

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Pedagogická fakulta
Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Bc. Šárka Jeřábková

**Klima školní třídy ve vztahu k životní spokojenosti
a osobní autonomii žáků**

Olomouc 2012

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jan Lašek CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne Šárka Jeřábková
(podpis)

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji doc. PhDr. Janu Laškovi CSc. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, dále děkuji za vstřícnost ředitele Střední zdravotnické školy v Pardubicích Mgr. Monice Máslové, jakož i pedagogickým pracovníkům a žákyním školy za spolupráci a ochotu vyplnit dotazníky.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu během celého studia.

Motto:

“The children of today are the adults of tomorrow. They deserve to inherit a safer, fairer and healthier world. There is no task more important than safeguarding their environment.”

WHO

Obsah

1. ÚVOD.....	7
2. CÍLE.....	8
3. TEORETICKÉ POZNATKY.....	9
3.1 Pohled do historie zkoumání školního klimatu.....	9
3.1.1 Metaforický přístup.....	11
3.1.2 Přístup školní efektivity.....	11
3.1.3 Ekonomický přístup.....	11
3.1.4 Organizačně psychologický přístup.....	12
3.1.5 Sociologický přístup.....	12
3.1.6 Sociálně ekologický přístup.....	12
3.1.7 Sociálně psychologický přístup.....	13
3.2 Definice základních pojmů.....	14
3.2.1 Škola.....	14
3.2.2 Prostředí.....	15
3.2.3 Vyučování.....	15
3.2.4 Vyučovací klima.....	16
3.2.5 Klima třídy.....	17
3.2.6 Klima učitelského sboru.....	17
3.2.7 Klima školy.....	18
3.2.8 Atmosféra.....	19
3.3 Typy klimatu a jejich zvláštnosti.....	20
3.3.1 Vztahy mezi vedením, učiteli a žáky.....	20
3.3.2 Způsob komunikace mezi aktéry klimatu.....	21
3.3.3 Schopnost přijímat podněty zvenčí a reagovat na ně.....	22
3.3.4 Způsob řízení a komunikace s veřejností (rakouský model).....	23
3.3.5 Negativní případy klimatu.....	24
3.3.6 Zdravé klima.....	24
3.4 Význam klimatu školy a třídy z hlediska dopadů na své účastníky.....	26
3.4.1 Dopady negativního klimatu na své účastníky.....	27
3.4.2 Vliv pozitivního klimatu na své účastníky.....	28
3.4.2.1 Pohoda a spokojenost.....	28
3.5 Teorie sebepojetí.....	32
3.5.1 Vývoj sebepojetí.....	36
3.5.2 Škola a její vliv na sebehodnocení.....	42
3.6 Subjektivní životní spokojenost a autonomie v období adolescence.....	45
3.7 Diagnostické metody pro měření klimatu třídy, spokojenosti a osobní autonomie.....	51
3.7.1 Diagnostika klimatu školy a třídy.....	51
3.7.2 Diagnostika subjektivní životní pohody a spokojenosti.....	55
3.7.3 Měření osobní autonomie.....	58
4. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	59
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	59
4.2 Výsledky výzkumného šetření.....	61
4.2.1 Výzkumný soubor.....	61
4.2.2 Výsledky dotazníku K-L-I-T.....	63
4.2.3 Výsledky dotazníku subjektivní životní spokojenosti SWB-A.....	66
4.2.4 Výsledky dotazníku osobní autonomie.....	69
4.2.5 Analýza rozptylu.....	70
4.2.6 Korelace.....	72

4.2.7 Interpretace výsledků vzhledem ke stanoveným hypotézám	73
4.3 Shrnutí výsledků.....	75
4.4 Diskuse.....	78
4.5 Závěr.....	86
SOUHRN.....	88
SUMMARY.....	88
REFERENČNÍ SEZNAM.....	89
SEZNAM TABULEK.....	94
SEZNAM ZKRATEK.....	96
PŘÍLOHY.....	97
ANOTACE.....	105

1. ÚVOD

"Počátky škol na našem území se datují průkazně od doby Velké Moravy, i když určitý způsob vzdělávání podle legend, archeologických nálezů a srovnávacích studií existoval na našem území již dříve" (Holoušová, Petrová, 2010, s. 67).

Od doby, kdy byla v roce 1774 na základě Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy, který byl zpracován na přání Marie Terezie, ustanovena povinná školní docházka, se pochopitelně mnohé změnilo, nicméně byl to tento první impuls, který způsobil, že se škola stala neodmyslitelnou součástí našeho bytí.

Přestože se v průběhu dějin mění délka povinné školní docházky, pravdou zůstává, že jsme zde všichni strávili poměrně podstatnou část svého mládí. Po ukončení základní školy následuje u většiny lidí střední škola nebo odborné učiliště a někteří pak pokračují ve svém vzdělávání na univerzitách či vyšších školách a podobně. Mnozí z nich si pak zvolí pro svou profesní dráhu povolání učitele a škola se stává nedílnou součástí jejich života. Je tedy více než žádoucí, aby škola tvořila kvalitní zázemí pro rozvoj vědomostí, dovedností ale i charakteru a sociálního chování žáků a byla příjemným a podnětným pracovním prostředím pro učitele, kteří tyto vědomosti, dovednosti a způsoby chování mají svým žákům zprostředkovávat.

Snad i proto se začala na začátku 20. století formovat iniciativa vedoucí k vědeckému zkoumání fenoménu školního klimatu. Za průkopníka v této oblasti je považován A. C. Perry, který ve svém díle *The Management of a City School* (1908) píše o tom, jak školní klima ovlivňuje studenty a výchovně vzdělávací proces (www.schoolclimate.org).

Na práci Perryho navázali později i další odborníci z řad pedagogů, psychologů, sociologů, ale i ekonomů (manažerů), architektů, lékařů, politiků či obchodníků v zahraničí a v posledních 20 – 30 letech i u nás, kteří se problematikou školního klimatu zabývali a v podstatě i nadále zabývají, protože vzhledem k nejednotnému pohledu a pojetí tohoto fenoménu neexistuje zatím jasný konsensus ohledně daného tématu (Ježek, 2003).

Přesto se domnívám, že již dnes máme poměrně propracovanou terminologii pojmů souvisejících s klimatem školy, třídy atd. a slušnou nabídku diagnostických metod k jeho měření.

2. CÍLE

Hlavním cílem diplomové práce je :

- vyvodit možné souvislosti mezi klimatem tříd z pohledu žáků konkrétní zdravotnické školy a jejich pocitem osobní spokojenosti a pohody, dále pak souvislosti mezi klimatem tříd a mírou osobní autonomie u žáků a nakonec zjistit vztahy mezi pocitem osobní spokojenosti a pohody žáků a mírou jejich osobní autonomie.

Toho má být dosaženo prostřednictvím splnění níže uvedených dílčích úkolů:

- zjistit klima tříd konkrétní zdravotnické školy z pohledu žáků,
- zjistit pocit osobní spokojenosti a pohody žáků téže školy,
- zjistit míru jejich osobní autonomie.

Dílčí cíle pro shrnutí teoretických poznatků jsou:

- nahlédnout do historie zkoumání klimatu školy a třídy,
- definovat pojmy související s fenoménem klima školy (škola, prostředí, klima školy, klima třídy, vyučovací klima, klima učitelského sboru, atmosféra, atd.),
- popsat a srovnat některé typy klimatu a jejich zvláštnosti,
- zdůvodnit význam klimatu školy a třídy z hlediska dopadů na své účastníky,
- podrobněji se věnovat problematice pocitů spokojenosti a pohody zúčastněných, jejich sebepojetí a osobní autonomii,
- popsat diagnostické metody pro měření školního klimatu, klimatu třídy, pocitu spokojenosti, pohody a osobní autonomie a některé problémy spojené s těmito metodami.

3. TEORETICKÉ POZNATKY

3.1 Pohled do historie zkoumání školního klimatu

Jak již bylo zmíněno výše, za průkopníka v oblasti zájmu o školní klima je považován A. C. Perry (www.schoolclimate.org). Ten se ve svém díle *The Management of a City School* (1908) zabývá tím, jak **způsob řízení školy** ovlivňuje **efektivitu učení, chování žáků** a v neposlední řadě i **pocit bezpečí žáků ve škole**. Zamýšlí se nad vztahy ředitele školy a státních autorit a legislativy, nad závazky, vyplývajícími z obecného očekávání a na druhé straně možnostmi, kterými při výkonu své profese disponuje. Dále rozebírá vztahy ředitele a veřejnosti, zejména pak rodičů žáků, ředitele a ostatních učitelů ve škole, ředitele a žáků. Poukazuje na důležitost zajištění vhodného materiálního vybavení školy. Vysvětluje vliv všech výše uvedených faktorů na vědomostní rozvoj žáků, ale i jejich citový a morální vývoj. V neposlední řadě považuje za důležitou i ředitelovu sebereflexi a schopnost přizpůsobit se své pozici na základě dostatečné kvalifikace i průběžného získávání zkušeností a dalšího vzdělání, které má vést k jeho dalšímu profesnímu i osobnostnímu růstu (www.openlibrary.org).

Na tyto myšlenky navázali později další odborníci a badatelé z různých vědeckých oblastí.

To, že **styl řízení** je rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí, je názor, o který opírali svůj výzkum badatelé jako např. Lewin, Lippitt, Thomasová již ve 30. letech 19. stol. V této době byly definovány dva typy řízení a to: **chování sociálně integrativní** a **chování dominantní**. Byl zkoumán vliv daného stylu chování na emocionální klima třídy. Toto klima se zjišťovalo přímým pozorováním pomocí standardizovaných metod, které bylo prováděno vnějším nezávislým pozorovatelem. Mezi badatele, kteří se k tomuto směru hlásí po skončení 2. světové války patří např. Anderson, Brewer a Withall (Lašek, 2005).

Jejich pracemi byly u nás v 70. letech minulého století inspirovány výzkumy Pelikána a Lukše, *"které rozlišily celou škálu přechodů od sociálně integrativního po dominantní jednání učitele. Autoři se zajímali navíc o žakovskou odezvu na učitelovo jednání a sledovali, jak atmosféru ovlivňuje ne jeden, ale všichni vyučující"* (Lašek, 2005, s. 57).

V dalších letech byl přesunut výzkumný zájem z učitele, jakožto jediného faktoru působícího na psychosociální klima ve třídě, na **vzájemné působení aktérů výchovně vzdělávacího procesu**, neboť se zjistilo, že působení učitelova stylu řízení na žáky není neměnné, nýbrž je ovlivňováno odezvou žáků na učitelovo jednání. Jde tedy o vzájemnou interakci. Ze zahraničních výzkumů reprezentujících tento proud lze uvést zejména práce Medleje a Mitzela a Flandersovy výzkumy. U nás se k tomuto směru hlásí Průcha. Mezi výzkumnými metodami stále dominuje standardizované pozorování nezávislým pozorovatelem (Lašek, 2005).

Druhá větev zkoumání sociálního prostředí třídy se objevuje na začátku 50. let 19. stol. Za klíčové složky, utvářející toto prostředí, se považují **interakce učitel – žáci**, ale také **interakce žák – žáci**. Při výzkumu se posuzují zejména **subjektivní pocity a hodnocení aktérů školního dění**, které se zjišťují pomocí **nepřímých metod**, zejména dotazníků a posuzovacích škál. Představiteli této linie jsou v zahraničí např. Walberg (konec 60.let minulého století), Tricket a Moos (70.léta 20.stol), Rosenfeld (80.léta 20.stol.) a zřejmě pak tým odborníků kolem Barryho J. Fräsera (od r. 1986), kteří vytvořili řadu velmi efektivních metod pro zkoumání klimatu ve třídách na všech typech škol (Lašek, 2005).

Z evropských badatelů lze uvést např. Dreesmanna, Bessotha, Oswalda a další.

Ani v Československu a později České republice zájem o výzkum školního klimatu a souvisejích faktorů neustál. Po roce 1990 se mu věnují zejména Mareš, Lašek, Klusák, Šaloudová. *"Pozornost se věnovala především sociálnímu klimatu třídy, dále potom, komunikačnímu klimatu ve třídě, klimatu učitelského sboru, atd"* (Grecmanová, 2003a, s. 21). Na možnosti výzkumu klimatu školy a školního klimatu (Grecmanová (2003a) rozlišuje tyto dva pojmy – viz. následující kapitola) u nás upozorňuje Mareš, Grecmanová a další (Grecmanová, 2003a).

Třetí směr zkoumání školního klimatu je také zaměřen na interakce **učitel – žáci** a **žák - žáci**, ale pro sběr informací volí metody **zúčastněného pozorování, školní etnografie, rozbor kazuistik** atd. (Lašek, 2005).

Jiné pojetí vývoje, kterým výzkum klimatu školní třídy a školy procházel, zachycuje Andersonová (in Mareš, 2003a), podle níž existují tři prameny, z nichž tento výzkum čerpal. Jsou jimi podnikatelský kontext, kontext terciálního školství a kontext klimatu školní třídy.

Mareš (2003a) tyto tři směry doplňuje ještě o další přístupy:

- metaforický přístup,
- přístup školní efektivity,
- ekonomický přístup,
- organizačně psychologický přístup,
- sociologický přístup,
- sociálně ekologický přístup,
- sociálně psychologický přístup.

3.1.1 Metaforický přístup

Badatelé tohoto směru považují "**klima**" organizace, potažmo školy, za ekvivalent "**osobnosti**" jedince. Podobně jako osobnost může být i klima **otvřené, či uzavřené**. "Zdraví" a "životaschopnost" školy závisí do značné míry na tom, jak zvládá náročné úkoly, se kterými přichází do styku a na schopnosti nadále se rozvíjet. Výzkumnou metodou je **rozhovor a dotazník**. Mezi zastánce tohoto přístupu patří v 60. letech minulého století např. Halpin, Croft či Milles. (Mareš, 2003a).

3.1.2 Přístup školní efektivity

Škola je chápána jako instituce, která má za úkol **pomáhat při socializaci a "produkovat" žáky různých kvalit**. Za klíčové jsou považovány oblasti jako je plán činností školy, kurikulum, kvalita výuky a pravidla, dále výkony a postoje žáků a další. Při výzkumu se posuzují výsledky **výkonových testů, postojových dotazníků a inspekčních zpráv**. Hlavními představiteli tohoto směru jsou v 90. letech 20. století např. Creemers a Stringfield (Mareš, 2003a).

3.1.3 Ekonomický přístup

Zastánci tohoto přístupu vidí školu jako "**výrobní podnik**", v němž je nejdůležitějším ukazatelem kvality **poměr vstupy / výstupy**. Zkoumají se technologické

postupy, finanční, materiální i personální zdroje, vynaložený čas, náklady. K tomu se využívá **ekonomických metod**, zejména analýzy dat týkajících se provozu školy. Mezi reprezentanty ekonomického přístupu zkoumání školního klimatu patří v 70. letech minulého století např. Averch, Carroll, Donaldson (Mareš, 2003a).

3.1.4 Organizačně psychologický přístup

Na školu se pohlíží jako na **fungující organizaci**, která má své **cíle a způsoby**, jak jich **dosahovat**, vznikají zde formální a neformální struktury, organizační vztahy. Za důležitý se považuje **způsob vedení školy, způsob motivování**. Při výzkumu se využívá zejména **dotazníkových metod, rozhovoru a pozorování**. Představiteli tohoto proudu jsou v 70. letech 20. století např. Anderson nebo Tissier (Mareš, 2003a).

3.1.5 Sociologický přístup

Škola je hodnocena jako **kulturní systém sociálních vztahů**. Zkoumají se **lidé**, jejich **vztahy, hodnoty, normy, očekávání a hodnocení**. K tomu se využívá **sociometrických a sociologických metod, pozorování, rozhovorů a dotazníků**. Nejvýznamnějšími představiteli jsou v 60. a 70. letech 20. století např. Brookover nebo Erickson a Reavis (Mareš, 2003a).

3.1.6 Sociálně ekologický přístup

Pro příznivce tohoto proudu je určující **prostředí**, ve kterém škola funguje jako ucelený ekologický systém. Zabývají se všemi **aspekty prostředí** a jejich **vlivem na vztahy** v organizaci školy. Posuzují udržovanost systému, schopnost rozvoje, otevřenost či uzavřenost. Metodami, vhodnými pro tento typ výzkumu, jsou různé kombinace **klinických a sociálních metod**. Mezi představitele sociálně ekologického přístupu patří v 60. a 70. letech minulého století např. Barker či Moos (Mareš, 2003a).

3.1.7 Sociálně psychologický přístup

K tomuto směru se hlásí řada autorů, kteří chápou školu jako **sociální instituci**, která vyvolává **sociálně psychologické a pedagogicko psychologické procesy**. Sleduje se vnímání a prožívání aktérů školního dění, jejich postoje a hodnocení toho, co se ve škole odehrává, vzájemné vztahy – spolupráce, soutěžení, podpora. Dále se hodnotí proces vyučování a učení. V neposlední řadě se zkoumá také spokojenost aktérů v dané škole. K tomu se využívají **metody sociální psychologie a pedagogické psychologie** (Mareš, 2003a).

"Sám pojem "klíma" školy vznikl jako metafora a byl zřejmě přebrán z meteorologie a klimatologie. Tam klíma značí převládající ovzduší v určité oblasti, přičemž teplota, vlhkost, tlak vzduchu, množství srážek, směr a síla větru se po delší časové období pohybují v předem odhadnutelném rozmezí, příliš se nemění a spoluurčují podmínky pro život lidí" (Mareš, 2003, s. 36).

Vývoj zkoumání klimatu školy a třídy s sebou pochopitelně nese i řadu problémů, které podrobněji rozvedeme v dalších částech práce. Jsou jimi zejména odlišná pojetí školního klimatu u různých autorů a v některých případech i nejednotná terminologie. V následující kapitole se proto pokusíme definovat základní pojmy, související s fenoménem klimatu školy.

3.2 Definice základních pojmů

3.2.1 Škola

Za školu se obvykle považuje určitá **instituce**, která zajišťuje **vzdělávání lidí** nebo **budova**, ve které probíhá **vyučování**. Toto je samozřejmě velmi povrchní pohled. Je třeba vzít v úvahu fakt, že kromě své tradiční úlohy vychovávat a vzdělávat plní škola také významné **společenské funkce**. Žáci zde kromě vědomostí rozvíjejí také své sociální chování a osobnost – dochází zde k jejich socializaci a personalizaci. Setkávají se zde různé skupiny a generace, které vnímají školu na základě svých subjektivních zkušeností, prožitků a priorit. Pro učitele a učitelky a ostatní zaměstnance je škola pracovištěm, pro žáky, je spíše místem, kde se setkávají se svými kamarády (Grecmanová, 2010).

Podle Syřiště (2008) *"škola představuje nejdůležitější spojovací článek mezi rodinou a společností, který je determinován mnoha faktory, neboť škola představuje specifickou instituci, která je závislá jak na makroklimatu ve společnosti, tak i jednotlivých vzdělávacích požadavcích bezprostředních subjektů v její blízkosti. Postavení školy je výlučné v tom smyslu, že představuje v podstatě jedinou instituci, kde se setkávají vrstevníci mezi sebou v přirozené věkové homogenitě, což vytváří specifické podmínky pro socializaci. Vybavuje budoucí generace vkladem, který můžeme označit jako školní kapitál"* (www.praxe.pedf.cuni.cz).

Nejčastěji zmiňované funkce školy podle Syřiště (2008) jsou:

- **výchovně-vzdělávací**: rozvíjení vědomostí, dovedností, návyků a postojů,
- **etická**: vštěpování etických hodnot, rozvíjení mravního a právního povědomí mladé generace, působení v oblasti vůle a charakteru, atd.,
- **enkulturační**: vytváření obrazu světa, příprava pro určitou kulturu,
- **ochranná**: zajištění bezpečného prostředí, ochrana před negativními vlivy zvenčí,
- **časově organizační**: vytvoření vhodných pracovních návyků, vedení ke smysluplnému využití volného času,
- **integrační**: integrace vědomostí získaných z různých zdrojů, uvedení poznatků do souvislostí, ale také začlenění handicapovaných osob a příslušníků minorit do vyučování (www.praxe.pedf.cuni.cz).

3.2.2 Prostředí

Prostředí podle Geista (1992) představuje **objektivní realitu**, tvořenou různými **faktory**, které **obklopují člověka** a odráží se v jeho subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení této reality. Mají pro něho určitý **význam**, hodnotu a člověk je s nimi ve **vzájemné interakci**.

Mělo by splňovat funkční požadavky na výuku ze strany žáků i učitelů (Kašpárková, 2007).

Grecmanová (2010) popisuje čtyři dimenze prostředí školy:

- **ekologická dimenze**, kam patří architektura školy, její materiální vybavení a estetické aspekty. Zahrnuje v sobě jak vnitřní uspořádání školy, tak i vnější přilehlé prostory, jako jsou hřiště, zahrada atd.
- **Společenská dimenze**, která je tvořena především žáky, učiteli, vedením školy a provozními zaměstnanci a v neposlední řadě také rodiči žáků. Vliv mají ovšem i zaměstnanci školské správy, školní inspekce a zastupitelstva.
- **Sociální dimenze**, kterážto souvisí se vztahy a sociálními interakcemi, které se realizují v rámci výše uvedených skupin aktérů školního dění. Mezi jednotlivci i celými skupinami funguje specifický způsob komunikace a kooperace.
- **Kulturní dimenze**, jež spočívá v uplatňování tradic, v určité hodnotové orientaci, vizích konkrétní školy a veřejném mínění. Jedná se také o poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence a symboliku spojenou s danou školou (www.clanky.rvp.cz; Grecmanová, 2010).

3.2.3 Vyučování

Vyučování je jedním ze základních procesů, který ve škole probíhá a je tedy jednou z hlavních determinant klimatu školy i jeho dílčích složek. Kantorová (2010, s. 96) uvádí tři definice vyučování z hlediska různých pojetí:

"Vyučování je cílevědomý, záměrný, organizovaný a plánovitý proces, při kterém dochází ke zprostředkování poznání, k rozvoji schopností a dovedností.

Vyučování je také považováno za určitou organizační formu výchovně-vzdělávací práce, vyznačující se cílevědomostí, řízeností, systematickostí a plánovitostí.

Třetí pojetí označuje podle ní vyučování jako aktivitu vyučujícího, která spočívá v *"navozování zprostředkování, podpoře a dalším rozvíjení učení vychovávaných žáků"* (Kantorová, 2010, s. 96).

Protipólem vyučování je pak učení, které má být aktivitou žáků.

Hovoříme-li o rozvoji schopností a dovedností, nesmíme zapomínat ani na to, že vyučování vede rovněž k osvojování sociálních norem, postojů a hodnot (Kantorová, 2010).

3.2.4 Vyučovací klima

Grecmanová (2003b, s.79) cituje např. Dreesmanna, který definuje vyučovací klima jako *"přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou potencionálně ovlivnit jejich chování*. Těmito znaky je míněna např. **orientovanost** vyučování **na žáka nebo na učitele**, převládající **styl vyučování** z hlediska dominance/integrace, atd.

Grecmanová (2003b) považuje vyučovací klima a jeho součásti či varianty za jakousi podmnožinu či nejmenší jednotku klimatu třídy, potažmo klimatu školy.

