaženými koeficienty je 0,57 ve prospěch žáků prvního ročníku.

Další zkoumanou otázkou bylo hodnocení suportivního klima ve třídách prvního a třetího ročníku z pohledu jednotlivých žáků. Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci prvního ročníku hodnotili suportivní klima v rozmezí hodnot 4 až 9, přičemž většina respondentů se hodnotově nachází v normativním rozmezí, tedy mezi hodnotou 5 a 6. Žáci třetích ročníků hodnotili suportivní klima v rozmezí hodnot 3 až 7. Také zde se odpovědi většiny oslovených respondentů pohybovali v normativním rozmezí mezi hodnotami 5 a 6. Žáci v prvním ročníku vnímají suportivní klima pozitivněji, než žáci třetího ročníku.

Co se týče nejvyšší dosažené body v počtu stejných odpovědí, tak na otázku číslo 7. „Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní“ odpověděli 2 studenti prvního ročníku a tři studenti třetího ročníku. Naopak nejvyšší rozdíl byl v počtu odpovědí na otázku č. 5. „Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj“ a 6. „Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím“, kdy na otázku č. 5 odpovědělo o tři více studentů prvního ročníku (10) než studentů třetího ročníku (7). Na otázku č. 6 zase odpovědělo o tři studenty více ze třetího ročníku (8) než studentů prvního ročníku (5).

Další zkoumaná data se týkali toho, jak žáci v jednotlivých ročnících (1 a 3) vnímají svojí motivaci ke školnímu výkonu. Tuto negativní motivaci vnímají žáci třetího ročníku, jejichž odpovědi vykazují hodnotu 5, 81, oproti žákům prvního ročníku, jejichž hodnota je 5, 44, z čehož vyplývá větší zájem o školní výsledky u žáků v prvním ročníku. U dotazovaných žáků třetího ročníku motivace ke školnímu výkonu v pozitivním slova smyslu klesá. U odpovědí na otázky zde převládají „mírně nesouhlasím“, „silně nesouhlasím“. Rozdíly jsou však nepatrné. Odpovědi na negativní motivaci ke školnímu výkonu žáků prvního ročníku se u oslovení jednotlivých respondentů hodnoty pohybovaly v rozmezí 3 – 9, přičemž většina oslovených respondentů vykazuje hodnoty v průměru, tedy v rozmezí 5 až 6. Žáci třetího ročníku odpovídali na tuto otázku tak, že jejich hodnotové rozmezí je od 2 do 9. Rozdíl mezi dosaženými koeficienty je 0,37 ve prospěch žáků třetího ročníku.

Nejvyšší shody v počtu odpovědí bylo na otázku č. 3. „Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží“ a otázku č. 9. „Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.“ Na obě tyto otázky odpověděl stejný počet respondentů z obou ročníků (1 respondent z každé třídy na otázku č. 3. a 1 respondent z každé třídy na otázku č. 9.). Naopak největší rozdíl byl v počtu odpovědí na otázku č. 5. „Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj“ kdy studentů prvního ročníku odpovědělo 10 a studentů třetího ročníku 5. Na otázku č. 8. „Mívám strach z možných překážek, váhám, neúspěchu se chci radši vyhnout“ odpovědělo 5 studentů třetího ročníku a pouze jeden student ročníku prvního.

Otázky, směřované k tématu sebeprosazení (spoléhání na sebe sama, individualitu žáka, touhu vyniknout) byly také položeny žákům prvních a třetích ročníků. Souhrnný koeficient odpovědí má u žáků prvních ročníků hodnotu 4, 68 a u žáků třetího ročníku 5, 22. Z těchto údajů vyplývá, že žáci třetích ročníků mají lepší předpoklady k sebeprosazení. Odpovědi jednotlivých žáků prvních ročníků se pohybovaly v rozmezí hodnot 1 až 10. U žáků třetího ročníku v rozmezí také 1 až 10. Z výsledků vyplývá, že skoro jedna čtvrtina žáků prvního ročníků nemá dostatečné sebevědomí k sebeprosazení. Naopak vysoké sebevědomí mají 4 žáci z 25. Ve třetím ročníku jsou výsledky na obou koncích škály obdobné. Rozdíl mezi dosaženými koeficienty je 0,54 ve prospěch žáků třetího ročníku.