"Vyučovací klima se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák. To znamená, že se týká určitého předmětu a určitého učitele" (Grecmanová, 2003b, s. 79). To dokládá i fakt, který konstatují Mareš a Lašek (1990/91), že stejná **třída často reaguje odlišně na různé učitele**.

Kromě celé řady dalších proměnných, mezi které patří např. psychické rozpoložení žáků, jejich představy o učivu a očekávání, které do předmětu vnáší, momentální situace atd., se zde samozřejmě uplatňuje **učitelovo pojetí výuky**, ve kterém se manifestují jeho postoje, vztahy a zásady a celková filosofie jeho pedagogické praxe. *"Tato obecná strategie tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti, jeho projektování, plánování skutečnosti (co a jak chce udělat), jeho pedagogické jednání, působení (co a jak doopravdy dělá), jeho vnímání pedagogické reality (jak věci sám vidí) a konečně učitelovo hodnocení reality sebe sama, partnerů, nadřízených"* (Lašek, 2005, s. 28 - 29).

3.2.5 Klima třídy

Lašek (2007, s. 40) cituje Van de Sijdeho, který trefně píše o klimatu třídy jako o ošidném pojmu: *"Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem."*

Sám pak vychází z definice Zahna, Kagana a Widamana, kteří klima třídy popisují jako *"soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky"* (in Lašek, 2007, s. 40) a charakterizuje tento fenomén jako *"trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci"* (Lašek 2007, s. 40). Podobně tento jev chápou také Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 100), podle kterých je klima třídy *"sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (faktické, existující) a preferované, které si žáci a učitelé přejí."* Grecmanová (2003a, s. 20) připomíná, že klima třídy *"nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučovacích klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak o přestávkách, na výletech a různých společných akcích třídy."*

3.2.6 Klima učitelského sboru

Učitelský sbor je relativně **izolovaná** skupina respektive kolektiv lidí v rámci školní instituce. Vznikají zde **charakteristické vztahy**, které jsou výsledkem **kommunikace uvnitř učitelského sboru**, to jest mezi jednotlivými členy nebo menšími skupinkami, ale také vztahy, vznikající na základě **kommunikace a interakce s ostatními účastníky školního dění** (ředitel, žáci, rodiče, nepedagogičtí zaměstnanci školy, veřejnost atd.).

Klima učitelského sboru je podle Urbánka (2003) tedy *"užším pojmem, který se vztahuje jen na jednu část osob participujících v relativně uzavřeném prostoru školní instituce. Klima učitelského sboru vyjadřuje specifické kvality profesních i mimoprofesních interakcí mezi učiteli a současně prezentovanou kvalitu sociálních vztahů k vedení školy. Klima učitelského sboru je (stejně jako např. klima školních tříd) součástí klimatu školy"* (www.ped.muni.cz).

Faktory učitelského sboru, které podle Kubíčkové (2008, s. 59) nepřímo ovlivňují klima školy jsou:

- *"složení pedagogického sboru (pohlaví),*
- *věk sboru,*
- *struktura sboru podle povahových typů (demokrat, liberál),*
- *předchozí vzdělání,*
- *předchozí praxe" (www.dspace. knihovna.utb.cz).*

3.2.7 Klima školy

Na fenomén klimatu školy existují u různých autorů různé úhly pohledu a proto i jejich definice se mohou více či méně odlišovat. Například Mareš (2003a, s. 38) ve své práci cituje Kelleyho, který chápe klima školy jako *"vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole."*

Dále zmiňuje např. Ellise, který popisuje klima školy jako *"soubor agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních), které vyjadřují celkový pocit nebo dojem, který člověk o dané škole nabyvá"* (in Mareš, 2003a, s. 38).

Sám pak definuje tento fenomén jako *"ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát"* (Mareš, 2003a, s. 38).

Podle Grecmanové (2010, s. 46) je klima školy *"kvalita, která se vytváří jako odraz školního prostředí (s ekologickou, společenskou, sociální a kulturní dimenzí) ve vnímání, posuzování a hodnocení výše uvedených činitelů. Jde o dlouhodobý a poměrně stálý jev, specifický pro konkrétní školu."* Grecmanová (2003a, s.18) rozlišuje dále termín "školní klima", který vymezuje jako *"specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který vnímají, prožívají, popisují a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektori, veřejnost). Školní klima představuje veškeré klima školy (klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační a sociální klima)." Podobný přístup najdeme například*

u Kašpárkové (2007), která dále zmiňuje různá pojetí školního klimatu coby školní atmosféry, školního světa, školního života, emocionálního tónu školy, školního étosu, kultury školy nebo ducha školy, přičemž ale zdůrazňuje, že není možné chápat kulturu školy za synonymum školního klimatu, nýbrž jeho složku nebo jednu z determinant. Je zřejmé, že podobné je to například i s pojmem atmosféra, který je definován níže.

3.2.8 Atmosféra

Na rozdíl od klimatu je atmosféra považována za *"krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocení, při státních závěrečných zkouškách"* (Lašek, 2001, s. 40).

3.3 Typy klimatu a jejich zvláštnosti

Pro posouzení typu klimatu nacházíme v literatuře různá pojetí, která jsou závislá jednak na teorii badatele a v souvislosti s tím také na oblasti zkoumání, na kterou se ten který odborník zaměřuje. V následujících podkapitolách jsou uvedena základní hlediska a rozlišení typů klimatu, které z nich vyplývají.

3.3.1 Vztahy mezi vedením, učiteli a žáky

Grecmanová (2010) uvádí tři typy klimatu, rozdělené podle **výchovného stylu**, podle **vztahů** mezi vedením a učiteli, učiteli a žáky, vzájemných vztahů mezi učiteli a vzájemných vztahů mezi žáky:

- Funkčně orientovaný typ klimatu (autoritativní klima)

Typické je striktní dodržování **disciplíny** a vysoký **tlak na výkon** žáků. Vztahy mezi učitelem a žákem jsou **negativní**, bez vyjádření osobní blízkosti, tolerance a s nízkou sociální angažovaností pro potřeby žáka. Žák má malou možnost zapojit se do diskuse. Z takového přístupu pak vyplývá **nedůvěra** žáků k učitelům, žáci mají **strach** ze školy. Jejich nechuť ke škole je spíše průměrná. Vztahy mezi žáky ve třídě jsou taktéž negativní, projevuje se zde vysoký **konkurenční boj**, nízká tolerance a **špatná koheze**. Naopak vztahy v rámci učitelského sboru jsou pozitivní, nicméně s nízkou sociální angažovaností a vysokou mírou stresových situací. Kontakt učitelů a ředitele je průměrný. Tento typ klimatu je rodiči i učiteli posuzován všeobecně jako **negativní** (www.clanky.rvp.cz; Grecmanová, 2010).

- Distančně orientovaný typ klimatu (liberární klima)

Tento typ klimatu se projevuje taktéž **negativními vztahy** mezi učitelem a žákem. Na žáky jsou kladeny **vysoké nároky** v oblasti jejich **výkonnosti**, ale tlak na dodržování disciplíny je velmi nízký až nulový. Žáci nemají možnost podílet se na výběru aktivit, necítí podporu ze strany učitele. Mají velmi **špatnou motivaci** pro svou práci, nemají z ní radost, do školy chodí neradi – pociťují k ní **výraznou nechuť**, přestože z ní **nemají strach**. Vztahy mezi žáky jsou ovšem na dobré úrovni, charakteristické **vysokou**

soudržností ve třídě. V učitelském sboru však panují vztahy negativní a to mezi učiteli i mezi učiteli a ředitelem. Typická je opět nízká sociální angažovanost a vysoká stresová zátěž učitelů. Posouzení ze strany rodičů i učitelů je **negativní** (www.clanky.rvp.cz; Grecmanová, 2010).

- Osobnostně orientovaný typ klimatu (demokratické klima)

Ze všech tří typů klimatu je tento hodnocen jako **nejpříznivější**. Charakterizují jej **dobré vztahy** mezi učiteli a žáky s vysokou mírou tolerance, sociální angažovaností pro individuální potřeby žáků, podpory a pomoci žákům. Požadavky na výkon jsou vyváženy vysokou **pozitivní motivací**. Žáci sice pocítují nechuť ke škole i strach ze školy, ale jen na velmi nízké úrovni. Převažuje u nich **pocit radosti** z vykonané práce, **zájem** o učení a jejich výkony bývají velmi dobré. Vztahy ve třídě jsou **kvalitní**, podobně jako vztahy mezi učiteli včetně vedení školy. Učitelé vnímají možnost **svobodného rozvoje** a i přes vysoké pracovní nároky jsou v zaměstnání **spokojeni**. Hodnocení ze strany rodičů a učitelů je **pozitivní** (www.clanky.rvp.cz; Grecmanová, 2010).

3.3.2 Způsob komunikace mezi aktéry klimatu

- Suportivní typ klimatu

Charakteristické je **podporující, vstřícné chování** učitelů, upřímná a **otevřená komunikace** mezi účastníky, kteří nemají potřebu skrývat své pocity a názory, dochází k efektivnímu naslouchání na obou stranách. Mezi aktéry komunikace jsou předávány jasné zprávy, zabraňující vzniku nedorozumění, jsou stanovena jasná a srozumitelná pravidla, která jsou účastníky akceptována. Žáci se v takovémto typu klimatu cítí spokojenější, jsou lépe motivováni k práci, nemají potřebu podvádět a mají nižší absence než žáci, na něž působí klima převážně nebo pouze defenzivní (viz. dále) (Lašek, 2007).

- Defenzivní typ klimatu

Jedná se v podstatě o opak suportivního typu klimatu. Defenzivní klima je navozeno dominantním partnerem v komunikaci (učitel, vedení školy,...), který projevuje nedostatečnou podporu, respekt a sociální angažovanost vůči svým partnerům v komunikaci. Předávané informace jsou nejednoznačné, dochází k velkým

komunikačním distorzím. Účastníci tohoto typu klimatu se vzájemně nerespektují, neposlouchají, mají potřebu skrývat své pocity a názory, projevují se u nich **obrané komunikační strategie (coping strategies)**, pomocí kterých se snaží bránit si své já a vyrovnávat se se zátěží. Mezi tyto strategie patří např. lhaní, podvádění, vytváření aliancí vůči dominantnímu partnerovi, útočení na dobré stránky učitele nebo naopak podlézání, tendence neriskovat, nereagovat na to, co učitel žádá atd. (Lašek, 2007).

3.3.3 Schopnost přijímat podněty zvenčí a reagovat na ně

Halpin a Croft (1963) stanovili osm dimenzí, které ustavují **otevřené** respektive **uzavřené** klima. Jsou jimi:

- **angažovanost / emoční odstup, rezervovanost** (míra angažovanosti učitelů na dění ve škole),
- **zatěžování** (subjektivní pocit učitelů, týkající se zatížení rutinními úkoly a povinnostmi, které považují za málo důležité),
- **duch (esprit)** (vyjádření dobrého pocitu a radosti z dobře vykonané práce, uspokojení sociálních potřeb),
- **vřelost** (subjektivní pocit intimity, přátelskosti vztahů mezi pracovníky),
- **míra osobního / formálního přístupu ředitele**
- **důraz na výkon ze strany ředitele** (míra supervize, autoritativní přístup, nevyužívání zpětné vazby),
- **charisma** (schopnost ředitele, získat ostatní zaměstnance na svou stranu, vzbudit v nich nadšení pro práci, jít jim příkladem),
- **vstřícnost** (přátelský, demokratický přístup ředitele, naslouchání učitelům, ochota).

- Otevřené klima

Tento typ klimatu je charakterizován vzájemnou **důvěrou** mezi aktéry, přátelským a otevřeným chováním. Učitel vykazuje vysoký **zájem** o žáka a o svou pedagogickou činnost. V pedagogickém sboru se projevuje **dobrá spolupráce** a kolegiální chování. Uplatňuje se zde **demokratický styl řízení** školy, ředitel spolupracuje se svými podřízenými, jde jim příkladem. Jsou stanovena **jasná a stálá pravidla** chování (Halpin, Croft, 1963).

- Uzavřené klima

Na rozdíl od předchozího, panuje v tomto typu klimatu vzájemná **nedůvěra** mezi aktéry. Učitelé pocítují **nechuť** angažovat se v pedagogické práci, výsledky jejich pedagogického snažení jsou jim **lhostejné**, jejich přístup k žákům může být až **apatický**. Taktéž mezi učiteli se objevují špatné až **nepřátelské vztahy**. Přístup ředitele je **formální**, bez pochopení pro své podřízené. Jeho způsob řízení školy je **autokratický a byrokratický** (Halpin, Croft, 1963).

3.3.4 Způsob řízení a komunikace s veřejností (rakouský model)

- Autokratické izolované klima

Cíle a úkoly ve škole s tímto typem klimatu jsou určovány jako samostatné jednotky a to ředitelem a skupinkou vybraných učitelů. Cílem bývá zejména zprostředkované vědění. Rodiče a žáci jsou chápáni jako **podřízení**, kteří nemají do chodu školy co mluvit. **Navazování kontaktů s okolím** nebo **snaha něco měnit** se považuje za **nedůležitou**, naopak, kontakt s vnějším světem bývá chápán jako **škodlivý** pro učení (Kašpárková, 2003).

- Autokratické životu blízké klima

Ve škole je realizováno **velké množství aktivit**, je zde živý kontakt s veřejností, jsou organizovány různé besedy se známými osobnostmi atd. Pořádání těchto aktivit je ovšem jen v **područí ředitele** eventuálně dominantního učitele nebo seskupení kolem takového učitele. Ostatní předkládané aktivity s radostí, ale **pasivně, přijímají**. Případná aktivita je vnímána negativně (Kašpárková, 2003).

- Demokratické izolující klima

Projevuje se snaha o **zapojení všech aktérů** školního života do dialogu a vzájemné kooperace v hledání porozumnění vytváření "lepšího světa". Komunikace s vnějším světem je ale odmítána. Škola má být jakýsi "ideální svět", **izolovaný** od okolí (Kašpárková, 2003).

- Demokratické životu blízké klima

Škola je chápána jako místo **smysluplného učení** pro žáky, ale i pro učitele a ředitele. Všichni aktéři jsou vysoce **motivováni** pro svou práci. Funguje zde **spolupráce** s vnějším světem, organizují se besedy, zavádějí se nové aktivní formy vyučování, např. projektová výuka (Kašpárková, 2003).

3.3.5 Negativní případy klimatu

- Klima neosobní profesionality

Takovéto klima vzniká tehdy, když učitel má pocit, že je **expertem na výchovu**, nekompromisně vyžaduje dodržování pravidel, nepřipouští diskusi, nereaguje na návrhy a přání studentů (Kubíčková, 2008).

- Klima interpersonální shody

V tomto případě učitel působí spíše jako osoba, která se snaží podpořit sebedůvěru žáka, dávat **doporučení**, jak napravit případné chyby, nicméně nevede žáky k dosažení cíle na základě **soustavné a uvědomělé práce** (Kubíčková, 2008).

- Klima institucionálního pořádku

Vytváří se v organizaci, která staví svá **nařízení a programy** na první místo a to i **před zájmy studentů**. Takovýto přístup je ovšem z hlediska pedagogických principů zcela **nepřípustný** (Kubíčková, 2008).

3.3.6 Zdravé klima

O zdravém klimatu se obecně mluví tam, kde se vztahy mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu vytvářejí na základě **úcty a důvěry**. Vzniká při pozitivních interakcích v rámci všech složek klimatu školy (klima třídy, klima učitelského sboru, organizační a komunikační klima, vyučovací klima atd.) V pedagogickém sboru funguje **vysoká soudržnost členů, spolupráce, kreativita a aktivita** a zároveň **loajalita** ke škole (podpora cílů školy, zájem o činnost školy, aktivity organizované školou atd.). Panuje zde

pohoda, uplatní se i smysl pro humor. Žáci chodí do takovéto školy rádi, výchovně vzdělávací proces probíhá bez problémů (Kubíčková, 2008).

Pro doplnění můžeme ještě zmínit nadčasovou poznámku A. C. Perryho (1908), který dodává, že tohoto ducha soudržnosti, školní atmosféry, hrdosti na svou školu, prestiže a úcty vycházející z jejího jména není možné dosáhnout během pár dní. Je třeba, aby se tyto faktory staly **tradicí**, a jakmile dojde k jejich ustavení, musí se dědit z jedné generace žáků na další (www.openlibrary.org).

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) je zdravé psychosociální prostředí takové, které podporuje **sociální a emocionální pohodu a učení**. K tomu přispívají následující faktory:

- **vřelý, přátelský přístup podporující radost z učení** (zájem o studenta, bezpečné prostředí pro práci i relaxaci, rozvíjení fantazie, možnost kulturního i sportovního vyžití v zájmových kroužcích, účast všech aktérů školního dění při rozhodování o školních aktivitách, využívání zpětné vazby,...),
- **převaha spolupráce nad soutěživostí** (práce ve skupinách, projektová výuka, kooperace versus kompetice, multikulturní výchova,...),
- **možnost otevřené, suportivní komunikace** (možnost diskuse, snaha o aktivní zapojení studentů do práce,...),
- **vyvarování se fyzickým trestům, boj proti šikaně, zneužívání a násilí** (vývoj procedur a způsobů řešení situací na základě nenásilných interakcí ve třídě i ostatních prostorách školy, mezi personálem i studenty, ochrana před vykořisťováním, ponižováním, obtěžováním, aktivní přístup učitelů k rizikovému chování – ne ignorace či tolerance; otevřená diskuse o dané problematice, jasný plán boje proti šikaně – např. ujmout se nováčků, samotářů, motivovat žáky,...),
- **poskytování spravedlivých příležitostí a uplatňování demokratických procedur** (uznávání stejných práv chlapců i dívek, boj proti diskriminaci, možnost vyjádření svých názorů, diskuse, fungování studentské rady,...),
- **podpora učitelů, studentů i jejich rodin** (dostatečné propojení rodiny a školy jakožto dvou nejdůležitějších institucí působících na dítě, kontakt, komunikace, zainteresování rodičů do školního dění – rodiče vyjadřují škole podporu a zároveň cítí důležitost své role ve školním dění) (www.who.int).

3.4 Význam klimatu školy a třídy z hlediska dopadů na své účastníky

Vliv klimatu školy respektive třídy se zkoumá jednak z hlediska **negativních dopadů** na své účastníky – touto problematikou se zabývá oblast psychologie, někdy nepřesně nazývaná jako "psychologie založená na negativním paradigmatu" (Mareš, 2001). Toto označení je podle Mareše (2001, s. 98) spíš nálepkou, "*kteřá naznačuje, že se jedná o svébytné zaměření psychologie primárně se soustřeďující na negativní jevy v lidské psychice, v sociálních vztazích apod., na patologické jevy; ponechává stranou či nedoceňuje roli pozitivních jevů.*"

V posledních letech se však objevují i výzkumy, které se zaměřují na **pozitivní aspekty** daného fenoménu, ukazatele, determinanty a specifika pozitivního klimatu. Tento směr čerpá inspiraci v **pozitivní psychologii**. Její kořeny můžeme hledat již v 50. a 60. letech 20. století u představitelů humanistické psychologie – Rogerse a Maslowa. Humanistická i pozitivní psychologie si klade společně otázky po optimálním fungování člověka. Přesto se pokračovatelé humanistických psychologů rozdělili na dvě skupiny – jedna, která se snaží konfrontovat humanistickou psychologii s pozitivní psychologií a hledat mezi nimi rozdíly (např. Seligman, který v humanistické psychologii postrádá prvky "exaktní vědy" v podobě empirických výzkumných projektů atd.) a druhý směr, který usiluje spíše o komplementaritu a snaží se o vzájemné obohacování, hledání inspirace (např. Sheldon, Kasser, Resnick, Warmont, Serlin). (Mareš, 2001).

Positivní psychologie se deklaruje jako "*věda o pozitivních individuálních rysech, pozitivních životních zážitcích a zkušenostech, pozitivně fungujících společenstvích a institucích*" (Mareš, 2001, s. 102). Bádá ve třech časových dimenzích – **minulost, současnost a budoucnost** a zaměřuje se na **úroveň jedince** – pozitivní individuální vlastnosti (schopnost mít rád, předpoklady k určité činnosti, odvážnost, důslednost, ochota odpouštět, estetická citlivost, interpersonální dovednosti, nevšední talent, moudrost,...), dále na **úroveň sociální skupiny** – charakteristiky lidských společenství, institucí, které napomáhají člověku stát se lepším občanem (odpovědnost, počestnost, altruismus, smysl pro rodinu, etičnost jednání,...) (Mareš, 2001).

V této oblasti se u nás začal formovat relativně nový obor **psychologie zdraví**, do kterého spadají mimo jiné i výzkumy v rámci programu **Zdravá škola**, které realizovala

Havlíková se svými spolupracovníky v 90. letech 20. stol a programu **Obecná škola**, prováděné Beranem a Smékalem ve stejné době. V neposlední řadě se pozitivní psychologie zaměřuje na **úroveň populační**, kde sleduje kvalitu prožívaného života u velkých skupin osob, subjektivní pocit pohody a štěstí u celých komunit, celých národů (Mareš, 2001).

3.4.1 Dopady negativního klimatu na své účastníky

Negativní klima školy respektive třídy může mít v menší či větší míře vliv na vznik **nežádoucích situací** ve výchovně vzdělávacím procesu i mimo něj a tím může podporovat i **negativní formování osobnosti žáka**. *"Ve třídě se děti učí základním sociálním dovednostem v jednání se sobě rovnými. Je to prostředí, kde tráví velmi významnou část svého života a jsou to právě postoje a názory spolužáků, na kterých jim postupně stále více záleží. ... Spíše odtud "jinam" než naopak si děti přenášejí sociální dovednosti soužití a kooperace s ostatními lidmi"* (Kraus, Vacek, Juráčková, 2003, s. 263). Jestliže si tedy upevní určitá **deformovaná schémata** jednání s vrstevníky, přenáší je často i do dalšího života. Mezi nežádoucí následky negativního klimatu patří např:

- psychosociální stres žáků a učitelů (psychologická zranitelnost žáků, absence pocitu bezpečí, stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru, projevy syndromu vyhoření u učitelů,...),
- školní neúspěšnost žáků (školní selhávání, opakování ročníků, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky,...),
- problémové chování žáků (šikanování, záškoláctví, hrubé, vulgární chování žáků, projevy slovní i fyzické agrese, v nejzávažnějších případech až těžká ublížení na zdraví, školní kriminalita...)
- zdravotně rizikové chování žáků (kouření, konzumace alkoholu, užívání omamných a psychotropních látek, sexuálně patologické chování (promiskuita, předčasné těhotenství, pohlavní nákazy,...), mentální anorexie, bulimie, týrání, zneužívání),
- sociální problémy mezi žáky,
- rodové problémy ve smyslu *gender* (konflikty pramenící z rozdílu pohlaví, z rozdílných názorů na výchovu a vzdělávání dívek a chlapců,...) (Mareš, 2003b).

3.4.2 Vliv pozitivního klimatu na své účastníky

Ukazateli pozitivních i negativních typů klimatu se podrobněji zabývá kapitola 1.3 (Typy klimatu a jejich zvláštnosti), proto je v této podkapitole již nebudu opakovat a spíše rozšířím svou úvahu směrem k dalšímu předmětu zájmu své práce a tím je **pocit spokojenosti a osobní autonomie** žáků. Nicméně před tím bych ještě ráda zmínila jeden ukazatel kvality sociálního klimatu a zároveň její (kvality) determinantu a tou je **pocit bezpečí či ohrožení**, které žák prožívá v souvislosti se třídou, respektive školou (Havlíková, 2003). *"K pocitu bezpečí přispívají dobré sociální vztahy s vrstevníky i vědomí, že je žák pro někoho z dospělých osobně důležitý"* (Obst, 2002, s. 73). Bezpečné klima podle Havlíkové (2003) významně **posiluje motivaci** žáků, ale i učitelů k plnění úkolů a tím pozitivně působí na aktuální průběh výuky a přináší i celkové **zlepšení výsledků výchovně vzdělávacího procesu** z dlouhodobého hlediska. Pozitivní prožívání žáků i učitelů pochopitelně **snižuje hladinu stresu a úzkosti** nebo jejich riziko a **zvyšuje sebevědomí a sebedůvěru**, kteréžto jsou nezbytným faktorem pro zdravý vývoj osobnosti. Jestliže jsme v předchozí podkapitole hovořili o deformovaných schématech sociálního chování zafixovaných vlivem negativního klimatu, můžeme zde naopak zdůraznit vliv procesů a podmínek pro vytváření bezpečného klimatu, které jsou žáky vnímány a podílejí se na **utváření žádoucích vzorců pro sociální chování** v jejich budoucím životě. V neposlední řadě bezpečné klima přispívá k **prevenci rizikových jevů** mezi dětmi a mládeží a to tak, že podporuje **otevřenou komunikaci a spolupráci** mezi žáky, rodiči a pedagogy a tím zvyšuje předpoklady pro včasné odhalení případných patologických jevů a jejich adekvátní řešení.

3.4.2.1 Pohoda a spokojenost

"Osobní spokojenost má svůj vliv na tvorbu a prožívání klimatu ve třídě a naopak" (Lašek, Kupčková, 2003, s. 227).

Již úvodní citát naznačuje, jak důležitou úlohu hraje klima školy a třídy při tvorbě pocitů žáků. **Pocit pohody a životní spokojenosti** by se dal označit jako všeobecný a důležitý zájem – nikdo z nás nechce být se svým životem nespokojen a nechce prožívat pocity nepohody. Při tom ale **povaha a podmínky** dosažení těchto pocitů jsou vysoce

individuální, záleží mimo jiné na **sociokulturním zázemí**, ze kterého jedinec pochází a ve kterém se pohybuje, s tím souvisejícími **ekonomickými možnostmi**, kterými disponuje a **celkovým životním standardem**, na který je zvyklý (Lašek, Kupčecová, 2003).

Životní pohoda se dá strukturálně rozlišit na **obvyklou** a **aktuální** přičemž obvyklá životní pohoda respektive nepohoda, nepohodlí je závislá na **míře uspokojení přirozených nebo získaných potřeb** a aktuální vychází z **momentálně aktivních faktorů**, kterými jedinec ovlivňuje svůj stav buď **přímo** formou pozitivních zážitků nebo **nepřímo** eliminací negativních nebo nepříjemných zážitků a situací (Lašek, Kupčecová, 2003).

Lašek a Kupčecová (2003) popisují dva respektive tři směry zkoumání životní pohody. Prvním z nich je **kognitivní směr**, který reprezentují např. Higgins či Michalos. Tento směr chápe životní pohodu jako *"kognitivní (poznávací) zážitek, ve kterém jedinec srovnává situaci současnou se situací očekávanou nebo ideální"* (Lašek, Kupčecová, 2003, s. 228). Kritériem pro spokojenost, pocit pohody či nespokojenost, pocit nepohody je míra rozporu mezi aktuální a preferovanou situací. Tyto rozpory i hodnocené situace můžou mít různý charakter. Jedinec může srovnávat sebe sama v kontextu s ostatními, sebe sama se svým "ideálním já" atd.

Druhá linie představována např. Bradburnem sleduje **emocionální složku** životní pohody. Předpokládá, že člověk každodenně prožívá **pozitivní a negativní epizody** přičemž **poměr** mezi množstvím těchto episod je kritériem hodnocení spokojenosti či nespokojenosti. Bylo prokázáno, že *"pozitivní a negativní emocionální stavy spolu nekorelují"* (Lašek, Kupčecová, 2003, s. 228), důležitý je poměr mezi množstvím pozitivních a negativních stavů. Třetí směr využívá k posouzení životní pohody **kombinaci obou dvou aspektů - kognitivního i emocionálního**. Zástupcem tohoto přístupu je např. Diener, podle kterého je duševní pohoda *"dána posouzením spokojenosti se svým životem, přítomností pozitivních emocí a nepřítomností emocí negativních. Kognitivní a emoční složka jsou přitom těsně spojeny: úroveň duševní pohody vyjádřená vědomým hodnocením života těsně koreluje s úrovní prožívaných emocí"* (in Blatný 2001, s. 385 – 386). Dalším představitelem tohoto přístupu je švýcarský badatel Alexander Grob, který stanovil následující indikátory životní pohody: *"uspokojování každodenních potřeb, cesta k dosažení určitého cíle, dosažení cíle, který si sami určíme"*

nebo který nám určí jiní, dosažení sociálně definovaných hodnot, úspěšné zvládnutí různých cílů, přizpůsobení se prostředí, koncentrace pozitivních aspektů událostí, optimistický postoj k životu a osvobození se od starostí a fyzické bolesti" (in Lašek, Kupčková, 2003, s. 228).

Konu, Lintonen a Rimpelä (in Mareš, 2010) uvádějí a charakterizují čtyři oblasti, ze kterých vychází pocit psychosociální pohody nebo nepohody související se školou. Jsou jimi:

- **podmínky ve škole**, charakterizované slovesy "*mít, vlastnit*" (sem patří prostředí školy, její vybavení, dále obsah a náročnost učiva, organizace výuky, rozvrh hodin, velikost tříd a počet žáků ve třídách a skupinách, hodnocení žáků, služby zajišťované školou atd.),
- **sociální vztah ke škole**, vyjádřený slovy "*mít rád, milovat*" (psychosociální klima školy, klima učitelského sboru, klima třídy, vztahy mezi učiteli a žáky, vzájemné vztahy mezi žáky, skupinová dynamika, spolupráce, soutěživost, šikanování),
- **prostředky pro seberealizaci** čili "*existovat, být, rozvíjet se*" (hodnota školní práce, míra autonomie žáků, prostor pro žákovskou autoregulaci a tvořivost, podíl žáků na životě školy a třídy, podpora sebedůvěry a rozvíjení pocitu odpovědnosti žáků),
- **zdravotní stav** neboli "*být zdravý*" (psychosomatické symptomy u žáků, chronická onemocnění žáků a další zdravotní problémy, zneužívání psychotropních látek, subjektivní přístup žáků ke zdraví a nemoci, zdravotní prevence atd.) (www.casopispedagogika.sk).

Spokojenost žáka se školou a dílčí parametry, kterými je tato spokojenost sycena (klima školy, inteligence žáka a integrace do skupin dle individuálních schopností, školní výkony žáka) je vedle spokojenosti s rodinou, spolužáky, kamarády, prostředím a v neposlední řadě **sama se sebou** (viz. níže) jedním z důležitých faktorů ovlivňujících **celkovou spokojenost jedince se svým životem** a potažmo i vnímanou kvalitu života jedince (www.casopispedagogika.sk). (Vzhledem k rozsáhlosti tématu kvality života a omezenému prostoru se jím v této práci podrobněji zabývat nebudeme a vrátíme se k problematice spokojenosti a životní pohody.) Z výše uvedeného vyplývá, že na **pocit životní spokojenosti** má značný vliv **pozitivní sebehodnocení**. To mimo jiné souvisí

s úspěšností, sebeprosazením, schopností vyrovnávat se se životem atd. (Blatný, 2001). Blatný (2001, s. 386) ovšem upozorňuje na to, že *"ačkoliv je vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností velmi těsný, zůstává skutečností fakt, že variabilita obou proměnných je společná maximálně z padesáti procent, a nelze proto tyto proměnné považovat za totožné. Jinými slovy, vždy můžeme identifikovat osoby, které jsou buď spokojené se sebou a nikoliv se svým životem nebo osoby spokojené s vlastním životem a nespokojené se sebou."*

Lašek a Kupčková (2003) zkoumali vztahy mezi **subjektivní životní spokojeností** a **sociálně psychologickým klimatem školní třídy** u žáků středních škol. K měření osobní spokojenosti využili Grobův **Bernský dotazník subjektivní životní spokojenosti** – *Bern Questionnaire of Subjective Well-Being – Adult Form: SWB/A* a klima třídy zkoumali pomocí Laškova dotazníku **K-L-I-T**. (K oběma metodám se podrobněji vrátíme v dalších částech práce.) Měřením a porovnáním obou metod došli mimo jiné k závěru, že *"úroveň skupinového klimatu třídy úzce souvisí a vzájemně se ovlivňuje s radostí ze života jednotlivých žáků; čím více cítí žáci problémy, tím více tendují k průměrnosti. Radost ze života opřená o minimum depresí, somatických obtíží, vysoký pozitivní postoj k životu a vysokou sebeúctu pak vede k výraznému tendování k úspěchu"* (Lašek, Kupčková, 2003, s.231).

3.5 Teorie sebepojetí

Sebepojetí neboli sebesystém, ego-systém, ego-koncept či dle starší literatury jáství (Lašek, 2005) je složitý psychický jev, týkající se **individuálního vědomí** jedince. Jedná se o tu část vědomí, která se vztahuje k **sobě samému, jakožto objektu poznání** a ve své podstatě vyjadřuje to, co si o sobě jedinec myslí, jak se prožívá, co k sobě cítí atd. (Dařílek, Kusák, 2001). Smékal (2002) charakterizuje jáství jako **celostní představu o svém já** a zároveň **komplexní vztah k sobě samému**. Hovoří o kognitivním, afektivním a volním (akčním) aspektu sebepojetí, přičemž **kognitivní aspekt** v sobě zahrnuje představy o charakteristikách osobnosti, **afektivní aspekt** se týká sebehodnotících pocitů a sebepřijetí resp. odmítání sebe sama a **akční aspekt** je dispozicí k určitému typu chování směrem k sebeprosazení a sebeuplatnění. Smékal (2002) dále v této souvislosti popisuje čtyři následující kategorie sebeobrazů:

- **reálné já**, jakožto dlouhodobou reprezentaci sebepojetí,
- **vnímané já**, které vyjadřuje pocity sebe sama v kontextu určité situace,
- **ideální já**, jež je představou ideálního obrazu sebe sama, vštěpovanou jedinci společností a zároveň utvářenou na základě toho, jaký by jedinec chtěl být,
- **prezentované já**, které vyjadřuje ty charakteristiky, které chce jedinec předvést svému okolí tak, aby jej vnímalo způsobem pro něho žádoucím.

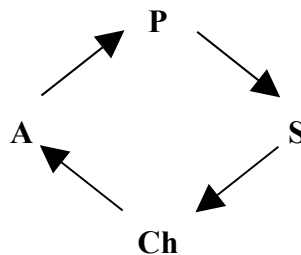
Sebepojetí vzniká od samého počátku života (a možná již před narozením?) v **procesu sebeuvědomování**, který je charakteristický hledáním odpovědí na otázky typu kým jsem, jaký jsem, kam směřuji atd. Ačkoliv v průběhu vývoje dochází k určité stabilizaci sebepojetí, je **sebeuvědomování** proces, který vzhledem k neustálému získávání nových zkušeností, ať už pozitivních nebo negativních, nikdy **nekončí**. Harterová (in Lašek, 2005) podotýká, že jde o **průběžnou validizaci vnímání sebe sama**. Dále hovoří o existenci tzv. seberegistra neboli té části já, která organizuje zkušenosti jedince a je odpovědná za adaptaci na prostředí a nezbytná při uspokojování potřeb.

Na základě získávání zkušeností a informací o sobě, z nichž drtivá většina má hodnotící charakter, si jedinec vytváří **představy o sobě samém** v různých sociálních situacích tzv. sebeobrazy. Podle subjektivní důležitosti těchto situací přikládá také význam daným představám při tvorbě **sebepojmu**, který je tvořen **nejobecnějšími informacemi o osobnostních vlastnostech a charakteristikách subjektu** (Dařílek, Kusák, 2001).

Při vytváření představ o sobě samém a potažmo sebepojmu hrají nezanedbatelnou roli **zprostředkovatelé hodnotících informací**. Podle důležitosti existují pro jedince tzv. **signifikantní druzí**, kterým jedinec bezmezně věří a informace od nich nezpochybňuje. Těmi jsou pochopitelně zejména v prvních vývojových stádiích rodinní příslušníci a lidé, se kterými má jedinec silné primární vazby. Druhou skupinou jsou tzv. **salientní druzí**, jejichž hodnocení je pro jedince důvěryhodné jen v určité oblasti (např. hodnocení sportovních výkonů od svého trenéra atd.). Třetí skupina je tvořena tzv. **neutrálními druhými**, kteří na jedince nemají žádný vliv a jejich reflexe je tedy nepodstatná. Je zřejmé, že v průběhu života se signifikance mění podle toho, jaké vztahy a vazby považuje jedinec zrovna za prioritní (Dařílek, Kusák, 2001). Smékal (2002) vyjadřuje značnou **regulativní funkci sebepojetí** a percepce reakcí významných druhých na chování jedince níže uvedeným modelem, kdy platí:

- P vnímané reakce druhých lidí na vlastní chování
- S sebepojetí
- Ch chování vůči ostatním
- A aktuální chování ostatních lidí ve vztahu k jedinci (jako reakce na jeho charakteristiky)

$A \rightarrow P \rightarrow S \rightarrow Ch$, z čehož postupným zobecněním a fixací vzniká



Tento model popisuje sebepojetí jako odraz vnímaných reakcí druhých na sebe sama a zároveň ukazuje, že sebeobraz pak determinuje vlastní chování vůči ostatním lidem. Z počátku se jedná o model lineární a postupnou fixací a generalizací dochází k uzavírání kruhu (Smékal, 2002).

Významní druzí tedy poskytují jedinci jednak **hodnotící informace**, ale zároveň se pro člověka stávají zdrojem **sociální opory**. Ta je chápána jako "soubor vztahů, které jedinec percipuje v komunikační síti jako subjektivně významné pro zachování vlastní

identity a psychické rovnováhy" (Koubeková in Lašek, 2005, s. 79).

Křivohlavý (in Lašek, 2005, s. 79) chápe sociální oporu v širším pojetí jako *"pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci."*

Také autoři Newcomb a Keefe (in Lašek, 2005, s. 79) nabízejí zajímavý pohled na sociální oporu, kterou definují jako *"vzájemně protkanou síť interpersonálních vztahů, které zajišťují pocit a prožitek společenství, pomoci, podpory, vazby, připoutání a emočního nasycení individua."*

Fenomén sociální opory má různé varianty: můžeme sledovat oporu z pohledu **poskytovatele**, který ji nabízí a realizuje, ale i z pohledu **příjemce**, který ji vyhledává, volí si mezi zdroji a typy opory, získává ji a přijímá nebo také odmítá a v každém případě určitým způsobem **vnímá**. S tím souvisí také členění dle House (in Lašek, 2005), který rozlišuje 4 složky, kterými je sociální opora tvořena. Jsou jimi:

- **složka emocionální**, kam patří důležité emoce a hodnoty jako láska, víra, empatie,
- **hodnotící opora**, související s poskytováním informací důležitých pro sebehodnocení,
- **informační složka**, zahrnující informace a rady, potřebné k efektivnímu řešení problému,
- **instrumentální opora** nebol-li praktická eventuálně materiální pomoc.

Autor dále rozlišuje sociální oporu **anticipovanou** neboli tu, kterou jedinec očekává, vnímá jako dostupnou v případě potřeby, věří v ni. Na druhé straně popisuje oporu **získanou**, která je reálná, taková, jakou jedinec opravdu obdržel. Zdůrazňuje, že mezi těmito dvěma oporami nemusí nutně platit vztahy závislosti. Získaná opora může mít vyšší či nižší rozsah než anticipovaná a různý může být i její vliv na příjemce. House (in Lašek, 2005) podotýká, že sociální opora může mít i **negativní vliv** na příjemce, který ji může chápat jako ohrožující vzhledem k jeho autonomii, sebeúctě či představě fungování "správného muže / správné ženy", může u něho navozovat pocit diskreditace, bezmoci atd.

Význam tohoto fenoménu nicméně spočívá zejména ve vysoké **pozitivní** korelaci mezi vnímanou **adekvátností** a **dostupností** sociální opory a **sebehodnocením a sebeúctou** jakožto **základem sebeпоjetí**. Newcomb a Keefe (in Lašek, 2005, s. 80) tvrdí, že *"individua se definují v termínech odpovědi druhých, které vzbudí svým chováním. Malá sociální opora vede k malé konformitě a malé sebeúctě. Vysoká sociální opora*

vysoce koreluje s vysokou sebeúctou, větší společenskostí a větší sociální konformitou." Vedle toho autoři přičítají význam mimo jiné také samotné osobnosti jedince, stabilitě prostředí, které jedince obklopuje i stabilitě skupin, ve kterých je členem, dále plnění očekávání a srovnávání se s ostatními.

Vzhledem k tomu, že tento krok nebyl učiněn na začátku kapitoly, pokládáme za důležité pojednat ještě konkrétněji o některých významných termínech týkajících se sebepojetí. Jedná se zejména o již zmíněné **sebehodnocení**, které je podle Smékala (2002, s.353) *"jádnem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší či menší sebevědomí."* Dařílek a Kusák (2001, s. 45) vymezují **sebevědomí** jako *"postojovou komponentu sebesystému."* Ta v sobě podle autorů nese složku reflektovaného sebehodnocení a emocí, které jej doprovází a ve výsledku ovlivňuje i zaměřenost žáka na určité činnosti, úkoly atd.

Se sebehodnocením jde pak ruku v ruce **sebeúcta**, kterou si jedinec buduje na základě toho, jak vnímá svou úspěšnost respektive neúspěšnost v dosahování cílů, které si stanovil nebo mu byly stanoveny. Je závislá na míře **sebe přijetí**, které může mít podobu bezmezného sebelásky až po totální odmítnutí sebe sama a dále na subjektivně vnímané shodě mezi svým reálným a ideálním já (Smékal, 2002). Neméně významnou determinantou sebeúcty je i pocit naplnění morálních zásad, kterými jsou spravedlnost, láska, pravda ap. Smékal (2002) toto tvrzení dokládá na základě pozorované racionalizační obrany svého chování u lidí, kteří objektivně porušovali tyto morální zásady. Tato oblast již zasahuje do psychologie morálky, která do sebepojetí přináší termíny **sebereflexe** a **svědomí** (Smékal, 2002).

Vraťme se nicméně k sebeúctě a dosahování cílů. Výběr úkolů a cílů, které jedinec přijímá za své, podléhá taktéž určitým pravidlům. Jiné cíle si bude stanovovat vysoce sebevědomý člověk, kterému se vždy v dané oblasti dařilo, a odlišné budou cíle tzv. outsidera, který měl s touto oblastí vždy jen negativní zkušenosti. Zkušenosti jedince s úspěchem respektive neúspěchem formují jeho další **očekávání výsledků jistých kvalit** neboli jsou základem pro jeho **sebedůvěru**, která se pak projevuje v jeho **aspiracích**, jež jsou vyjádřením stupně obtížnosti úloh nebo velikosti jedincových cílů, ale i v **interpretaci příčin**, které vedly k určitému chování nebo výkonu (Dařílek, Kusák, 2001).

Také Smékal (2002) hovoří o důležitosti **pocitování vlastních možností**, které rozlišuje podle Gordona na:

- pocit kompetence,
- pocit sebeurčení,
- pocit vnitřní jednoty já.

Pocit **kompetence** je jistou představou jedince o vlastní způsobilosti k určitým činnostem nebo týkající se určitých obsahů a předmětů. Je utvářen na základě subjektivního vnímání a může se značně lišit od skutečné kapacity jedince (Smékal, 2002).

Pocit **sebeurčení** vychází ze vztahu mezi subjektivně vnímanou možností jedince stanovit si své cíle, překonáváním překážek a mezi tím, jak se člověku daří svých cílů dosahovat. Cílem jedince může být i zdržení se určitého jednání, s čímž souvisí i prožívání vynaloženého volního úsilí pro dosažení takového cíle. Proto může být sebeurčení hodnoceno i jako sebevláda (Smékal, 2002).

Pocit **vnitřní jednoty já** vyjadřuje jedincovo prožívání ucelenosti a integrity vlastní psychiky. Závisí na harmonii ve vztazích mezi jedincovým zaměřením a schopnostmi, stylem jednání, osobnostními charakteristikami, temperamentem, rolemi, závazky a přáními atd. Disharmonie v těchto vztazích a vnitřní konflikty protichůdných motivů vedou pochopitelně k ohrožení pocitu vnitřní jednoty já (Smékal, 2002).

3.5.1 Vývoj sebepojetí

Proces zrání a zdravého psychického vývoje jedince probíhá, jak již bylo řečeno, již od narození dítěte a to v předem "naprogramovaných" fázích neboli **vývojových etapách**. Tyto etapy mají svou **posloupnost a délku** a není možné některou z nich výrazně urychlit či dokonce přeskočit nebo naopak tlumit, aniž by došlo k poškození jedince. Pro každou vývojovou etapu jsou charakteristické určité **způsoby vnímání, myšlení, emocionálních stavů a sociálních vztahů a v neposlední řadě také chování** a každý z nich se postupně a často ne zrovna bezbolestně transformuje do nových způsobů charakteristických pro následující období. Tato dynamika směřuje k dospívání a dospělosti (Lašek, 2005).