Nejvyšší početní shody bylo dosaženo u otázky č. 1. „Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat“, kdy odpověděl shodně jeden student z každého ročníku, a u otázky č. 4. „Nerad se podřizuju společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe“, kdy shodně na tuto otázku odpověděli čtyři studenti z prvního a třetího ročníku. Naopak největší rozdíl v počtu odpovědí byl na otázku č. 3. „K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě“, kdy odpovědělo 6 studentů prvního ročníku a pouze dva studenti ročníku třetího, a u otázky č. 5. „Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovávají za pracovitější, raději bych vynikl sám“, na kterou odpověděli dva studenti prvního ročníku a pět studentů třetího ročníku.

Na základě výzkumu a interpretace výsledků mohu konstatovat platnost, či neplatnost stanovených hypotéz.

Hypotéza č.1, zda žáci třetího ročníku budou vnímat pozitivněji vztahy mezi sebou a soudržnost ve třídě, než žáci v prvním ročníku se nepotvrdila.

Hypotéza č.2 měla potvrdit, že žáci třetího ročníku budou mít vyšší zájem o školu a vzdělávání, než žáci prvního ročníků se nepotvrdila.

Hypotéza č. 3, o tom, zda žáci třetího ročníku mají vyšší míru sebeprosazení, než žáci prvního ročníku se potvrdila.

ZÁVĚR

V teoretické části jsem se zabývala problematikou školního sociálního klimatu, vymezením sociálních skupin a faktory, které ovlivňují školní sociální klima jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu. Dále jednotlivými aspekty, které v různých sociálních prostředích, zejména v rodině a ve škole, napomáhají a ovlivňují socializační faktory, které působí na žáka.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit zjištění, jak jednotliví žáci prvního a třetího ročníku vnímají prostředí a klima, panující v jejich třídách, jak jsou motivováni k učení a s tím spojené školní úspěšnosti a jak se dovedou v kolektivu vrstevníků prosadit. Výzkum měl tedy popsat a analyzovat sociální klima ve třídách prvního a třetího ročníku středních škol z pohledu samotných žáků.

Ke sběru dat jsem použila dotazník K-L-I-T, který se zaměřil na zkoumání tří oblastí prostřednictvím otázek.

Výsledky, které jsem získala pomocí výše uvedeného dotazníku, který mi umožnil lépe identifikovat rozdílné vnímání žáků třetího a prvního ročníku v oblastech motivace, sebeprosazení a klimatu ve třídě. Samotné klima školní třídy je faktorem ovlivňujícím motivaci k výkonu a sebeprosazení. Z mého výsledku usuzuji, že v zájmu každé školy by mělo být provedení výzkumu se zaměřením na suportivní klima.

POUŽITÉ ZDROJE

- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*, Praha, 1987, 384s. ISBN: 978-80-7367-273-7
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha, Karolinum, 1993, ISBN: 80-7066-534-3
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*, Grada, 2010, 328s. ISBN: 978-80-247-2742-4
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.*, 1.vyd.Olomouc:Hanex, 2008, 209s. ISBN: 978-80-7409-010-3
- GRECMANOVÁ, Helena a kol.: *Obecná pedagogika II.*, Hanex Olomouc 1998, 231s., ISBN:80-85783-20-7
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele II*, Karolinum Praha UK, 1992
- JANOUŠEK, Jaromír. *Sociální komunikace*. In *Sociální psychologie*. Jozef Výrost; Ivan Slaměník ed. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha : Grada, 2008. (217-232 s.). ISBN 978-80-247-1428-8.
- JEŽEK, Stanislav. *Sociální klima školy*, Brno, 2004, ISBN: 80-86633-29-2
- KERN, H a kol., *Přehled psychologie*, Portál, Praha, 1999.
- KLUSÁK, M. *Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě*, Pedagogika, roč.XLIV, 1994, ISBN: 80-901670-0
- KRUMPEL, Heinz. *Život a morálka: Teoretickohistorické aspekty morálního vědomí a materiálního životního procesu*. 1. vyd. Praha: Horizont, 1980.
- LAŠEK, J. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*, Pedagogika, 1994, roč.XLIV
- MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy*, Praha, 2012, národní ústav pro vzdělání, ISBN: 978-80-87063-79-8
- MAREŠ, J. *Sociální klima školy*, 1999. (nepublikováno)

MATOUŠEK, Oldřich. MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*, Portál, 2011, 336s. ISBN: 978-80-7367-825-8□

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, Academia Praha, 1990, 500s. ISBN: 978-80-200-1679-9

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*, Brno Paido, 19998, 268s. ISBN: 80-85931-48-6

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3673-864.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Portál, 2000, 524s. ISBN: 80-7178-308-0