Proces transformace vysvětluje Lašek (2005, s. 5) dle Heluse, jako *"přebudování toho, co bylo doposud, v nějaké jiné struktury, v nichž se to minulé zpravidla neztrácí beze zbytku, ale cosi z něho se předává do další etapy života a nabyvá podstatně jiné*

podoby a jiného významu." Je důležité říci, že není možné jasně identifikovat, kdy jedna etapa končí a druhá začíná. Přechod mezi nimi je pozvolný a postupný, nicméně u jedné z nich je tento zlom natolik bouřlivý a náhlý a zároveň významný pro vývoj sebekoncepcce, že lze poměrně přesně určit její nástup a na základě toho s dítětem adekvátně jednat. Touto etapou je období života **od nástupu "Já"**. Jakmile si dítě začne uvědomovat samo sebe, používá pro sebe označení já, snaží se osamostatnit v různých činnostech počínaje příjmem potravy, přes denní aktivity, které vidí u ostatních a doposud dělalo jen s pomocí dospělých nebo nedělalo vůbec. Začíná vědomě prosazovat své potřeby na úkor ostatních, vzdorovat a testovat hranice, které mu dospělí vytváří. Jakmile cítí jistou ústupnost začne své nároky zvyšovat a naopak tam, kde cítí tlak se bez odporu přizpůsobuje. Jedná na základě získaných zkušeností a napodobuje předkládané modely chování. Výrazně akceleruje slovní zásoba (Lašek, 2005). Toto období je někdy popisováno jako **fáze vzdoru nebo negativismu**. Ve své plně rozvinuté formě se obvykle projevuje zhruba mezi druhým a třetím rokem života a trvá individuálně asi 12 až 14 měsíců. *"Patří zákonitě k vývoji dítěte, které usiluje o svou autonomii a naráží na překážky dané jeho nevyspělostí i hranicemi, které mu musí nezbytně pokládat společenství dospělých"* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 83). Pro úspěšné zvládnutí tohoto období a zdárný posun do dalšího stádia je z pohledu vychovávajícího nezbytně nutný **klidný, tolerantní, nicméně důsledný přístup s jednotným působením** všech důležitých činitelů. Hlavním úkolem takového přístupu je ukázat dítěti **hranice** a zároveň mu poskytnout **prostor pro rozvoj autonomie a samostatnosti** (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V dalším období života, kdy se z batolete stává **předškolák** i v **počátku mladšího školního věku** je **sebepojetí a pocit sebeceny** založen na **konkrétních deskriptivních charakteristikách** (Lašek, 2005). Zatímco koncem batolecího období je dítě schopno popsat své základní charakteristiky, jako je např. pohlaví, fakt, že je dítě a ne dospělý, v předškolním období udává i některé další fyzické rysy, své vlasnictví a jednoduchým způsobem formuluje své zájmy (co ho baví, co má rádo,...). Školáci se potom dokáží soustředit i na některé psychické vlastnosti, schopnosti a emoce (Langmeier, Krejčířová, 1998).

"Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a v předškolním věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči" (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.93).

V předškolním období se také začínají rozvíjet **pocity**, které souvisejí s **vlastním sebehodnocením** (hrdost, stud, pocit viny) a kolem pátého roku si dítě uvědomuje i určitou míru vlastního zapříčinění vzniklé situace (Langmeier, Krejčířová, 1998). S tím souvisí i rozvoj **sociálních kontrol**, kdy dítě kolem dvou až tří let věku postupně přechází z vlivu pouhé **vnější regulace** prostřednictvím pokynů druhých nebo důsledků svého chování a zvolna se u něho začíná projevovat schopnost **autoregulace a rozvoje svědomí**. Z počátku využívá sebeinstrukce, které ale mají nejprve jen "rytmický" význam – dítě opakuje, co v dané situaci slyšelo od rodičů (sahá na zakázanou věc a říká ne, nicméně klidně svůj pohyb dokončí) a z hlediska inhibice nežádoucího chování se jeví jako neefektivní. Reálný efekt sebeinstrukce přináší až po pátém roce věku, což souvisí s plnou internalizací řeči (Lurija in Langmeier, Krejčířová, 1998). Pro zdravý vývoj svědomí je nezbytný především **kvalitní vzájemný vztah mezi dítětem a rodiči**, zejména vřelé vyjádření pozitivních emocí a pozitivní akceptace ze strany rodičů a naopak odnětí projevů lásky po nežádoucím chování. V této části ovšem platí Matějčkovovo heslo, že nejúčinnější trest přichází od milující osoby nebo-li *"odnětí lásky tam, kde jí je málo je beze smyslu"* (Sears et al. in Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vstupem do školy a přijetím své nové **role žáka** na dítě dopadá značná **zátěž**. Očekává se od něho, že se podřídí chodu školy i třídy, bude plnit nároky svého učitele, který byl pro něho do té doby většinou úplně cizí osobou, bude podávat uspokojivé výkony ve své školní práci, zapojí se do poměrně velkého kolektivu svých vrstevníků. Lašek (2005, s. 35) uvádí, že alespoň z hlediska aplikované pradánské či školské psychologie *"lze oddělit školní, žákovo já od dalších já v jeho osobnosti."* Toto tvrzení vysvětluje tak, že dítě se vnímá v **interakci s ostatními** a tak se i vyhodnocuje, přičemž toto prožívání a vyhodnocování v rámci své rodiny může být značně odlišné od toho, které probíhá v rámci kolektivu školní třídy. Mechanismus působení **rodičů** na kladné nebo záporné sebehodnocení může mít dvojí charakter. Langmeier a Krejčířová (1998) popisují jednak tzv. **zrcadlovou teorii**, kdy rodiče verbálně i neverbálně vyjadřují svou úctu a podporu dítěte a tím mu jakoby v zrcadle interpretují jeho hodnotu a na druhé straně **teorii modelu**, kdy se rodiče sami stávají vzorem chování a jejich sebehodnocení, které může být reálné, snížené nebo zvýšené je základem pro rozvoj sebepojetí jejich dítěte. Přesto z Laškových úvah (2005) vyplývá, že právě **žákovo školní já** ovlivněné mimo jiné **učitelovým hodnocením jeho školních výkonů**, které je ale v podstatě

hodnocením celé žákovy osobnosti a je tímto způsobem také **vnímáno**, může vzhledem k délce pobytu dítěte ve škole významně poznamenat celé jeho sebepojetí v budoucím životě. Také Langmeier a Krejčířová (1998) přičítají velký význam **školním úspěchům a neúspěchům** při tvorbě **sebeпоjetí** jedince. Hovoří o známkách **nepřízpůsobení se** vysokým nárokům, které na prvňáčky klade jejich nová role žáka, projevech **potíží při výuce** a objevení se prvních **neúspěchů**. Ty mají za následek snižování sebehodnocení dítěte a jestliže se kumulují, mohou se stát překážkou v dalším postupu dítěte. I v případě méně dramatických neúspěchů *"jsou subjektivní prožitky dítěte často trpké a působí nepříznivě na celý další vývoj jeho osobnosti. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné"* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 101). Zde je na místě zdůraznit fakt, že kromě vhodnosti přijetí dítěte do první třídy dané jeho **způsobilostí a připraveností** pro školní práci na základě dosaženého věku, ale i vlivu prostředí a výchovy se na úspěšném či neúspěšném startu školní docházky podílí zejména **klima školy a třídy**, kterou dítě navštěvuje, **osobnost učitele a způsob práce a komunikace**, který praktikuje. *"Jsme opakovaně svědky toho, že dítě, které se zdá nezralé ve třídě jednoho učitele, se postupně (a někdy poměrně rychle) úspěšně začlení v jiné třídě pod vedením trpělivého a zkušeného pedagoga"* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 114).

Z výše uvedeného vyplývá, že ačkoliv vývoj sebehodnocení a sebepojetí začíná již ve velmi ranných stádiích života, je **vstup do školy** poměrně významná epizoda pro určitou **stabilizaci sebesystému** v psychice jedince. Vytváří se na základě přijaté role ve společnosti, postavení ve skupině, úspěchů a neúspěchů. Kolem sedmého roku života si dítě již uvědomuje stálost osobnosti v čase, což mu umožňuje **srovnávat psychologické vlastnosti a schopnosti svoje a ostatních**. Přestože zatím není schopno důkladné introspekce, která přichází až kolem desátého roku, je jeho sebehodnocení v osmi letech již značně stabilní a ne tolik závislé na momentální situaci, jako u předškoláka. Tento vývoj pokračuje zvolna až do období dospívání, kdy se u většiny dětí dostavují významné **výkyvy sebehodnocení** a jejich sebevědomí často výrazně, ačkoliv obvykle jen dočasně klesá (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Období dospívání začíná u každého jedince individuálně, zhruba kolem jedenáctého roku života a člení se na fázi pubescence, zhruba od 11ti do 15ti let a fázi adolescence, která trvá opět individuálně dlouho, zhruba však do 20ti až 22ti

let (Langmeier, Krejčířová, 1998). Jedná se o velmi bouřlivé období stran biologického, kognitivního, emočního vývoje, začleňování se do společnosti a přijímání nových rolí a kdybychom ho chtěli charakterizovat jedním slovem, použili bychom nejspíše slovo **rozpor**. Ten se totiž projevuje v naprosté většině aspektů osobnosti jedince a významně ovlivňuje jeho vnímání, prožívání, chování a v neposlední řadě jeho sebepojetí. Dospívající hledá teď již poměrně **aktivně** odpověď na řadu otázek, týkajících se jeho vlastní **identity**. Otázky typu *"kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejdůležitější"* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 156) zaměstnávají jeho mysl a nacházení odpovědi na ně, které vedou k postupnému dosažení stabilního pocitu vlastní identity, je vedle emancipace od rodiny, volby povolání atd. jedním z nejvýznamnějších úkolů celého období dospívání (Langmeier, Krejčířová, 1998). Také Lašek (2005, s. 5) považuje dosažení sebeidentity za *"jeden ze základních úkolů sociálního bytí"*. Pojem **identita** vysvětluje dle Heluse jako *"totožnost jedince se sebou samým, jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život"* (Lašek, 2005, s. 5). Langmeier a Krejčířová (1998, s. 156) dodávají, že je nutné *"dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky, což je zvláště obtížné zejména pro dospívající s jakýmkoliv typem handicapu nebo zdravotního postižení."* Zdůrazňují přičítání značné důležitosti vlastnímu **vzhledu** při sebehodnocení a s tím související riziko poruch vnímání vlastního těla až vzniku **dysmorfofobie** nebo **mentální anorexie**. Hovoří o **sociálním srovnávání** a hodnocení sebe sama **podle reakcí druhých** na ně samotné jako o důležité složce tvorby sebepojetí v období dospívání. Tato schopnost je podle nich ve velké míře závislá na **kognitivní zralosti jedince**. Dále zmiňují tzv. **adolescentní krize**, které bývají často důsledkem příliš **kritického pohledu** na sebe sama v rámci hledání vlastní identity a stávají se důvodem pro neustálou potřebu dospívajících, aby je někdo ujišťoval o jejich **hodnotě**. K tomu využívají různé strategie a pochopitelně také různé osoby. Vedle rodičů, kteří, ačkoliv to většina dospívajících hrdě odmítá, stále patří mezi signifikantní druhé, alespoň v jejich podvědomí, se stávají velmi významnými druhými vrstevníci, přátelé stejného i opačného pohlaví. Macek (2003, s. 53) v této souvislosti upozorňuje na to, že *"vztahy k rodičům, respektive k dalším autoritám a vztahy k vrstevníkům přitom mají odlišný význam. V případě rodiny dominuje často snaha o zrovnoprávnění vlastní pozice, ve vztahu k vrstevníkům jde často především o vlastní zhodnocení."*

Fend (in Lašek, 2005, s. 73) zkoumal v pětileté longitudinální studii vzorek více než 2000 německých adolescentů a mimo jiné zjistil, že mezi významnými druhými je "ve 12 letech nejčastěji (v 58%) pubescenty zastoupen rodič, ve více než 20% přítel opačného pohlaví a ve 14% přítel stejného pohlaví. Šestnáctiletý adolcent vybírá rodiče již jen ve 30%, výrazně narůstá podíl přítele opačného pohlaví 43%, stejně tak nabývá na významu i přítel stejného pohlaví (25%).

Dle Fenda je pro pubescentní a později adolescentní sebepojetí nejdůležitější cítit se dobře ve vrstevnické skupině, být do ní plně integrován."

Vztahy mezi vrstevníky se postupně vyvíjejí a vybrušují. Narozdíl od potřeby jisté **similarity** charakteristické pro mladší děti, které si hledají kamarády, s nimiž sdílejí zájmy, mají podobné hračky, oblečení atd., preferují adolescenti přátele, jež jim mohou poskytnout komparativní data, nekladou tedy již takový důraz na similaritu, ale je pro ně důležitý zejména vzájemný **respekt** (Lašek, 2005).

S nástupem časně dospělosti zhruba kolem 20 – 22 let je již sebepojetí značně stabilní a dospělý jedinec bývá ztotožněn se svými rolemi. Dochází nicméně i nadále k upřesňování životních cílů, dalšímu posilování odpovědnosti a autonomie v různých oblastech života, zejména pak ve své profesi a v neposlední řadě při výchově dětí a rodičovství.

Další otázky po vlastní identitě, smyslu života a vlastní existenci si řada lidí může začít klást na konci I. fáze období střední dospělosti, která trvá zhruba od 30 do 45 let (Langmeier, Krejčířová, 1998). Tyto výkyvy sebepojetí, častá nespokojenost a pesimistické ladění bývají označovány jako krize středního věku a objevují se obvykle kolem 42 – 45 let. Poté následuje II. fáze střední dospělosti, někdy také označovaná jako pozdní dospělost, která trvá až do stáří a dochází k znovuoobnovení integrity osobnosti. Je to také období bilancování, kdy člověk hodnotí svůj dosavadní život, úspěšnost v dosahování cílů, které si stanovil atd. V tomto období se již objevují projevy involuce fyzických i psychických sil, dochází ke změnám v rodinné a celkové sociální situaci a objevují se myšlenky na vlastní smrtelnost. Narozdíl od předchozích období není však smrt chápána tolik jako hrozba, ale spíše jako nevyhnutelná součást života a považuje-li jedinec svůj život za smysluplný a své cíle za dosažené, nemá pro něj již tak děsivý charakter. S myšlenkou smrtelnosti se lidé v tomto období vyrovnávají různými způsoby, z nichž nejkonstruktivnější je snaha o další růst k moudrosti stáří narozdíl od rezignace

nebo nesmyslné snahy zvrátit běh událostí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Také ve stáří – zhruba od 65 let (Langmeier, Krejčířová, 1998) se objevují různé adaptační strategie, pomocí nichž se jedinec snaží vyrovnat se změnami, které mu toto období přináší. Švancara (in Langmeier, Krejčířová, 1998) v této souvislosti uvádí zásadu "pěti P", která jsou nezbytná pro optimální adaptaci na stáří. Jedná se o perspektivu, pružnost, prozíravost, porozumění pro druhé a potěšení.

3.5.2 Škola a její vliv na sebehodnocení

Škola významnou měrou působí na sebehodnocení jedince a tím značně ovlivňuje jeho pocit pohody a spokojenosti. V tomto smyslu lze sledovat různé aspekty školní influence na sebevědomí žáků. V první řadě jde pochopitelně o **školní hodnocení**, kdy se nejedná pouze o známkování, ačkoliv toto je nejhojněji užívaná forma hodnocení. Dařílek a Kusák (2001, s. 137) vymezují hodnocení jako *"přisuzování určité hodnoty jistému výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, ideál, hodnota apod.). Výsledkem hodnocení je zjištění, do jaké míry se hodnocený projev shoduje s daným kritériem."* Jak již bylo zmíněno v předcházejícím textu, je školní hodnocení obvykle žákem vnímáno jako hodnocení celé jeho osobnosti. Je třeba podotknout, že osobnosti žáka a učitele jsou v neustálé interakci a bylo zjištěno, že to, jakým způsobem učitel vnímá žáka, ovlivňuje i jeho klasifikaci a potažmo i sebehodnocení a naopak také prospěch žáků bývá poměrně silným faktorem ovlivňujícím hodnocení dalších dimenzí žákovy osobnosti učitelem (Langová, Kodým, Kvapil, 1986).

Hodnocení žáků může probíhat dvěma způsoby:

- pro **tradiční způsob** je důležitá zejména kontrola kvality a kvantity osvojených vědomostí, znalostí, dovedností a způsobů chování a probíhá obvykle jednorázově v závěru žákovy činnosti. Prostředkem hodnocení mohou být známky, body nebo procenta, pomocí kterých se interpretuje žákův dosažený výsledek. Tato forma hodnocení je zaměřena na hledání chyb, nicméně nenabízí řešení problému. Existuje kriteriálně vztahová forma, kdy se srovnává výsledek žáka s výchovně vzdělávacími cíli a sociálně vztahová forma, kterou porovnáváme výkony jednotlivce s výkony ostatních žáků ve třídě (Dařílek, Kusák, 2001).

- Druhou možností je využití tzv. **intervenujícího způsobu** hodnocení, které je charakteristické svým diagnostickým pojetím, což znamená, že hledá příčiny, vysvětluje a nabízí způsoby řešení eventuálních problémů. Intervenující hodnocení se provádí průběžně po celou dobu činnosti žáka na základě jeho dlouhodobého pozorování. Prostředkem hodnocení je slovní popis individuálních změn chování a výkonů žáka a to komplexně vzhledem k celé jeho osobnosti. Je zaměřeno na hledání pozitiv, přičemž negativa (chyby) jsou chápána jako prostor ke zlepšení (Dařílek, Kusák, 2001).

"Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě ať už jde o převahu pocitu uspokojení z dobrého výkonu – v přímé souvislosti s touto aktivitou, nebo je více závislá na jeho sociálních vazbách – jak je dítě hodnoceno, oceněno, přijímáno a akceptováno. Dobrý školní výkon je sociálně žádoucí a žák tím prokazuje vysoký stupeň konformity. Dítě je hodnoceno nejen aktuálně, ale i z hlediska dalších předpokladů úspěchu" (Lašek, 2005, s. 39).

Přítom školní úspěšnost nemusí nutně být zárukou úspěchu v dalším životě. Dařílek a Kusák (2001) podotýkají, že známky jsou spíše výsledkem úrovně žakových vědomostí než schopností a školní úspěšnost v sobě může naopak nést zárodky budoucí průměrnosti jedince související právě s vysokou konformitou, poslušností a zároveň neflexibilitou a neschopností hledat nové cesty při řešení problémů a obtížnou realizací tvořivých přístupů. Proto zdůrazňují důležitost **komplexního přístupu** k hodnocení žáků narozdíl od pouhého zaměření se na prospěch a chování.

Dalším aspektem, který škola vnáší do sebehodnocení jedince a tím i jeho pocitu pohody a spokojenosti či naopak, je i **hodnocení vlastní pozice ve třídě**. *"V celoročním životě třídy probíhá řada sociálních dějů, které z některých dětí vytvářejí "hvězdy", z jiných odmítané či opomenuté; tyto sociální pozice pak působí nejen na své nositele, na jejich sebepojetí, ale jejich prostřednictvím i na další žáky" (Lašek, 2005, s. 40).*

Školní třída by se tedy dala popsat jako sociální jednotka, ve které jsou určena obecná, ale i silně specifická pravidla a role jejích účastníků. Žáci sem přicházejí se svými postoji, které určují jejich chování a působí tak na ostatní. Naopak chování ostatních (včetně učitele) má zpětný efekt na postoje jedince a taktéž je do jisté míry může modifikovat. Této dynamiky lze mimo jiné využít při posuzování a ovlivňování třídního

klimatu.

Při procesu seberealizace a utváření sebepojetí hraje značnou roli sociální srovnávání, což je jeden ze *"sociálně kognitivních mechanismů, kterými individuum tvoří a validizuje svoji osobní a sociální identitu a dostává potvrzení přesnosti svých přesvědčení a sebedůvěry. Modelujeme své chování pod vlivem srovnání s druhými, s tím jak věci dělají oni a jak my"* (Lašek, 2005, s . 41). Je tedy zřejmé, že právě prostředí školní třídy se může stát důležitou determinantou kvality sebepojetí jedince a tím i jeho spokojenosti a autonomie.

3.6 Subjektivní životní spokojenost a autonomie v období adolescence

Vzhledem k tomu, že období adolescence je pro tuto práci stěžejní, protože výzkum je prováděn mezi šestnáctiletými až dvaadvacetiletými žáky, respektive žákyněmi střední školy, pozastavíme se ještě u dalších aspektů týkajících se osobní spokojenosti a autonomie v tomto období.

Jak již bylo řečeno, dospívání je velmi bouřlivým obdobím v životě jedince. Macek (2003, s. 14) například cituje Halla a Muusse a charakterizuje dospívání, jako *"období turbulence, plné oscilací mezi protiklady (nadšení proti světabolu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě atd.)"*. Již tato charakteristika naznačuje, že dospívání zdaleka není obdobím jednoduchým. Je spojeno s množstvím nesnází a úkolů, se kterými se dospívající jedinec musí vyrovnat a které jistě ovlivňují jeho pocit spokojenosti a v neposlední řadě i osobní autonomii. Macek (2003, s. 17) uvádí modifikovanou verzi souboru vývojových úkolů dle Havinghursta, které musí jedinec během dospívání zvládnout.

- *"Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.*
- *Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.*
- *Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích obojího pohlaví.*
- *Změna vztahu k dospělým (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.*
- *Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.*
- *Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.*
- *Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.*

- *Představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života.*
- *Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor)."*

Macek (2003, s. 17) podotýká, že *"některé úkoly jsou z vývojového hlediska kontinuální, začínají již v dětství a období adolescence by je mělo završit (např. vývoj abstraktního myšlení). Jiné jsou specifické právě pro adolescenci (např. změna vztahu k dospělým), tzn. demonstrují, že toto vývojové období má v sobě i prvky diskontinuity."* Vývojové úkoly jsou dle Macka (2003) vázány na sociální prostředí a společenské a kulturní normy v dané oblasti.

Kromě těchto očekávání, která by dospívající jedinec měl naplnit, se ještě setkává s řadou běžných problémů, které ovšem s vývojovými úkoly často souvisejí. Můžou se týkat rodinného života, školy, trávení volného času, interpersonálních vztahů, ale i intrapersonálních problémů neboli starostí, které pociťuje dospívající sám se sebou - se svým zdravím, chováním, atd. (Macek, 2003). Macek (2003) vysvětluje význam těchto "drobných zátěží", o kterých většina lidí ví a považuje je za "normální" n rozdíl od akutních a neočekávaných náročných životních situací, které ovšem vyvolávají silný stres a adekvátně k tomu i určitý typ obranné reakce. Podstata vlivu "drobných zátěží" podle něho spočívá právě v tom, že *"působí často dlouhodobě. Jejich chronický charakter pak vede k tomu, že se stále méně často stávají pro člověka "výzvou" pro aktivní mobilizaci sil, jak tomu může být v případě nečekané zátěžové situace"* (Macek, 2003, s. 72).

Část výzkumu v rámci studie *Euronet Pilot Study*, která proběhla v letech 1992 a 2001, se mimo jiné zabývá běžnými denními problémy adolescentů (Macek, 2003). Ze stručného zhodnocení výsledků vyplývá, že nejvíce běžných problémů v období dospívání se týká **školy**. Problémy tohoto typu uvádělo více než 50% respondentů a to bez významných statistických rozdílů v pohlaví i věku. Zhruba 40% dotázaných uvedlo **problémy s penězi**, přičemž v roce 2001 taktéž nebyly zjištěny výrazné rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek ani mezi odpověďmi mladších a starších žáků. Přibližně jedna třetina dotázaných řešila **problémy s přítelkyní, respektive s přítelem**, eventuálně **problémy s rodiči**. Asi jedna čtvrtina dotázaných si stěžovala na **nedostatek**

vlastního soukromí doma, nicméně více než jedna polovina v této oblasti žádný problém nepocítovala. Mezi další významnější oblasti, které adolescenti uváděli jako problematické, patřily **zdravotní problémy**, které ovšem řešily spíše dívky a **problémy s trávením volného času**, jež byly typické naopak pro chlapce. Zajímavé ovšem je, že, navzdory uvedeným výsledkům, většina adolescentů účastnících se *Euronet Pilot Study* nehodnotilo svůj každodenní život jako příliš obtížný ani problémový (Macek, 2003).

S přítomností problémů jdou ruku v ruce **strategie k jejich zvládnutí**. Oproti dětství se množství těchto strategií v období dospívání značně zvyšuje, nicméně vzhledem k nedostatku zkušeností se zátěžovými situacemi dospívající jen obtížně odhaduje závažnost dané situace, často se řídí spíše jen svými pocity než racionálním zhodnocením situace a tudíž i volba strategie k jejímu zvládnutí nemusí být vždy adekvátní. Toto přináší větší zranitelnost a často i nekonsistentnost jednání dospívajícího jedince (Macek, 2003).

Do seznamu strategií zvládnutí obtíží a problémů vyplývajících z *Euronet Pilot Study* (Macek, 2003) patří mimo jiné:

- racionální strategie (aktivní snaha o uklidnění, racionální analýza situace a pátrání po novém řešení),
 - strategie založené na jednání (opětovné snahy a pokusy zapomenout na obtíže pomocí jiných aktivit),
 - emocionální a spíše pasivní reakce (pláč, zloba, úzkost, smutek, čekání na zlepšení situace, eventuálně konzumace alkoholu),
 - interpersonálně orientované reakce (žádost o pomoc od rodičů, sourozenců, vrstevníků, atd.),
 - úplná pasivita (odpovědi typu "vzdám to", modlitby, víra),
- přičemž první dva typy reakcí byly uváděny výrazně častěji než zbylé tři (Macek, 2003).

Podobný seznam můžeme najít i v Laškově publikaci (2005, s. 92), jež uvádí výsledky, ke kterým došla Tyzskowa při výzkumu prováděném na 500 adolescentech v Polsku a mezi nejčastější strategie vyrovnávání se se zátěžovými situacemi řadí:

- *"tendence ke kognitivním řešením,*
- *strategie založené na sociálním kontaktu a podpoře od vrstevníků a dospělých,*
- *kontrola emocí,*

- *různé relaxační praktiky (poslech hudby, cvičení, jóga) včetně magických praktik (maskoti, kominíci, počítání kroků, schodů, vykročení jednou nohou apod..),*
- *sebeobranné mechanismy extra i intrapunitivní."*

Hovoříme-li o subjektivní životní spokojenosti, pak zde nutně narážíme také na oblast osobní autonomie, která s ní do značné míry souvisí (Lašek, Novotná, 2010). *"Přesvědčení, týkající se vlivu na vlastní život podporuje vědomí vlastní ceny dospívajících, evokuje jejich úvahy o vlastní zodpovědnosti a determinuje představy o budoucnosti a osobních perspektivách"* (Macek, 2003, s. 106).

Za autonomní osobnost se obecně považuje člověk, který **řídí a určuje směr** svého života a dokáže stanovit pozitivní i negativní **následky svých rozhodnutí** a nést za tato rozhodnutí **odpovědnost**. Lašek (2005, s. 86) upozorňuje na difference mezi pojmy autonomie a nezávislost, které bývají často ztotožňovány. *"Autonomie je intrapersonální zkušenost s vůlí, nezávislost je interpersonální jev nezávislosti na druhých. Opositum nezávislosti není heteronomie, ale závislost. Opositum pro autonomii je heteronomie – závislost nebo řízení druhými."*

Stupeň autonomie je **znakem osobní identity**, která vzniká v procesu **individuace**. Ten je chápán jako proces stávání se sebou samým a jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, je charakteristický hledáním odpovědí na otázky typu kdo jsem, jaký jsem, kam směřuji, co je pro mě důležité atd. Nejvýraznější období pro nalézání vlastní identity je období dospívání, kdy se jedinec začíná osamostatňovat a vymaňovat z rodičovských pout. Pro úspěšné dokončení procesu individuace a osamostatňování je třeba nalézt **harmonii mezi autonomií a začleněním**. Jestliže toto není dostatečně zvládnuto, může v dospělosti docházet k různým adaptačním nesnázím (Smékal, 2002). Smékal (2002) zmiňuje například **trvalou nezpůsobilost řídit svůj život** bez dohledu a pomoci jiných, zralejších osob nebo naopak **izolaci a neschopnost začlenění** do sociální skupiny. Lašek a Novotná (2010) v této souvislosti dále hovoří o pojmech **reaktivní autonomie** a **reflektivní autonomie** a odkazují na práce Koestnera a Loiserera. První termín autoři charakterizují tendencí jednat bez nebo proti druhým, sklonem k defenzivnímu způsobu chování se společensky nepatřičnými projevy. Pro druhý typ autonomie je pak podle nich typická přítomnost vůle a volby při rozhodování, větší flexibilita a čestnost při jednání.

Autonomie se projevuje nezávislostí a samostatností v oblasti citů, hodnotové orientace, tvorby a interpretace vlastních názorů (Smékal, 2002). Souvisí s **místem ovládní** konkrétního jedince, někteří autoři užívají termínu "locus of control" či "self-efficacy - účinnost". Smékal (2002, s. 345) tento fenomén vysvětluje jako *"dynamickou charakteristiku, jejímž jádrem je pocit většího či menšího vlivu na události a výsledky činností."* Podle toho, na které straně dimenze, která vymezuje vnitřní nebo vnější místo kontroly, se daná osobnost nachází, označuje pak Smékal (2002) tyto jedince jako internalisty nebo externalisty. **Internalisty** charakterizuje jako lidi, kteří jsou přesvědčeni o vlastním zapříčinění dané situace vlivem dostatečné nebo nedostatečné připravenosti, schopností, aktivity, kompetence atd. Naopak **externalisty** popisuje jako jedince pohlížející na životní události jako na souhru náhod, štěstí a neštěstí či osud, jenž si s nimi zahrává a oni nemají možnost jej žádným způsobem sami ovlivnit.

V souvislosti s internalismem a externalismem dále hovoří o polaritě **vnějškovosti a niternosti**, kdy niterně orientovaný člověk má bohatý vnitřní život, při sebehodnocení je méně závislý na okolním světě, módě, kolektivních normách atd. Přesto však dokáže zodpovědně plnit své společenské role a úkoly. Naproti tomu vnějškově orientovaný člověk potřebuje hodnocení okolí, srovnání s okolním světem a podněty z vnějšku, které mu poskytují materiál pro jeho duševní život. Nedostává-li se mu jich, velmi rychle se začne nudit, pochybovat a psychicky chátat (Smékal, 2002).

Osobní autonomie se vytváří již od útlého dětství a je úzce spjata se **sociální oporou**, která je danému jedinci poskytována. Cítí-li se dítě bezpečně, je-li akceptováno a zažívá-li pocit důvěry ke svým významným druhým, je ochotné přijímat je jako oporu a generalizuje takové chování i do dalších mezilidských vztahů a interakcí (Lašek, 2005; Lašek, Novotná, 2010; Macek 2003). Pro takové jedince je pak typické, že *"vykazují vyšší hladinu motivace, mají pozitivnější techniky zvládní situací, plnější pocit integrace a identity"* (Lašek, 2005).

Ondřejová a Koukola (2004) přinášejí soupis nositelů sociální opory pro děti a dospívající, ke kterému došli v rámci výzkumu na 1176ti respondentech (637 chlapců a 539 dívek). Žáci, respektive studenti 10ti základních škol, 10ti středních škol a 1 vyšší odborné školy vyplňovali zkrácenou verzi Sarasonova dotazníku *Social Support Questionnaire*, který do češtiny přeložil J.Křivohlavý. Dotazník *SSQ6* obsahuje 6 otázek a zjišťuje na koho se dítě či dospívající obrací v případě obtížné situace a do jaké míry je

spokojen/o se sociální oporou, která je mu jeho stávajícím sociálním zázemím poskytována. Autoři došli k relativně rozsáhlému soupisu zdrojů sociální opory. Objevilo se zde 75 různých nositelů sociální opory, mezi nimi například matka, otec, kamarád/ka, babička, ale i domácí zvíře atd. Nejčastěji uváděnými zdroji sociální opory však byly: matka, rodiče, otec, kamarádka, což potvrzuje roli rodiny jako instituce nezbytné pro poskytování opory a vývoj osobní identity a autonomie.

Již zmiňovaná *Euronet Pilot Study* (Macek, 2003) se dále zajímala o některé aspekty osobní autonomie u dospívajících a nashromážděná data prozrazují, že cca 90% respondentů bylo přesvědčených o vlastním **vlivu ve vztahu k sobě samému** neboli bylo schopno určité seberegulace, ovlivnění svého chování atd. Stejně množství dotázaných bylo také přesvědčeno o vlastním **vlivu na budoucí profesi**, ale jenom zhruba 20% dotázaných pocíťovalo reálnou možnost **ovlivňovat život ve škole** (Macek, 2003). Přitom školní situace patří u adolescentů k nejčastěji uváděným problémům a zdrojům úzkosti. (Macek, 2003; Lašek, 2005)

Aby i škola poskytla jedinci prostor pro zdravý vývoj a přispěla tak k úspěšnému zvládnutí procesu individuace a nabytí osobní autonomie, je třeba aby naplňovala definice pozitivního klimatu a nabízela žákům respektive studentům možnost vlastnit, mít rád, rozvíjet se a existovat a v neposlední řadě dbát o zdravotní stav v tom smyslu, jak o tom bylo pojednáno v kapitole 3.4.2.1 Pohoda a spokojenost.

3.7 Diagnostické metody pro měření klimatu třídy, spokojenosti a osobní autonomie

3.7.1 Diagnostika klimatu školy a třídy

Jak naznačuje kapitola 3.2.7 Klima školy, existují u různých autorů odlišné úhly pohledu na tento fenomén, z čehož vyplývá i velké množství přístupů k jeho výzkumu. Obecně vzato se jedná o humanitně zaměřený výzkum, v jehož středu pozornosti stojí člověk coby respondent – aktér klimatu školy respektive třídy, ale i badatel, výzkumník. Vedle toho se zkoumají veškeré aspekty, které se školním / třídním klimatem souvisejí a stávají se buď závisle nebo nezávisle proměnnými. Grecmanová (2010) hovoří o charakteristice závislosti klimatu a složek prostředí jako o tzv. dialekticky proměnné a poukazuje při tom mimo jiné na tvrzení Ježka (2003, s. 3), který říká, že *"určitý jev (chování) může být zároveň důsledkem i příčinou, záleží na tom, odkud k němu dojdeme"*

Ruku v ruce s množstvím rozdílných přístupů k výzkumu klimatu školy / třídy jde taktéž celá řada různých diagnostických metod zaměřených na různé aspekty tohoto fenoménu, které byly již stručně popsány v předchozích kapitolách.

Z hlediska způsobu sběru informací rozlišujeme kvantitativní, kvalitativní a smíšené diagnostické metody, přičemž kvantitativní metody *"v diagnostice sociálního klimatu školy od samého počátku dominovaly"* (Mareš, 2003a, s. 51).

Mareš (2004) ve svém přehledu uvádí 24 typů dotazníků a posuzovacích škál pro diagnostiku sociálního klimatu školy / třídy. Tento přehled později doplňuje o dalších 7 metod (Mareš, 2005). Cílem diplomové práce není tento seznam kopírovat, proto se zaměříme pouze na nástroj, který byl použit v našem výzkumu. Je jím Laškův dotazník K-L-I-T. (Lašek, 2004a). Obsahuje 27 tvrzení, která jsou žáky hodnocena na čtyřstupňové škále od silně souhlasím (4) do silně nesouhlasím (1). *"Tato metoda se snaží postihnout tři prvky klimatu školní třídy: suportivní (podpůrné, kooperativní, SUPKT) klima: zde žáci popisují vztahy ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti, motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV), kde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si; sebeprosazení (SEPROS) představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout, jednat účinně"* (www.prevence-praha.cz). Suportivní klima

třídy je zachycené v otázkách číslo 1, 4, 7, 10, 13, 16, 21, 23, 25, 26 a 27, motivaci k negativnímu školnímu výkonu vystihují otázky číslo 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22 a 24 a míru sebeprosazení zjišťují otázky číslo 3, 6, 9, 12, 15 a 18. Metoda je určena žákům vyšších ročníků základní školy a žákům všech ročníků a typů střední školy. Dotazník prošel nutnou statistickou procedurou a byl prakticky vyzkoušen na více než 3500 žácích základních i středních škol (Lašek, 2004a).

Plné znění dotazníku včetně klíče k vyhodnocení je uvedeno v příloze 1.

Vzhledem k tomu, že není možné zachytit veškeré aspekty klimatu školy / třídy jednotlivými dotazníky, je jistě vhodné využít pro podrobnější výzkum také kvantitativních metod. Ty se na druhé straně mohou stát taktéž základem pro tvorbu nového dotazníku, kdy se indukční metodou pomocí faktorové analýzy dospěje k určitému souboru proměnných. Mareš (2003a) mezi kvalitativní metody zkoumání klimatu školy / třídy řadí následující postupy:

- **Rozhovor** jakožto jedna z nejpřirozenějších metod pro respondenta, kterou lze použít u všech věkových skupin respondentů nezávisle na jejich věku, vzdělání, funkci atd. Je pro tazatele značně náročná na přípravu a vyžaduje vhodné podmínky. Může se jednat o diádu (1 tazatel – 1 respondent) nebo o rozhovor či besedu s cíleně vybranou skupinou respondentů, tzv. *focus group*, jehož podstatou je "*předpoklad, že společenství lidí povzbudí účastníky k větší aktivitě, sníží jejich nesělost či obavy.*" (Mareš, 2003a, s. 56). Rozhovor má nejčastěji standardizovanou či polostandardizovanou podobu.
- **Pozorování** (nejčastěji standardizované) je metoda, kterou provádí vycvičený (zpravidla externí) pozorovatel, jenž do pozorovacích archů zaznamenává předepsané položky, které popisuje, eventuálně i hodnotí. Na pozorování má předepsanou dobu a řídí se předem danými pravidly.
- **Etnografické pozorování** je "*specifická podoba pozorování, při němž pozorovatelé se stávají součástí života školy*" (Mareš, 2003a, s. 57).
- **Žákovské deníky** mohou být zajímavým zdrojem informací, ve kterém jsou chronologicky zachyceny události, kterým pisatel přikládá subjektivní význam a taktéž jeho osobní hodnocení nebo stanoviska dalších aktérů, se kterými je autor v kontaktu. Jde o neprofesionální, čistě subjektivní popis událostí pořizovaný z vlastní iniciativy a potřeby autora, přičemž se obvykle nepočítá s tím, že bude

použit pro odborné účely, tudíž je zajištěna určitá přirozenost a autenticita údajů.

- **Metoda nedokončených vět** je způsob získávání asociací na dané téma. Tím může být škola, třída atd. Žáci jsou vyzváni k dokončení jediné věty různými způsoby, které vyjadřují jejich názory, pocity či hodnocení, eventuálně mohou dokončovat několik vět s odlišnými tématy.
- **Žákovské výroky** jsou tvrzení o škole a dění ve škole, která jsou systematicky sbírána pedagogy. Bývají humorného charakteru tzv. perličky a často s kouzlem nechtěného a nečekaného vyjadřují dětské vnímání školy, učitelů, rodičů a vypovídají o uvažování žáků o těchto faktorech.
- **Žákovské kresby** jsou vhodné zejména u žáků mladších ročníků (1. až 3. třída), kde je použití dotazníků problematické, zatímco výtvarná tvorba je přirozeným vyjádřením toho, co žák vnímá a co jej ovlivňuje. *"Instrukce typu: Nakresli, jak to obvykle vypadá u vás ve škole při vyučování (nebo varianty: o přestávce ve třídě, o přestávce na chodbě, v šatně po vyučování, ve školní jídelně) otevírá prostor pro vyjádření toho, co kolem sebe žák vidí a co z toho považuje za důležité"* (Mareš, 2003a, s. 58). Kresba může být doplněna popisem hlavních prvků nebo rozhovorem se žákem, který napomůže objasnit některé detaily.
- **Fotografie pořízené žáky**, taktéž pomáhají pochopit, jak děti vnímají klima školy a které aspekty považují za nejvýznamnější. Tým 4 – 5 žáků, kteří jsou zvoleni ostatními, fotografuje subjektivně zajímavé a důležité momenty týkající se dění ve škole. Fotografování probíhá v celé škole podle předem určeného scénáře a tým pracuje pod vedením zkušeného učitele. Nakonec se fotografie zpracují formou posteru s komentáři k pořízeným snímkům a ten je prezentován ostatním aktérům školního klimatu.
- **Videozáznamy dění ve škole** mohou být pořízeny s vědomím natáčené osoby nebo bez něho. Umožňují opakovaný rozbor zachycených situací, dokumentaci a archivaci záznamu školního dění. Zde je nicméně vhodné doplnit, že je nutné dbát jisté opatrnosti a korektnosti vzhledem k ochraně soukromí natáčených osob.
- **Učitelské deníky** jedinců, kteří nově přicházejí do již fungující instituce, dovolují zachytit postřehy osob, které ještě nejsou "otupeny" chodem událostí ve škole a proto vnímají i momenty, které jsou ostatními považovány za samozřejmé a běžné. Tak mohou být zachycena jak positiva tak i negativa dané školy aniž by

zde byly vysvětleny souvislosti, které pro autora mohou vyplout na povrch až později. Deníky učitelů mohou být taktéž užitečné při přípravě různých inovací v dění školy. Pomáhají zdokumentovat průběh změn, reakce aktérů a celkový dopad na klima školy.

- **Analýza oficiálních produktů** jako jsou zápisy do žákovských knížek, zápisy z pedagogických rad a metodických schůzí a další, zejména hodnotící stanoviska pedagogů, jsou dalším zdrojem informací o klimatu školy. Vedle těchto materiálů jsou to také *"dokumenty, které vznikají společnou prací vedení školy i učitelského sboru a určují pravidla pro chod celé školy"* (Mareš, 2003a, s. 59).
- **Analýzou vybavení a výzdoby školy** se studují estetické a funkční aspekty materiální složky školního klimatu. Zjišťuje se např. jestli výzdoba je zakoupená či realizována žáky a učiteli, jestli je stálá nebo se průběžně obměňuje. Předmětem dalšího zkoumání je například možnost sportovního vyžití a aktivního odpočinku žáků o přestávkách atd.
- **Historický přístup** se může stát další kvalitativní metodou, která se hodí pro retrospektivní poznávání klimatu školy. Využívá dokumenty typu ispekčních zpráv, ročenek škol, almanachů, dále vzpomínky absolventů i zaměstnanců školy aj. Při zpracovávání informací je třeba vzít v úvahu možnost určitého zkreslení informací pod vlivem ne úplně přesných vzpomínek a nemožnosti zjistit, jak pečlivě byly události v jednotlivých dokumentech zachyceny. Nicméně i přesto se z takto získaného materiálu dají získat specifika jednotlivých období fungování dané školy. Mareš (2003) v této souvislosti dále zmiňuje možnost využití literárních uměleckých děl, nebo filmových zpracování školní tematiky pro doplnění představy o charakteru klimatu školy, který byl pro danou dobu typický.

Pro komplexnější posouzení klimatu školy / třídy je užitečné využít tzv. **smíšených metod**, které kombinují kvantitativní i kvalitativní nástroje (Mareš, 2003a).

3.7.2 Diagnostika subjektivní životní pohody a spokojenosti

Kapitola 3.4.2.1 Pohoda a spokojenost hovoří o třech směrech zkoumání subjektivní životní pohody a spokojenosti, kterými jsou **kognitivní směr**, pro který je důležité srovnání současné a žádoucí situace, **emocionální směr** sledující poměr mezi množstvím pozitivních a negativních životních epizod a třetí směr, který kombinuje **posouzení kognitivních i emocionálních aspektů** podílejících se na výsledném vnímání subjektivní životní pohody.

Podobně jako u většiny výzkumů i zde existuje množství metod, které se zaměřují na různé aspekty a komponenty subjektivní životní pohody, hledají odpovědi na otázky typu: "Co je štěstí? Co je způsobuje? Může být měřeno? Jaká je charakteristika šťastné osobnosti? Jaké jsou vztahy mezi jednotlivými komponentami a proměnnými životní pohody? V čem tkví význam subjektivní životní spokojenosti?"

Již výraz **subjektivní životní spokojenost** (dále jen SWB) předesílá, že z velké části půjde o vlastní hodnocení svého života jedincem. Nicméně existují i postupy, při kterých je životní pohoda jedince posuzována druhými. (viz. dále)

Diener (2004) ve své práci popisuje následující způsoby měření životní pohody:

- **Vlastní hodnocení životní spokojenosti respondentem** (*self-reports*), která mohou být zaměřena na **jediný** či **více aspektů životní pohody**. Ačkoliv i hodnocení jediného aspektu životní pohody, který může být poměrně komplexní ale i značně specifický – např. veselost, životní spokojenost, může přes svou zjednodušenost vykazovat určitý stupeň reliability i validity, je více žádoucí využití metod hodnotících větší množství aspektů SWB, které přinášejí širší souvislosti i vyšší reliabilitu. I přesto je třeba dbát určité opatrnosti při interpretaci výsledků, které mohou být ovlivněny **osobitým stylem odpovídání respondenta** nebo **záměrným zkreslováním informací** ve snaze prezentovat se v "lepší světlo." Proto je pro komplexní posouzení konstrukt SWB vhodné doplnit tuto metodu ještě alternativními měřicími technikami. Pro subjektivní posouzení životní pohody lze využít hodnotících škál, pomocí kterých respondent vyjadřuje do jaké míry souhlasí s tvrzením typu: "Jsem spokojený se svým životem. Můj život se z velké části blíží ideálu. atd." Tyto otázky jsou zaměřeny zejména na **kognitivní oblast** SWB. Další možností hodnocení životní pohody je výpověď

o **emoční složce** SWB pomocí odpovědí na otázky typu: "Do jaké míry máte zkušenost s prožíváním emocí jako je štěstí, smutek, zlost, něha, strach atd.?" Zde je nutné vymezit časový rámec, na který je výzkum zaměřen a rozlišit **frekvenci** výskytu daných emocí a jejich **intenzitu**. Dalším způsobem získávání subjektivního hodnocení životní pohody je **sběr vzorků momentálního hodnocení stavu** (*experience sampling methods – ESM*). Diener (2004) poukazuje na práci Stonea a vysvětluje techniku tak, že respondent například zaznamenává svůj emocionální stav po 7 dní za sebou, vždy ve stejnou denní dobu, hodnoty se na konci zprůměrují a výsledkem je poměrně spolehlivé vyjádření subjektivní životní pohody. Výhodou této metody je fakt, že respondenti nejsou nuceni zobecňovat své pocity. Diener (2004) zde odkazuje na práci Kahnemana, který zjistil, že lidé mají obtíže se zapamatováním a shromažďováním svých pocitů během množství životních epizod a na mnohých studiích dokázal, že ESM poskytují odlišné informace o životní pohodě než, jaké poskytují všeobecně zaměřená hodnocení. Proto taktéž doporučuje využití i dalších alternativních metod měření SWB, např. metody informátorů.

- **Metoda informátorů** je způsob sběru informací o SWB jedince, při kterém je hodnotícím subjektem buď někdo ze známých cílového jedince, například jeho přátelé nebo členové rodiny nebo naopak osoba, která jej nezná. V případě **informátora, který cílového jedince zná**, se hodnotící subjekt zaměřuje na **chování jedince relevantní k SWB**. Tento způsob měření vykazuje střední až značně velké sblížení hodnocení informátora s vlastním hodnocením cílového jedince. Druhá možnost je využití **vycvičených specialistů, kteří neznají sledovanou osobu** a při hodnocení její SWB se zaměřují na **specifické signály emocionálních stavů**, jakými jsou např. výrazy tváře, specifické pohyby určitých svalových skupin, neurovegetativní reakce nebo dokonce aktivita určitých částí mozku, které reagují specifickým způsobem při prožívání různých emocí. Ta je potom měřena pomocí vyšetřovacích metod jako jsou EEG, PET nebo MRI.
- V neposlední řadě lze pro hodnocení SWB využít metodu **zkoumání odpovědí na emocionálně zaměřené úkoly**. Tato měření se ukázala jako méně ovlivnitelná osobitým stylem odpovídání respondentů i jejich snahou prezentovat se jinak než jací doopravdy jsou. Jedná se například o výzvy typu: "Vybatve si co nejvíce

šťastných okamžiků vašeho života v co nejkratším čase." Alternativou může být i doplňování slovních spojení nebo celých vět a získávání asociací vztahujících se k daným aspektům životní pohody či vyhledávání pozitivních slov. Diener (2004, s. 210) v této souvislosti vysvětluje, že " u šťastných lidí je vyšší pravděpodobnost doplnění slovních spojení pozitivními výrazy než u nešťastných a rychleji poznávají pozitivní slova."

Přestože je podle Dienera (2004) více než pravděpodobné, že vlastní hodnocení životní pohody respondentem zůstane nejčastěji využívanou metodou měření SWB, protože je rychlá, poměrně snadná a dostatečně citlivá na to, aby postihla i jemné odchylky hodnocení různých komponent životní pohody a zajišťuje značnou reliabilitu i validitu, autor opakovaně zdůrazňuje, že není metodou dokonalou a pro komplexní posouzení složitého konstruktů SWB doporučuje kombinovat tuto metodu s dalšími alternativními technikami.

Pro účely této práce byl k měření osobní spokojenosti využit Grobův **Bernský dotazník subjektivní životní spokojenosti** – *Bern Questionnaire of Subjective Well-Being – Adult Form: SWB/A* (Lašek, 2004b). Dotazník zkoumá 6 komponent subjektivní životní pohody. Jsou jimi:

- **pozitivní postoj k životu (POPŽ)**, který je vyjádřen osobním přesvědčením o smysluplnosti, pozitivním přístupem k životním událostem i způsobu vlastního žití,
- **uvědomění si problémů (PRBL)**, složka zrcadlící vnímání problémů v osobních vztazích, práci, finanční oblasti i zdraví,
- **somatické obtíže (SOMP)**, komponenta vyjadřující fyzické reakce na vnímanou životní spokojenost, charakterizované častostí výskytu daných tělesných těžkostí,
- **sebehodnocení (SEBÚ)**, kde se promítá postoj k sobě samému a vyjadřuje se vlastní hodnota, úcta, k sobě samému,
- **depresivní naladění (DEPN)** jakožto výsledek neradostného vnímání vlastního života, ztráta smyslu života, pocity nezájmu a
- **radost ze života (RADŽ)**, jež je vyjádřením pozitivního hodnocení kvality vlastního života, pocitů úspěšnosti a štěstí.

Každá komponenta je charakterizována třemi až osmi otázkami a odpovědi se zaznamenávají do škály Likertova typu. Dotazník i klíč k vyhodnocení - viz. Příloha 2.

3.7.3 Měření osobní autonomie

Měření míry osobní autonomie patří mezi diagnostické metody pro zkoumání osobnosti. Zjišťuje se zaměřenost osobnosti ve smyslu internalismu / externalismu a schopnost vést a řídit svůj život na základě vlastních představ, hodnot, názorů a postojů.

V této práci byl využit 13ti položkový dotazník autonomie, který uvádí ve své publikaci Vladimír Smékal (Smékal, 2003). Odpovědi na otázky se zaznamenávají do škály Likertova typu, přičemž 4 body charakterizují silný nesouhlas a 0 bodů silný souhlas u otázek číslo 1, 2, 5, 6, 10, 11, 12, 13 a naopak je tomu u otázek číslo 3, 4, 7, 8, 9, kde 0 bodů vyjadřuje silný nesouhlas a 4 body silný souhlas. Míra autonomie je pak vyjádřena počtem dosažených bodů, přičemž mezi počtem dosažených bodů a mírou osobní autonomie platí vztah přímé úměrnosti.

Tento dotazník byl dále zpracován Laškem a Novotnou (2010), kteří metodou faktorové analýzy stanovili dvě komponenty osobní autonomie. Těmi jsou

- **nezávislost na druhých** reprezentovaná otázkami číslo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a 13 a
- sociální rezistence neboli **odolnost tlaku okolí**, nonkonformita, na kterou poukazují odpovědi na otázky číslo 10, 11 a 12.

Autoři zjistili, že **nezávislost na druhých** nebo také samostatnost, sebejistota, vnímání osobní kompetence a kvalit, aktivita a sebeprosazení je složkou osobní autonomie, která se během života **vyvíjí** a je závislá zejména na věku, rodinném stavu a počtu dětí, zatímco druhý faktor – **odolost tlaku okolí** – je poměrně **stálý** a v zásadě se během života nemění.

Celé znění dotazníku včetně klíče k vyhodnocení je uvedeno v Příloze 3.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo vyvodit možné souvislosti mezi klimatem tříd z pohledu žáků konkrétní zdravotnické školy a jejich pocitem osobní spokojenosti a pohody, dále pak souvislosti mezi klimatem tříd a mírou osobní autonomie u žáků a nakonec zjistit vztahy mezi pocitem osobní spokojenosti a pohody žáků a mírou jejich osobní autonomie. Mezi dílčí cíle tedy patřilo:

- zjistit klima tříd konkrétní zdravotnické školy z pohledu žáků,
- zjistit pocit osobní spokojenosti a pohody žáků téže školy,
- zjistit míru jejich osobní autonomie.

Výzkumný problém byl formulován následující otázkou:

Existují souvislosti mezi klimatem třídy, pocitem osobní spokojenosti a pohody žáků a mírou jejich osobní autonomie?

Výzkumné šetření bylo prováděno během února a března 2011 mezi žáky a žákyněmi Střední zdravotnické školy v Pardubicích a to s laskavým souhlasem její ředitelky Mgr. Moniky Máslové.

Pro měření klimatu třídy byl použit Laškův dotazník **K-L-I-T** (Lašek, 2004a), pocit osobní spokojenosti a pohody jsme zjišťovali metodou Grobova **Bernského dotazníku subjektivní životní spokojenosti** – *Bern Questionnaire of Subjective Well-Being – Adult Form: SWB/A* (Lašek, 2004b) a míra osobní autonomie byla měřena pomocí **dotazníku autonomie** převzatého z publikace Vladimíra Smékala (Smékal, 2003). Všechny tři metody jsou představeny v kapitole 3.5 Diagnostické metody pro měření klimatu třídy, spokojenosti a osobní autonomie.

Hypotézy jsme formulovali následovně:

H₀₁: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi žáky (-němi) různých tříd.

H₀₂: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty mužského a ženského pohlaví.

H₀₃: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty různých věkových skupin.

H₀₄: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi žáky (-němi), rozdělenými podle dosažené známky z ošetřovatelství v pololetí.

H₀₅: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty žijícími na vesnici, v menším městě a ve velkém městě.

H₀₆: Nebudou zjištěny vztahy mezi výsledky použitých metod.

Pro zpracování dat byl použit program NCSS.

4.2 Výsledky výzkumného šetření

4.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 207 respondenty. V následujících tabulkách je vyjádřeno zastoupení respondentů v jednotlivých skupinách.

Tab. 1: Počty respondentů v jednotlivých třídách

Třída	Počet	Vyjádření počtu v %
1.ZA	54	26,9
1.OŠ	26	12,56
2.ZA	44	21,26
2.OŠ	16	7,73
3.ZA	40	19,32
3.OŠ	11	5,31
4.ZA	16	7,73

1.– 4.ZA = první až čtvrtý ročník oboru Zdravotnický asistent, 1. – 3.OŠ = první až třetí ročník oboru Ošetřovatelka

Z tabulky č. 1 vyplývá, že nejpočetnější skupinou respondenů byli žáci studující první ročník oboru Zdravotnický asistent. Tento obor byl hojně zastoupen i ve druhém a třetím ročníku, zatímco čtvrtý ročník oboru Zdravotnický asistent navštěvovalo pouze 16 žáků, tj. 7,73% výzkumného souboru. Počty žáků navštěvujících obor Ošetřovatelka se pohybovaly od 26ti v prvním ročníku přes 16 v druhém ročníku až po 11 žáků třetího ročníku, neboli po jedné třídě v každém ročníku.

Tab. 2: Zastoupení jednotlivých pohlaví mezi respondenty

	Počet	Vyjádření počtu v %
Žáci	14	6,76
Žákyně	193	93,24

Tabulka č. 2 ukazuje, že většina výzkumného vzorku byla tvořena dotázanými ženského pohlaví.

Tab. 3: Zastoupení jednotlivých věkových skupin mezi respondenty

Věk	Počet	Vyjádření počtu v %
15	17	8,21
16	54	26,09
17	57	27,54
18	47	22,71
19	23	11,11
20	5	2,42
21	2	0,97
22	1	0,48
25	1	0,48

Z tabulky č. 3 je patrné, že nejpočetnější věkovou skupinou byli šestnáctiletí až osmnáctiletí, kteří dohromady tvořili více než tři čtvrtiny výzkumného souboru. Čtvrtá skupina byla tvořena devatenáctiletými žáky a čítala 23 dotázaných, tj. 11,11% výzkumného vzorku a pátá s počtem 17 respondentů, tj. 8,21% byla tvořena patnáctiletými žáky. Zbýlých zhruba 4,5% bylo rozděleno mezi dvacetileté – 5 dotázaných, tj. 0,97%, jedenadvacetileté – 2 dotázaní, tj. 0,97%, dvaadvacetileté a pětadvacetileté – po jednom dotázaném, tj. každý 0,48% .

Tab. 4: Rozdělení respondentů dle dosažené známky z předmětu ošetrovatelství v pololetí

Známka	Počet	Vyjádření počtu v %
1	23	11,11
2	77	37,2
3	75	36,23
4	29	14,01
5	3	1,45

V tabulce č. 4 vidíme, že nejčastěji byli z předmětu ošetrovatelství v pololetí žáci hodnoceni chvalitenbě a dobře. Dostatečnou obdrželo 29 žáků, což je 14,01%, podobně jako výbornou, kterou získalo 23 žáků tj. 11,11%. Naopak nedostatečnou měli 3 respondenti, což je 1,45%.

Tab. 5: Rozdělení respondentů podle místa bydliště

Bydliště	Počet	Vyjádření počtu v %
Vesnice	79	38,16
Malé město	62	29,95
Větší město	66	31,88

Tabulka č. 5 ukazuje, že nejvyšší počet dotázaných - 79 z nich, tj. 38,16%, bydlel na vesnici. Zbývajících zhruba 60% bylo relativně rovnoměrně rozděleno mezi malá a větší města.

4.2.2 Výsledky dotazníku K-L-I-T

Tab. 6: Výsledky dotazníku K-L-I-T

Oblast	M	SD
SUPKT	31,3	6,1
MOTNVŠ	23,4	3,9
SEPROS	14,8	2,7

SUPKT = suportivní klima třídy, MOTNVŠ = motivace k negativnímu výkonu ve škole, SEPROS = sebeprosazení, M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Normy: SUPKT 28 – 37, MOTNVŠ 21 – 25, SEPROS 15 - 16

Z tabulky č. 6 vyplývá, že průměrný počet bodů dosažený v položce suportivní klima třídy byl 31,3 což odpovídá i průměrnému výskytu suportivity vzhledem k normám pro tento dotazník. Motivace k negativnímu školnímu výkonu dosáhla průměrně 23,4 bodů, což taktéž neznamená odklon od průměru vzhledem k normám. Oblast sebeprosazení dosahovala průměrně 14,8 bodů což můžeme interpretovat jako mírné snížení výskytu sebeprosazení vzhledem k normám.

Tab. 7: Suportivní klima třídy

Výrok č.	M	SD
1	2,9	0,8
4	2,3	0,8
7	2	0,9
10	2,8	0,8
13	3	0,9
16	2,7	0,9
19	2,8	0,9
21	2,4	0,9
23	2,4	0,9
25	2,8	0,8
26	2,7	0,8
27	2,5	0,8

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Z výsledků dotazníků, shrnutých v tabulkách č. 7, 8, 9 lze vysledovat, že položka SUPKT byla nejvíce sycena výrokem č. 13 (S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci) a výrokem č. 1 (V naší třídě mám několik důvěrných přátel). Významnými byly i tvrzení č. 10, 19 a 25 (Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění. Cítím, že do této třídy opravdu patřím. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída "bere".).

Tab. 8: Motivace k negativnímu školnímu výkonu

Výrok č.	M	SD
2	3,2	0,8
5	2,7	0,9
8	2,3	0,9
11	2,6	0,9
14	2,4	0,8
17	2,6	0,7
20	2,7	0,8
22	2,8	0,8
24	2,1	0,9

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

V oblasti motivace k negativnímu výkonu ve škole byl nejvýše hodnocen výrok č. 2 (Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.), dále

výrok č. 22 (Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout.)
a výroky č. 5 a 20 (Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.
Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.).

Tab. 9: Sebeprosazení

Výrok č.	M	SD
3	2,9	8
6	2,5	6
9	2,3	9
12	2,3	9
15	2,5	9
18	2,3	9

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Sebeprosazení se nejvíce projevvalo výrokem č. 3 (Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.).

4.2.3 Výsledky dotazníku subjektivní životní spokojenosti SWB-A

Tab. 10: Výsledky dotazníku subjektivní životní spokojenosti SWB-A

	M	SD
POPŽ	29,7	5,6
PRBL	20,2	6,6
SOMP	17,7	4,8
SEBÚ	12,9	3
DEPN	9,4	4
RADŽ	13,4	2,9

POPŽ = pozitivní postoj k životu, PRBL = problémy v životě, SOMP = somatické potíže, SEBÚ = sebeúcta, DEPN = depresivní nálady, RADŽ = radost ze života, M = aritmetický průměr zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka.

Medián: POPŽ 21,5, PRBL 21,5, SOMP 16,5, SEBÚ 9,5, DEPN 12,5, RADŽ 10,5.

Tabulka č. 10 ukazuje průměrnou hodnotu součtů bodových ohodnocení výroků v jednotlivých oblastech dotazníku SWB-A. Z tabulky je patrné, že pozitivní postoj k životu byl u našeho vzorku nad úrovní mediánu, podobně jako sebeúcta a radost ze života. Uvědomované problémy v životě dosahovaly těsně pod úroveň mediánu a taktéž výskyt depresivních nálad byl poměrně nízký a to i přestože byly zjištěny relativně časté somatické potíže.

Tab. 11: Pozitivní postoj k životu

Výrok č.	M	SD
1	3,8	0,9
2	3,9	1,2
3	4	1,2
4	4	1,3
5	4,9	1,4
6	4,8	1,4
7	4,2	1,1

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Z tabulky č. 11 je patrné, že pozitivní postoj k životu byl u našeho výzkumného souboru vyjádřen zejména tvrzením č. 5 (Mám rád/a život.), dále tvrzením č.6 (Můj život pro mě má smysl.) a tvrzením č.7 (Můj život jde správnou cestou.).

Tab. 12: Problémy v životě

Výrok č.	M	SD
1	3,6	1,6
2	3,1	1,6
3	2,5	1,6
4	3,1	1,6
5	1,7	1,3
6	3,2	1,9
7	3,1	1,6

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Jak dokazuje tabulka č. 12, nejčastější starosti u našeho výzkumného souboru plynuly ze vztahů s lidmi, se kterými mají respondenti problémy (výrok č. 1). Druhým nejčastějším zdrojem problémů byli partneři respondentů (výrok č. 6).

Tab. 13: Somatické obtíže

Výrok č.	M	SD
1	2,4	1
2	1,8	1
3	1,8	1
4	1,9	1
5	1,6	0,9
6	2,7	1,1
7	3	1
8	2,5	1,2

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Z tabulky č. 13 je patrné, že tělesné potíže se u respondentů našeho výzkumu týkaly nejčastěji usínání (výrok č. 6), bolestí hlavy (výrok č. 8) a bolestí břicha (výrok č. 1).

Tab. 14: Sebeúcta

Výrok č.	M	SD
1	4,3	1,1
2	4,4	1,3
3	4,1	1,3

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Tabulka č. 14 dokládá, že sebeúcta dotázaných byla nejčastěji vyjádřena výrokem č. 2 (Cítím se stejně hodnotný/á jako ostatní.) a výrokem č. 3 (Mám k sobě pozitivní postoj).

Tab. 15: Depresivní nálady

Výrok č.	M	SD
1	3,6	1,4
2	2	1,4
3	1,7	1,3
4	2	1,4

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Oblast depresivní nálady byla nejvíce sycena výrokem č. 1 (Nechce se mi nic dělat), kterému, jak dokazuje tabulka č. 15, respondenti přidělovali průměrně 3,6 bodu.

Tab.16: Radost ze života

Výrok č.	M	SD
1	2,9	0,9
2	3,1	0,7
3	2,9	0,1
4	2,4	0,9
5	2,1	0,9

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Z tabulky č. 16 je zřejmé, že radost ze života značně korespondovala s tím, že respondenty měli ostatní rádi (výrok č. 2), dále se projevovala radostí z dosažení nějakého cíle (výrok č. 1) a pocitem úplného štěstí (výrok č. 3).

4.2.4 Výsledky dotazníku osobní autonomie

Tab. 17: Výsledky dotazníku osobní autonomie

	M	SD
Celkem	27,6	5,8
Nezávislost	17	4,2
Odolnost	6,6	2,4

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka
Normy: Celkový dosažený počet bodů 27 – 33, Nezávislost 17– 20, Odolnost 6 – 7.

Tabulka č. 17 ukazuje, že všechny hodnoty týkající se osobní autonomie odpovídaly u našeho souboru normám pro použitý dotazník.

Tab. 18: Nezávislost na druhých

Výrok č.	M	SD
3	3	0,9
4	2,3	1
5	1,9	1,1
6	2,1	1,2
7	2,3	0,9
8	2,3	1,1
9	2,2	1,1
13	1	1,2

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

V tabulce č.18 sledujeme, že nezávislost na druhých se u našeho souboru nejvíce projevovala odvahou setrvat na vlastních názorech i když jsou kritizovány (výrok č. 3).

Tab. 19: Odolnost tlaku okolí

Výrok č.	M	SD
10	2,3	1,2
11	2,6	1,2
12	1,8	1,2

M = aritmetický průměr všech zjištěných hodnot, SD = směrodatná odchylka

Odolnost tlaku okolí pak byla vyjádřena častým nesouhlasem s výrokem č.11 (Okolnosti mě nutí být takovým jakým nechci.).

4.2.5 Analýza rozptylu

Tab. 20: Rozdíly ve výsledcích podle navštěvované třídy respondentů

	10Š	1.ZA	2.OŠ	2.ZA	3.OŠ	3.ZA	4.ZA
POPŽ (F = 2,16)	29	29,37	26	31,45	28,63	30,15	30,18

POPŽ = pozitivní postoj k životu, 1. – 3.OŠ = první až třetí ročník oboru Ošetřovatelka,

1. – 4.ZA = první až čtvrtý ročník oboru Zdravotnický asistent.

Významné rozdíly ve výsledcích mezi skupinami respondentů navštěvujícími různé třídy se projevily pouze v položce pozitivní postoj k životu a to tak, že nejpositivnější postoj k životu měli žáci 2. ročníku oboru Zdravotnický asistent, hned za nimi se umístila skupina dotázaných ze 4. a 3. ročníku oboru Zdravotnický asistent a na čtvrtém místě byla skupina respondentů z prvního ročníku oboru Zdravotnický asistent, která získala v oblasti POPŽ průměrně 29,37 bodů. Ještě nižších hodnot dosahovaly dotázaní z prvního ročníku oboru Ošetřovatelka, dále dotázaní ze 3. ročníku oboru Ošetřovatelka a nejnižší hodnoty (průměrně 26 bodů) se objevovaly u skupiny navštěvující 2. ročník oboru Ošetřovatelka, jak je patrné z tabulky č.20.

Tab. 21: Rozdíly ve výsledcích podle dosažené známky z předmětu ošetřovatelství v pololetí

Známka	1	2	3	4	5
MOTNVŠ (F = 6,81)	20,69	22,96	23,73	25,96	23,66
SEBŮ (F = 2,53)	14	13,14	12,8	11,51	12,33

MOTNVŠ = motivace k negativnímu výkonu ve škole, SEBŮ = sebeúcta.

V tabulce č. 21 jsou vyjádřeny rozdíly v průměrných hodnotách výsledků dotazníků u respondentů rozdělených do skupin podle obdržené známky z předmětu ošetřovatelství v pololetí. Rozdíly se prokázaly v oblasti motivace k negativnímu výkonu ve škole, která byla nejvyšší u čtyřkařů, na druhém a třetím místě byli dotázaní, kteří v pololetí obdrželi z předmětu ošetřovatelství dobrou a nedostatečnou, na čtvrtém místě skončili, žáci hodnoceni chvalitebně a nejnižší motivace k negativnímu školnímu výkonu se objevovala u jedničkařů .

Druhá oblast, ve které byly zjištěny významné rozdíly, byla sebeúcta, která byla nejvyšší u dotázaných hodnocených výborně, dále pak u dvojkařů a trojkařů. Čtvrtí v pořadí v oblasti sebeúcta se umístili dotázaní, hodnocení nedostatečně a nejnižší sebeúctu vykazovali dotázaní, kteří v pololetí obdrželi z předmětu ošetřovatelství dostatečnou.

Tab. 22: Rozdíly ve výsledcích mezi dotázanými mužského a ženského pohlaví

	Ž	M
SUPKT (F = 6,03)	31,03	35,14
POPŽ (F = 6,84)	29,4	33,42
SOMP (F = 7,8)	17,93	14,42

SUPKT = suportivní klima třídy, POPŽ = pozitivní postoj k životu, SOMP = somatické potíže, Ž = ženy, M = muži

Z tabulky č. 22 je zřejmé, že dívky z našeho souboru pocítovaly méně suportivní klima než chlapci, jejich postoj k životu byl méně pozitivní a vykazovaly vyšší míru somatických problémů.

4.2.6 Korelace

Tab. 23: Vztah věku respondentů k výsledkům dotazníků

	SUPKT	SEPROS
Věk	-0,27	0,2

SUPKT = suportivní klima třídy, SEPROS = sebeprosazení,
Zaznamenány jsou korelace (r), významné na hladině $p > 0,05$, resp. $p > 0,01$

Z tabulky č. 23 je patrné že věk respondentů negativně koreloval s položkou SUPKT, tj. vnímání suportivního klimatu třídy bylo tím nižší, čím starší dotázaný. Naopak s věkem rostla úroveň sebeprosazení. U ostatních proměnných se žádné vztahy neprokázaly.

Tab. 24: Korelace proměnných

	SEPROS	POPŽ	PRBL	SOMP	SEBŮ	DEPN	RADŽ	AUT	NEZ	ODOL
SUPKT	-0,22	0,34				-0,39	0,25			
MOTNVŠ					-0,25			-0,28	-0,25	-0,21
SEPROS			0,19					0,22	0,28	
POPŽ				-0,24	0,45	-0,37	0,49			
SOMP						0,19				
DEPN					-0,26		-0,39			-0,20

SUPKT = suportivní klima třídy, MOTNVŠ = motivace k negativnímu výkonu ve škole, SEPROS = sebeprosazení, POPŽ = pozitivní postoj k životu, PRBL = problémy v životě, SOMP = somatické potíže, SEBŮ = sebeúcta, DEPN = depresivní nálady, RADŽ = radost ze života, AUT = autonomie, NEZ = nezávislost, ODOL = odolnost tlaku okolí,
Zaznamenány jsou korelace (r), významné na hladině $p > 0,05$, resp. $p > 0,01$

Tabulka č. 24 ukazuje vztahy mezi jednotlivými měřenými oblastmi. Ty byly zjištěny u oblasti SUPKT – čím suportivnější klima třídy, tím nižší míra sebeprosazení a pozitivnější postoj k životu. Dále se suportivnějším klimatem třídy souvisel nižší výskyt depresivních nálad a větší radost ze života. Motivace k negativnímu školnímu výkonu negativně ovlivňovala sebeúctu i všechny měřené složky osobní autonomie. S mírou sebeprosazení stoupalo i množství vnímaných problémů v životě, ale i míra osobní autonomie a nezávislosti. Dotázaní s pozitivnějším postojem k životu udávali méně somatických obtíží a depresivních nálad, měli vyšší sebeúctu a větší radost ze života. Somatické problémy šly ruku v ruce s depresivními náladami a ty zase negativně působily na sebeúctu, radost ze života a odolnost tlaku okolí.

4.2.7 Interpretace výsledků vzhledem ke stanoveným hypotézám

Pomocí našeho výzkumu jsme ověřovali tyto hypotézy:

H₀₁: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi žáky (-němi) různých tříd.

H₀₂: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty mužského a ženského pohlaví.

H₀₃: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty různých věkových skupin.

H₀₄: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi žáky (-němi), rozdělenými podle dosažené známky z ošetřovatelství v pololetí.

H₀₅: Nebudou zjištěny rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty žijícími na vesnici, v menším městě a ve velkém městě.

H₀₆: Nebudou zjištěny vztahy mezi výsledky použitých metod.

Hypotézu H₀₁ jsme zamítli. Zjistili jsme významné rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi žáky (-němi) různých tříd, které se projevily v položce POPŽ, tak jak o tom vypovídá tabulka č.20 (viz. výše).

Hypotézu H₀₂ jsme taktéž vyvrátili. Výsledky dotazníků se lišily u respondentů mužského a ženského pohlaví a to v položce SUPKT – dívky vnímaly suportivní klima třídy méně než chlapci, dále v položce POPŽ – chlapci měli pozitivnější postoj k životu než dívky a nakonec v položce SOMP, kde množství vnímaných somatických obtíží bylo významně vyšší u dívek než u chlapců.

Ani hypotéza H₀₃ se nepotvrdila. Byly zjištěny významné rozdíly ve výsledcích dotazníků mezi respondenty různých věkových skupin a to v položce SUPKT – suportivní klima třídy bylo intenzivněji vnímáno respondenty nižších věkových skupin a naopak míra sebeprosazení (SEPROS) s věkem rostla.

Hypotézu H₀₄ taktéž popíráme. Po rozdělení žáků do skupin podle dosažené známky z předmětu ošetřovatelství v pololetí jsme zjistili významné rozdíly v jejich

odpovědích a to v položkách MOTNVŠ a SEBÚ – nejvyšší motivace k negativnímu školnímu výkonu byla patrná u žáků, kteří byly hodnoceni dostatečnou, dále pak u trojkařů a na třetím místě se umístili dotázaní, hodnoceni nedostatečnou. Čtvrtí v pořadí byli respondenti, kteří obdrželi v pololetí z předmětu ošetřovatelství chvalitebnou a nejnižší motivaci k negativnímu školnímu výkonu vykazovali jedničkáři, kteří měli naopak nejvyšší sebeúctu. Ta postupně klesala u respondentů hodnocených chvalitebně a dobře, dále pak u dotázaných, kteří v pololetí obdrželi z předmětu ošetřovatelství nedostatečnou a nejnižší úroveň sebeúcty se projevovala u čtyřkařů.

Hypotéza H_05 se potvrdila. Významné rozdíly ve výsledcích dotazníků u respondentů rozdělených dle místa svého bydliště nebyly zjištěny.

Hypotézu H_06 jsme však vyvrátili. Vztahy mezi výsledky použitých metod byly zjištěny, což je zřejmé z tabulky č. 24 (viz výše).

4.3 Shrnutí výsledků

Výzkumného šetření se zúčastnilo 207 žáků a žákyň Střední zdravotnické školy v Pardubicích. Nejvyšším počtem žáků byl obsazen první až třetí ročník oboru Zdravotnický asistent, který měl v těchto ročnících vždy po dvou třídách, zatímco ročník čtvrtý byl reprezentován pouze jednou třídou, podobně jako všechny tři ročníky oboru Ošetřovatelka. Většina výzkumného vzorku byla tvořena dotázanými ženského pohlaví. Věkové rozmezí dotázaných se pohybovalo od 15ti do 25ti let, přičemž nepočetnější skupina byla tvořena šestnáctiletými až osmnáctiletými žáky a poměrně hojně byly zastoupeny i skupiny devatenáctiletých a patnáctiletých žáků. Další sledovanou položkou byla známka z předmětu ošetřovatelství, které respondenti dosáhli v pololetí. Tou byla nejčastěji dvojka či trojka, méně častěji se objevovala čtyřka a jednička a jen ojediněle pětka. Jako své bydliště uvedla necelá polovina dotázaných vesnici. Zbývajících zhruba 60% bylo relativně rovnoměrně rozděleno mezi malá a větší města.

Klima třídy bylo měřeno pomocí Laškova dotazníku **K-L-I-T** (Lašek 2004a), z jehož výsledků vyplývá, že **vnímání suportivního klimatu třídy**, které se projevovalo nejčastěji vysokým hodnocením výroku č.13 (S většinou třídy je příjemné se sejít i mimo školu na společné akci.) a výroku č. 1 (V naší třídě mám několik důvěrných přátel.), přičemž významnými byla i tvrzení č. 10, 19 a 25 (Záleží mi tom, aby ostatní ve třídě měli o mě co nejlepší mínění. Cítím, že do této třídy opravdu patřím. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída "bere".) **se pohybovalo v mezích stanovených norem**. Podobně tomu bylo i v případě **motivace k negativnímu výkonu ve škole**, která byla nejvíce sycena výrokem č. 2 (Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.), dále výrokem č. 22 (Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout.) a výroky č. 5 a 20 (Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.). **Mírné snížení hodnot oproti normám** bylo zaznamenáno pouze v položce **sebeprosazení**, které bylo vyjádřeno nejčastěji tvrzením č. 3 (Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.).

Spokojenost žáků byla měřena pomocí **Bernského dotazníku subjektivní životní spokojenosti** - *Bern Questionnaire of Subjective Well-Being – Adult Form: SWB/A* (Lašek 2004b).

Z výsledků dotazníků jsme se dozvěděli, že náš výzkumný vzorek měl poměrně **positivní postoj k životu**, který byl vyjádřen nejčastěji tvrzením č. 5 (Mám rád/a život.), dále tvrzením č.6 (Můj život pro mě má smysl.) a tvrzením č.7 (Můj život jde správnou cestou.). S tím souvisela i **značná radost ze života**, která korespondovala s tím, že respondenty měli ostatní rádi (výrok č. 2), dále se projevovала radostí z dosažení nějakého cíle (výrok č. 1) a pocitem úplného štěstí (výrok č. 3). **Sebeúcta** dotázaných se taktéž pohybovala **nad středními hodnotami** a byla nejčastěji vyjádřena výrokem č. 2 (Cítím se stejně hodnotný/á jako ostatní.) a výrokem č. 3 (Mám k sobě pozitivní postoj). Přestože byl zjištěn **relativně častý (zejména u dívek) výskyt somatických obtíží**, které se projevovaly nejčastěji problémy s usínáním (výrok č. 6), bolestmi hlavy (výrok č. 8) a bolestmi břicha (výrok č. 1), dosahovaly hodnoty u položek **uvědomované problémy v životě a depresivní nálady jen těsně pod úroveň mediánu**. Vnímané problémy v životě se pak u našeho výzkumného souboru týkaly nejčastěji vztahů s lidmi, se kterými mají respondenti problémy (výrok č. 1). Druhým nejčastějším zdrojem problémů byli partneři respondentů (výrok č. 6). Položka depresivní nálady byla nejvíce sycena tvrzením č. 1 (Nechce se mi nic dělat).

Osobní autonomie žáků a žákyň byla měřena s využitím Smékalova **dotazníku autonomie** (Smékal, 2003) a získané hodnoty byly interpretovány dle Laška a Novotné (2010).

Celková míra autonomie se u našeho vzorku pohybovala **v mezích normy** pro použitý dotazník, stejně jako její složky - **nezávislost na druhých**, která se nejvíce projevovала odvahou setrvat na vlastních názorech i když jsou kritizovány (výrok č. 3) a **odolnost tlaku okolí**, která byla vyjádřena častým nesouhlasem s výrokem č. 11 (Okolnosti mě nutí být takovým jakým nechci.).

Pomocí analýzy rozptylu jsme zjistili, že významné **rozdíly ve výsledcích** mezi skupinami respondentů navštěvujícími **různé třídy** se projevíly pouze v položce **positivní postoj k životu** a to tak, že žáci studující obor Zdravotnický asistent měli významně pozitivnější postoj k životu než žáci studující obor Ošetřovatelka, další rozdíly se objevily i mezi skupinami žáků **jednotlivých ročníků**.

Známka z předmětu ošetřovatelství dosažená v pololetí měla u našeho souboru vliv na **motivaci k negativnímu výkonu ve škole**, která byla nejvyšší u čtyřkařů, na druhém a třetím místě byli dotázaní, kteří v pololetí obdrželi z předmětu ošetřovatelství dobrou a nedostatečnou, na čtvrtém místě skončili žáci hodnoceni chvalitebně a nejnižší motivace k negativnímu školnímu výkonu se objevovala u jedničkařů .

Také u **oblasti sebeúcta** se prokázaly **vazby na dosaženou známku z předmětu ošetřovatelství** v pololetí. Nejvyšších hodnot dosahovala sebeúcta u dotázaných hodnocených výborně, dále pak u dvojkařů a trojkařů. Čtvrtí v pořadí se umístili dotázaní, hodnocení nedostatečně a nejnižší sebeúctu vykazovali dotázaní, kteří v pololetí obdrželi z předmětu ošetřovatelství dostatečnou.

Dívky z našeho souboru pociťovaly **méně suportivní klima** než chlapci, jejich **postoj k životu byl méně pozitivní** a vykazovaly **vyšší míru somatických problémů**.

Měřením korelací se prokázalo, že se stoupajícím **věkem** se **snížovalo vnímání suportivního klimatu třídy** a zároveň se **zvyšovala úroveň sebeprosazení**. U ostatních proměnných se žádné vztahy neprokázaly.

Jednotlivé měřené oblasti mezi sebou korelovaly následujícím způsobem. Čím **suportivnější klima třídy**, tím **nižší míra sebeprosazení** a **pozitivnější postoj k životu**. Dále se suportivnějším klimatem třídy souvisel **nižší výskyt depresivních nálad** a **větší radost ze života**. **Motivace k negativnímu školnímu výkonu** negativně ovlivňovala **sebeúctu** i všechny měřené složky **osobní autonomie**. S mírou **sebeprosazení** stoupalo i množství vnímaných **problémů v životě**, ale i míra **osobní autonomie** a **nezávislosti**. Dotázaní s **pozitivnějším postojem k životu** udávali **méně somatických obtíží** a **depresivních nálad**, měli **vyšší sebeúctu** a **větší radost ze života**. **Somatické problémy** šly ruku v ruce s **depresivními náladami** a ty zase negativně působily na **sebeúctu**, **radost ze života** a **odolnost tlaku okolí**.

4.4 Diskuse

Cílem našeho šetření bylo prozkoumat vztahy mezi **klimatem tříd** z pohledu žáků konkrétní zdravotnické školy a jejich **pocitem osobní spokojenosti a pohody**, dále pak souvislosti mezi **klimatem tříd** a **mírou osobní autonomie** u žáků a nakonec zjistit vztahy mezi **pocitem osobní spokojenosti a pohody** žáků a **mírou jejich osobní autonomie**.

Výzkumný problém byl formulován takto:

Existují souvislosti mezi klimatem třídy, pocitem osobní spokojenosti a pohody žáků a mírou jejich osobní autonomie?

Studie se zúčastnilo **207 žáků a žákyň Střední zdravotnické školy v Pardubicích**. Výzkumný vzorek byl tvořen z valné většiny dotázanými **ženského pohlaví**, což je pochopitelné vzhledem k tomu, že povolání zdravotní sestry, zdravotního asistenta či ošetřovatelky je stále veřejností vnímáno jako tzv. ženská profese, ať už je tomu díky tradiční představě o roli ženy jakožto pečovatelky nebo je důvodem například finanční ohodnocení středního zdravotního personálu, které bohužel nedosahuje takové úrovně, jakou by si většina mužů coby živitelů rodiny představovala...

Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo **od 15ti do 25ti let**, přičemž nejpočetnější skupina byla tvořena šestnáctiletými až osmnáctiletými žáky a poměrně hojně byly zastoupeny i skupiny devatenáctiletých a patnáctiletých žáků. Počty dotázaných v jednotlivých věkových skupinách vcelku odpovídají počtu tříd v jednotlivých ročnících – 1. až 3. ročník (15 – 18 let) – po třech třídách, z toho vždy po dvou třídách oboru Zdravotnický asistent a po jedné třídě oboru Ošetřovatelka a 4. ročník (18 – 19 let) - jedna třída oboru Zdravotnický asistent. Respondenti ve věku 20, 21, 22 a 25 let tvořili pouze zhruba 4,5% celého souboru a důvodem pro jejich pozdější začátek studia může být například přestup z jiné školy či navázání na původní studium oboru Ošetřovatelka s cílem dodělat si maturitu.

V pololetí byli z předmětu ošetřovatelství nejčastěji žáci a žákyňe hodnoceni **chvalitebně a dobře**, nižší počet dotázaných obdržel dostatečnou, podobně jako výbornou a ve třech případech se objevila nedostatečná. Zde je zřejmě nutné přihlídnout k jistému motivačnímu efektu snížené známky v pololetí ve prospěch zlepšení na konci školního

roku, který mnozí pedagogové při hodnocení studentů využívají, aby tak vyprovokovali zvýšené úsilí žáků ve duhém pololetí.

Necelá **polovina dotázaných** uvedla jako své bydliště **vesnici**, zbývajících zhruba 60% bylo poměrně rovnoměrně rozděleno mezi malá až větší města. Tento fakt odpovídá geografické struktuře a infrastrukturu území, na kterém se sledovaná škola vyskytuje – Pardubice mají dobré dopravní spojení s okolními vesnicemi např. Rybitví, Kunětice, Ráby, Dříteč, Veská, Zminý, Roveň, Ředice atd. stejně jako s menšími městy – Sezemice, Dašice, Holice, Choceň na opačné straně např. Bohdaneč, ale dojíždění je možné i z Přelouče a okolí nebo Hradce Králové či Chrudimi, kterážto dvě města sice disponují svojí vlastní zdravotnickou školou, nicméně důvody pro preferování té či oné školy nespočívají pochopitelně pouze v její fyzické dosažitelnosti. Jestliže vezmeme v potaz také možnost ubytování v domově mládeže, kterou pardubická zdravotnická škola nabízí, můžeme dojít k poměrně širokému okruhu míst, odkud její frekventatni pocházejí.

Klima třídy bylo v naší studii měřeno pomocí Laškova dotazníku **K-L-I-T** (Lašek, 2004a). Touto metodou jsme zjišťovali tři oblasti týkající se sociálního klimatu třídy. Byly jimi **vnímaná úroveň suportivity** – suportivní klima třídy (SUPKT) – kde žáci popisovali své pocity týkající se vztahů mezi spolužáky, jejich vztahu k celé třídě, míru kooperace a soudržnosti ve třídě, dále **motivace k negativnímu výkonu ve škole** (MOTNVŠ) vyjádřená popisem žakových tendencí nevynikat, vyhýbat se neúspěchu, nevěřit si a také vyjádřením svého zájmu resp. nezájmu o školu a **úroveň sebeprosazení** (SEPROS), která se projevovala nižší mírou kooperace, spoléháním na sebe sama, touhou vyniknout a tendencí k jisté individualizaci výkonu. Šetření prokázalo, že první dvě oblasti nevykazovaly výraznou odchylku od normálu, zatímco oblast **sebeprosazení** dosahovala velmi **mírné snížení hodnot** vzhledem k normám pro tento dotazník.

Vnímání **suportivního klimatu** třídy bylo **intenzivnější u mladších respondentů** než u starších a zároveň u **chlapců** než u dívek. Důvod tohoto zjištění můžeme spatřovat zejména v tom, že s věkem obvykle stoupá i pocit vlastní autonomie. (Lašek, Novotná, 2010). Starší žáci tím pádem spoléhají více sami na sebe a jejich vlastní úspěchy se pro ně stávají důležitějšími na rozdíl od potřeby sounáležitosti se třídou. Tomu odpovídají i výsledky položky **sebeprosazení** (SEPROS), které vykazovaly **vyšší hodnoty u starších respondentů** než u mladších. (viz dále) Rozdílnost vnímání suportivního klimatu třídy

u jednotlivých pohlaví může být způsobena jednak velmi nízkým počtem chlapců v převážně dívčích třídách, ti se zde pak celkem pochopitelně mohou cítit takřka jako "kvítky opečovávané hejny motýlů", ale můžeme vzít v úvahu také vývojové odlišnosti u chlapců a dívek, které jsou právě v období adolescence poměrně markantní, tudíž bychom mohli odvodit, že u chlapců bude potřeba sounáležitosti převyšovat potřebu vlastního vyniknutí poněkud déle, než tomu bude u dívek.

Složka **SUPKT** byla nejvíce sycena výroky č. 13 (S většinou třídy je příjemné se sejt i mimo školu na společné akci.) a výroky č. 1 (V naší třídě mám několik důvěrných přátel.). Významná byla i tvrzení č. 10, 19 a 25 (Záleží mi tom, aby ostatní ve třídě měli o mě co nejlepší mínění. Cítím, že do této třídy opravdu patřím. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída "bere".). Z toho vyplývá, že třída je pro teenagery velmi významným sociálním prostředím, na což ostatně poukazuje i řada autorů – mezi jinými např. Lašek (2007), Grecmanová (2010) a další. Žáci hledají ve svých vrstevnících sociální oporu, ujišťují se o vlastní hodnotě, sdílejí s nimi různé zájmy a společně tráví volný čas. Nejednou byl také diskutován vliv psychosociálního prostředí třídy na školní výkony žáků a závislost těchto výkonů na společných hodnotách daného kolektivu. Jestliže mezi tyto hodnoty patří úspěch a dobrý prospěch, pak můžeme hovořit o žádoucím efektu. Může se ovšem stát, že v kolektivu dominují žáci se slabším prospěchem a "nežádoucími" hodnotami a pak by snaha "zapadnout" přinesla spíše negativní efekt, zejména u žáků, kteří by jinak byli schopni dosahovat lepších výsledků.

To nás přivádí ke druhému sledovanému prvku klimatu třídy, kterým byla **motivace k negativnímu výkonu ve škole** (MOTNVŠ). V této oblasti byl nejvýše hodnocen výrok č. 2 (Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.), dále výrok č. 22 (Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout.) a výroky č. 5 a 20 (Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru. Často mívám pocit, že umím méně než ostatní.). Podle těchto výpovědí by se dalo usuzovat, že úspěch a dobré školní výsledky nejsou pro žáky subjektivně nežádoucí, ale zdá se, že tendence k průměrnosti je dána spíše pohodlností a nedostatečnou motivací. Žáci se snaží "proplout" střední školou aniž by museli vynaložit zvýšené úsilí, což může být důsledek výchovy v rodině a nedostatečné spolupráce školy a rodiny, způsobu vedení výuky a využívání či nevyužívání vhodných vyučovacích metod, ale v neposlední řadě záleží i na vlastní osobnosti žáka, jeho temperamentu, postojích, hodnotách a zájmech,

ambicích a očekáváních, atd. Nemůže zůstat bez povšimnutí, že **motivace k negativnímu školnímu výkonu** do značné míry **souvisela s prospěchem žáků**. Jedničkáři a dvojkaři vykazovali v této oblasti nejnižší hodnoty, což svědčí o jisté závaznosti úspěchu a zároveň dobré formě motivace – jestliže žák cítí, že je v něčem dobrý, stojí mu za to vynaložit určité úsilí, aby tomu tak bylo i nadále. O trochu vyšší byla motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků hodnocených nedostatečnou, nicméně nedosahovala u nich takových hodnot jako u trojkařů a čtyřkařů, což si můžeme vykládat například tím, že dostane-li někdo v pololetí z nějakého předmětu pětku, bude pro něj patrně dost žádoucí, aby to do konce školního roku "dotáhl" alespoň na čtyřku. Pakliže tu čtyřku potom dostane je takříkajíc "za vodou" – větší úspěch se od něho neočekává a hrozba propadnutí je zažehnána – z toho patrně plyne nejvyšší úroveň motivace k negativnímu výkonu ve škole u čtyřkařů, podobně jako u trojkařů.

Třetí oblastí, kterou dotazník sledoval byla úroveň **sebeprosazení žáků** (SEPROS), jež se nejvíce projevovala výrokem č. 3 (Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.). Také toto tvrzení popírá negativní vliv sledovaných kolektivů na žákovu individuální snahu vyniknout. Mírné snížení hodnot u této oblasti vypovídá spíše o snaze o kooperaci s ostatními a mírné podřízení vlastních ambicí dobrým vztahům ve třídě, nicméně ani vlastní úspěchy zde nejsou vyloučeny či nežádoucí. Úroveň sebeprosazení **negativně korelovala s vnímáním suportivního klimatu třídy** neboli byla vyšší u dotázaných, kteří vnímali suportivní klima třídy méně intenzivněji a naopak, o čemž již byla řeč výše.

Pocit osobní spokojenosti a pohody žáků byl měřen pomocí **Bernského dotazníku subjektivní životní spokojenosti** - *Bern Questionnaire of Subjective Well-Being – Adult Form: SWB/A* (Lašek, 2004b). Sledovali jsme šest složek subjektivní životní pohody, jimiž byly **positivní postoj k životu** (POPŽ), vyjádřený výroky o vlastním přesvědčení o smysluplnosti svého života, pozitivním přístupem k životním událostem a způsobem vlastního žití. Druhou komponentou byly **uvědomované problémy v životě** (PRBL), kde se zrcadlily problémy v osobních vztazích, práci (škole), finanční oblasti i zdraví, s čímž souvisela i složka zahrnující **somatické obtíže** (SOMP), ve které byla sledována četnost výskytu určitých tělesných těžkostí, jež by mohly být fyzickými reakcemi na vnímanou životní spokojenost. Komponenta **sebeúcta a sebehodnocení** (SEBÚ) zahrnovala výroky charakterizující postoj k sobě samému, vlastní hodnotu a úctu k sobě samému. Předposlední sledovanou položkou bylo **depresivní naladění** (DEPN), kde

dotázaní zaznamenávali intenzitu jejich případných pocitů ztráty zájmu o činnosti, věci, lidi, ztráty smyslu života. V položce **radost ze života (RADŽ)** pak byla zaznamenávána četnost pocitů jako je, úspěch ve vztazích a jejich pozitivní hodnocení, úspěch ve vlastních činnostech či pocit úplného štěstí.

Positivní postoj k životu byl u našeho souboru **nad úrovní mediánu** a byl sycen zejména tvrzením č. 5 (Mám rád/a život.), dále tvrzením č. 6 (Můj život pro mě má smysl.) a tvrzením č. 7 (Můj život jde správnou cestou.), což vypovídá jednak o jisté dávce mladistvého optimismu a na druhé straně i o určité cílevědomosti dotázaných, kteří již mají představu o tom, jakým směrem se má jejich život ubírat a dokážou zhodnotit, jestli tomu tak opravdu je či není. Fakt, že respondenti studující obor **Zdravotnický asistent** měli ve všech čtyřech ročnících **vyšší skóre** v oblasti POPŽ než žáci všech tří ročníků oboru Ošetřovatelka, může vypovídat o uvědomovaných perspektivách, které svým frekventantům dané obory nabízejí. Positivní postoj k životu **pozitivně koreloval** také **s vnímáním suportivního klimatu třídy**, což opět svědčí o značné důležitosti pocitu spokojenosti v kolektivu pro celkové blaho a pocit subjektivní pohody jedince. I zde se projevilo **odlišné vnímání tohoto aspektu u respondentů různého pohlaví** a to v tom smyslu, že **chlapci měli pozitivnější postoj k životu než dívky**. To zřejmě souviselo s jejich silnějším vnímáním suportivního klimatu třídy, ale na vině by patrně mohl být také **způsob vypořádání se s životními událostmi**, který je u chlapců/mužů poněkud odlišný než u dívek/žen a **obecný psychologický profil mužů a žen**, kdy muži některé životní aspekty vůbec nepovažují za problematické, zatímco většina žen "řeší naprosto všechno".

Vnímané životní problémy byly naopak **pod úrovní mediánu** a nejčastěji plynuly ze vztahů s lidmi, se kterými mají respondenti problémy (výrok č. 1). Druhým nejčastějším zdrojem problémů byli partneři respondentů (výrok č. 6). Tato tvrzení opět dokládají důležitost významných druhých a zejména pozitivních vztahů s nimi, pro navození pocitu štěstí, pohody a spokojenosti. Životní problémy byly více pocíťovány respondenty, kteří vykazovali **vyšší míru sebeprosazení**, což je taktéž pochopitelné – jestliže se jedinec snaží vyniknout nad ostatní, naráží při tom více na odpor okolí než člověk konformní se společností, který nevystupuje z řady a plní své role a očekávání druhých.

Výskyt **somatických obtíží** byl u našeho souboru **zvýšený u dívek** a týkal se nejčastěji problémů s usínáním (výrok č. 6), bolestí hlavy (výrok č. 8) a bolestí břicha

(výrok č. 1). Domníváme se, že to jsou poměrně typické zdravotní problémy, které trápívají adolescentní dívky, u kterých se navíc projevuje zvýšená introspekce a zmíněné obtíže se mohou stát také určitou formou úniku před problémy, ať již jde o problémy ve škole, ve vztazích nebo třeba problémy se sebepojetím. Tuto teorii by mohly potvrdit i další zjištěné výsledky, které odhalily, že dotázaní s **positivnějším postojem k životu** udávali **méně somatických obtíží** než respondenti, jejichž postoj k životu byl méně pozitivní.

Hodnoty oblasti **sebeúcta** se u respondentů našeho šetření pohybovaly **nad úrovní mediánu** a do značné míry **souvisely se známkou**, kterou dotázaní obdrželi v pololetí z předmětu ošetřovatelství. **Nejvyšší hodnoty** se vyskytovaly u respondentů hodnocených **výborně**, dále u dotázaných hodnocených chvalitebně a dobře. To je fakt, který se zřejmě nevymyká našim očekáváním. Zdánlivě paradoxně vyměněné pozice měli respondenti hodnoceni **dostatečně**, u kterých byla **sebeúcta nejnižší** a nedostatečně, kteří dosahovali v této oblasti o něco vyšších hodnot. Toto zjištění bychom si mohli vykládat tak, že když si někdo nechá napsat pětku, může se to v jeho očích zdát jako jistá forma "hrdinství" – jakási kompenzace toho, že nedosáhl lepších výsledků, zatímco čtyřka je také dost špatný výsledek, ovšem žádné hrdinství při něm projeveno nebylo...S touto problematikou zřejmě souvisí i oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu, která sebeúctu ovlivňovala v záporném slova smyslu, tudíž žáci s **vyšší motivací k negativnímu školnímu výkonu** vykazovali **nižší sebeúctu** a naopak. Vědomí toho, že jedinec má kapacity pro dosažení lepších výsledků, ale nevyužívá je, tedy evidentně snižuje jeho sebeúctu a sebehodnocení.

Také **depresivní naladění** mělo **záporný vliv na sebeúctu** jedince, na rozdíl od **positivního postoje k životu**, který **sebeúctu zvyšoval**, což odpovídá obecnému očekávání i výsledkům dotazníku, podle kterých byla sebeúcta dotázaných nejčastěji vyjádřena výrokem č. 2 (Cítím se stejně hodnotný/á jako ostatní.) a výrokem č. 3 (Mám k sobě pozitivní postoj.)

Další sledovanou komponentou subjektivní životní pohody bylo **depresivní naladění**, které dosahovalo poměrně **nízké úrovně**, což opět, podobně jako u oblasti POPŽ, vypovídá o jistém optimismu, bezstarostnosti a spokojenosti mladých lidí. To dokládá i fakt, že tato složka byla nejvíce sycena výrokem č. 1 (Nechce se mi nic dělat.), což může být pochopitelně známkou deprese, ovšem domníváme se, že v případě našeho

souboru jde spíše o relativně normální stav, který charakterizuje rozpoložení adolescentů a jejich postoj ke svým povinnostem – možná by bylo zajímavé rozdělit tuto otázku na dvě – jedna by se týkala právě povinností dotázaných a druhá zájmové činnosti a trávení volného času. Pro tuto teorii hovoří i velmi nízké hodnocení dalších tří výroků, týkajících se ztráty zájmů, lhostejnosti k ostatním lidem a negativního hodnocení vlastního života.

Intenzita **depresivního ladění** byla **vyšší** u respondentů pociťujících **méně suportivní klima třídy**, dalo by se tedy usuzovat, že v určitém smyslu postrádali sociální oporu ostatních. Také výskyt **somatických obtíží** měl určitý **vliv na depresivní naladění** dotázaných, což zřejmě není důvod k pozastavení se, stejně jako **snížené hodnoty depresivního ladění** u jedinců s **positivnějším postojem k životu**.

Radost ze života obecně jako jedna ze složek subjektivní životní spokojenosti se u našeho souboru nacházela opět **nad úroveň mediánu. Souvisela s pozitivním postojem k životu a nízkým výskytem depresivního naladění**. Není zde nutné opakovat, že pro mladé lidi, kteří si užívají života, je pocit radosti, štěstí, bezstarostnosti a pohody prostě dalším pozitivem, které jim jejich životní styl přináší. Na druhou stranu bychom měli podotknout i určitou závislost této komponenty na **vnímání suportivního klimatu třídy** – tedy opět se potvrzuje důležitost sociální opory pro pocit pohody, což opakovaně dokazuje také vysoké hodnocení výroku č. 2 (Byl/a jste potěšen/a, protože vás ostatní měli rádi.). Radost ze života se často projevovala také pocity úplného štěstí (výrok č. 3) a byla podmíněna i úspěchy při dosahování cílů (výrok č. 1).

Osobní autonomie žáků a žákyň byla měřena metodou dotazníku autonomie (Smékal, 2003) a získané hodnoty byly dále interpretovány dle Laška a Novotné (2010). Ti stanovili dvě složky osobní autonomie, kterými jsou **nezávislost na druhých** charakterizovaná tendencí spoléhat sám na sebe, odvahou setrvat na svých názorech, schopností řídit chod svého života, plánovat jej. Druhou komponentou osobní autonomie je podle autorů **odolnost tlaku okolí** neboli schopnost nonkonformního jednání, vyjádření svých názorů a postojů i v případě, že jsou v rozporu s očekáváním okolí.

Celková hodnota autonomie se u našeho vzorku pohybovala v **mezích normy** pro tento dotazník, stejně jako obě její složky. Je zajímavé, že její míra **negativně korelovala s motivací k negativnímu školnímu výkonu**. Zdá se tedy, že negativní postoj k učení by mohl vyvolávat zvýšenou potřebu podpory ve vlastním jednání – jakoby si žáci

byli vědomi méně příznivých aspektů svého postoje a jednání a hledali ujištění o jeho správnosti ve druhých. Podobně jako tomu bylo i v případě sebeúcty, která taktéž negativně korelovala s motivací k negativnímu školnímu výkonu.

Autonomie byla naopak celkem pochopitelně **výraznější** u respondentů, kteří vykazovali **zvýšenou úroveň sebeprosazení**. Je zřejmé, že má-li jedinec zájem vyniknout a nebojí se vystoupit z řady, musí být schopen spoléhat se sám na sebe, věřit si, stát si za svými názory a nést za své jednání odpovědnost.

Tím se dostáváme k první měřené složce autonomie, kterou byla **nezávislost na druhých**, jež se nejvíce projevovala odvahou setrvat na vlastních názorech i když jsou kritizovány (výrok č. 3). Tato složka byla taktéž **záporně ovlivňována motivací k negativnímu výkonu ve škole** a naopak **posilovala ji zvýšená úroveň sebeprosazení**. Důvody budou zřejmě podobné jako u předchozí položky.

Druhá komponenta osobní autonomie – **odolnost tlaku okolí** byla nejčastěji vyjádřena nesouhlasem s výrokem č. 11 (Okolnosti mě nutí být takovým, jakým nechci.) I tato oblast **negativně korelovala s motivací k negativnímu školnímu výkonu**, ale je třeba zmínit také **vliv depresivního naladění** respondentů, které odolnost tlaku okolí taktéž snižovalo. Je zde vidět, že prožívá-li jedinec nepříznivé chvíle, stává se pro něho sociální opora tím důležitější a sklon k externalismu a potřeba ujištění o správnosti vlastního jednání u něho stoupá.

4.5 Závěr

Tato diplomová práce se soustředí na problematiku **klimatu třídy** a jeho případných vztahů k **subjektivní životní spokojenosti** a taktéž k **osobní autonomii** žáků a jejím hlavním cílem bylo zjistit možné souvislosti mezi jednotlivými výše uvedenými položkami. Tohoto hlavního cíle bylo dosaženo prostřednictvím tří dílčích cílů, tj:

- zjistit klima tříd konkrétní zdravotnické školy z pohledu žáků,
- zjistit pocit osobní spokojenosti a pohody žáků téže školy,
- zjistit míru jejich osobní autonomie.

Formulovali jsme šest hypotéz, které se postupně zabývaly **vlivem navštěvované třídy** na výsledky dotazníků, dále **rozdíly mezi jednotlivými pohlavími a věkovými skupinami**, vztahem mezi **prospěchem žáků** a výsledky dotazníků, **vlivem místa bydliště** na vnímání klimatu třídy, subjektivní životní spokojenosti a míru osobní autonomie a posouzením **vztahů mezi jednotlivými oblastmi** celého výzkumu.

Výzkumné šetření proběhlo v únoru a březnu 2011 mezi žáky a žákyněmi Střední zdravotnické školy v Pardubicích a to s laskavým souhlasem její ředitelky Mgr. Moniky Máslové. Jako výzkumná metoda byl použit dotazník pro měření klimatu třídy (dotazník K-L-I-T) (Lašek, 2004a), dále dotazník pro měření subjektivní životní spokojenosti (SWB-A) (Lašek, 2004b) a konečně Smékalův dotazník autonomie (Smékal, 2002). Dotazníky byly žákům a žákyním zadány a postup vyplňování vysvětlen autorkou výzkumu ve spolupráci s třídními učitelkami jednotlivých tříd.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že **klima třídy** se pohybovalo v **mezích norem** pro použitý dotazník, pouze položka **sebeprosazení** vykazovala **mírně snížené hodnoty**.

Složky **subjektivní životní spokojenosti** vykazovaly hodnoty, které svědčí o značně **positivním přístupu k životu, vysoké sebeúctě a radosti ze života** a naopak o **malém množství uvědomovaných problémů** v životě a i přes poměrně časté somatické obtíže jen velmi **nízký výskyt depresivních nálad**.

Také všechny hodnoty, týkající se osobní autonomie odpovídaly u našeho souboru normám pro použitý dotazník.

Byly zjištěny vztahy mezi **navštěvovanou třídou** dotázaných a jejich **postojem k životu (POPŽ)**. **Prospěch** dotázaných měl vliv na **motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNVŠ)** a na **sebeúctu (SEBÚ)** dotázaných. Další rozdíly byly nalezeny v **odpovědích dívek a chlapců** a to v položkách **vnímání suportivního klimatu třídy (SUPKT)**, **positivní postoj k životu (POPŽ)** a **somatické obtíže (SOMP)**. Byly prokázány **negativní korelace mezi věkem** respondentů a **vnímáním suportivního klimatu třídy (SUPKT)** a naopak **positivní korelace** mezi **věkem** a mírou **sebeprosazení (SEPROS)**. Také jednotlivé **proměnné mezi sebou korelovaly** tak jak je o tom pojednáno v předchozích kapitolách. Potvrdila se pouze hypotéza H_05 - významné rozdíly ve výsledcích dotazníků u respondentů rozdělených dle místa svého bydliště nebyly zjištěny.

Z hlediska využití výsledků výzkumu v praxi je možné shrnout, že diplomová práce přinesla řadu poznatků, týkajících se složek klimatu školní třídy, subjektivní životní spokojenosti a osobní autonomie dospívajících. Potvrdila důležitost pozitivního klimatu třídy pro pocit spokojenosti a pohody žáků a tím i pro jejich zdravý psychický vývoj a dosažení osobní autonomie a nezávislosti. Dílčí výsledky práce, zejména pak výsledky dotazníků K-L-I-T, pak mohou být využity jako zpětná vazba o kvalitě třídního klimatu pro učitele střední školy, jejíž žáci se zúčastnili šetření a protože se jedná o standardizovaný dotazník je možné jej využít dle potřeb vzdělávací instituce i v budoucnosti.

SOUHRN

Hlavním tématem diplomové práce je klima školní třídy a jeho vztah k subjektivní životní spokojenosti a osobní autonomii žáků.

Práce shrnuje teoretické poznatky týkající se historie zkoumání klimatu školy a třídy, vysvětluje základní pojmy daného tématu, uvádí vybrané typy klimatu a jejich zvláštnosti a význam z hlediska dopadů na své účastníky. Zabývá se psychologickým vývojem jedince a vlivem klimatu školy a třídy na tento vývoj. Představuje diagnostické metody pro měření klimatu třídy, životní spokojenosti a osobní autonomie.

Výzkumná část potom uvádí konkrétní výsledky měření klimatu tříd, životní spokojenosti žáků a míry jejich osobní autonomie a vzájemné vztahy mezi těmito oblastmi a jejich dílčími složkami.

Klíčová slova: klima třídy, subjektivní životní spokojenost, subjektivní pohoda, osobní autonomie.

SUMMARY

The main theme of the thesis is a school climate and a classroom climate, and its relationship to the subjective well-being and personal autonomy of the pupils. The work summarizes the theoretical knowledge concerning the history of research of the school and classroom climate, explains the basic concepts of the topic, lists the selected types of climate and their peculiarities and importance from the point of impact to its participants. It deals with the psychological development of an individual and the influence of the school and classroom climate on this development. The thesis introduces the diagnostic methods for the measurement of the classroom climate, subjective well-being and personal autonomy.

The research then brings the specific results of the measurements of the classroom climate, subjective well-being of the pupils and the extent of their personal autonomy and mutual relations between these areas and their components.

Keywords: classroom climate, the subjective life satisfaction, subjective well-being, personal autonomy.

REFERENČNÍ SEZNAM:

a) Literární zdroje

1. BLATNÝ, M., Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45, 2001, č. 5, s. 385 – 392. ISSN 0009-062X.
2. DAŘÍLEK P., KUSÁK P. *Pedagogická psychologie - část A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 236s. ISBN 80-244-0294-7.
3. GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7
4. GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003a. 14 – 27. ISBN 80-7203-064-5.
5. GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé pedagogické literatuře. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: FSS MU, 2003b. 75 - 86. ISBN 80-86633-13-6.
6. GRECMANOVÁ, H. Škola a její klima. In KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. 44 - 66. ISBN 978-80-7409-030-1.
7. HALPIN, A., W., CROFT, D. *The organisational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago, 1963.
8. HAVLÍNOVÁ, M., Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. 204 - 210. ISBN 80-7203-064-5.

9. HOLOUŠOVÁ, D., PETROVÁ, J. Stručný vývoj české základní a střední školy. In KANTOROVÁ a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. 67 - 90. ISBN 978-80-7409-030-1.
10. KANTOROVÁ, J. Základní pedagogické pojmy a jejich vzájemné vztahy. In KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2010. 88 – 100. ISBN 978-80-7409-024-0.
11. KAŠPÁRKOVÁ, J. Některé typy školního klimatu a jejich vliv. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. 211 - 217. ISBN 80-7203-064-5.
12. KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 192s. ISBN 978-80-244-1852-0.
13. KRAUS, B., VACEK, P., JURÁČKOVÁ, I. K problematice šikany v současné škole. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. 259 - 265. ISBN 80-7203-064-5.
14. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 334s. ISBN 80-7169-195-X.
15. LANGOVÁ, M., KODÝM, M., KVAPIL, J. Diference hodnocení prospívajících a neprospívajících žáků učiteli. *Československá psychologie*, 1986, roč.30, č.3, s. 231 – 239. ISSN 0009-092X.
16. LAŠEK, J. Nová metoda zjišťování klimatu třídy. In LAŠEK, J. (Ed.) *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004a. s. 69 – 75. ISBN 80-7041-210-0.
17. LAŠEK, J. Subjektivní životní spokojenost u tří věkových skupin respondentů. *Československá psychologie*, 2004b, roč.48, č.3, s.215 – 223. ISSN 0009-062X.

18. LAŠEK, J., *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2005. 135s. ISBN 80-7041-101-1.
19. LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. 161s. ISBN 978-80-7041-699-2.
20. LAŠEK, J., KUPČEKOVÁ, J. Klima třídy střední školy a životní spokojenost studentů. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (Eds.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. 227 - 234. ISBN 80-7203-064-5.
21. LAŠEK, J., NOVOTNÁ, J. Autonomie jako sociální potřeba. In KAPPL, M., SMUTEK, M., TRUHLÁŘOVÁ, T. (Eds.) *Etika sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 427 – 431. ISBN 978-80-7435-037-5.
22. MACEK, P. *Adolescence*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. 144s. ISBN 80-7178-747-7.
23. MAREŠ, J., Positivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, roč.45, č. 2, s. 97 – 117. ISSN 0009-062X.
24. MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: FSS MU, 2003a. 32 - 74. ISBN 80-86633-13-6.
25. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In JEŽEK, S.(Ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: FSS MU, 2003b. 87 – 98. ISBN 80-86633-13-6.
26. MAREŠ, J. Přehled kvantitativních nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2004. 87 – 114. ISBN 80-86633-29-2.
27. MAREŠ, J. Přehled kvantitativních nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. In JEŽEK, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD Brno s.r.o., 2005. 86 – 96. ISBN 80-86633-45-4.

28. MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *VV: nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1990/1991, roč. 1, č. 4, s. 173 – 176.
29. OBST, O. Žák sekundární školy. In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 65 – 91. ISBN 80-7178-253-X.
30. ONDŘEJOVÁ, E., KOUKOLA, B. Role učitele ve vztahu k sociální opoře dětí. In LAŠEK, J. (Ed.) *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. s. 32 – 45. ISBN 80-7041-210-0.
31. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. 1. vyd.* Praha: Portál, 1997. 496s. ISBN 80-7178-170-3.
32. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. 3. vyd.* Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN: 978-80-86598-65-9.
33. SYŘIŠTĚ, I. Škola jako vnější síť vztahů. In: BENDL, S., KUCHARSKÁ, A. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. 1. vyd.* Praha : Univerzita Karlova, 2008. s. 51 – 58. ISBN 978-80-7290-366-5.

b)Elektronické zdroje

34. *Creating an Environment for Emotional and Social well-being* .[online]. [cit. 2010-11-15]. Dostupné na:
http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_childfriendly_03.pdf
35. DIENER, E., SCOLLON, C. N. & LUCAS, R. E. *The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness*. 2004.[online]. [cit. 2011- 08-20].
 Dostupné na: https://internal.psychology.illinois.edu/reprints/index.php?page=request_article&site_id=24&article_id=459

36. GRECMANOVÁ, H. *Evaluace školního klimatu*. [online]. [cit. 2010-10-16].
Dostupné na: http://www.scv.upol.cz/cms_dokumenty/Evaluace_skol_klimatu.doc
37. GRECMANOVÁ, H. *Vliv prostředí školy na její klima* [online]. [cit. 2010-10-16].
Dostupné na :<http://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>
38. KUBÍČKOVÁ, M. *Kultura školy*, 2008. [online]. [cit. 2010-11-15]. Dostupné na:
http://dspace.knihovna.utb.cz/bitstream/handle/10563/5881/kub%C3%AD%C4%8Dkov%C3%A1_2008_dp.pdf?sequence=1
39. LAŠEK, J. *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. [online]. [cit. 2010-11- 15].
Dostupné na:
<http://www.prevence-praha.cz/.../klima...tridy/...klimaklitccqlaek/download>
40. MAREŠ, J. *Kvalita života žáků a škola..* 2010. In. *Pedagogika.sk* [online] roč. 1, č. 1, s. 47 – 72 [cit 2010-10-22]. Dostupné na:
<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-1/Kvalita%20zivota%20zaku%20a%20skola.pdf>
41. PERRY, A. C. *The Management of a City School*. New York: MACMILLAN COMPANY, 1908. 350s. [online]. [cit. 2010-11-15]. Dostupné na:
http://openlibrary.org/books/OL6995560M/The_management_of_a_city_school
42. *School Climate Research Summary*. [online]. [cit. 2010-11-15]. Dostupné na:
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/schoolClimateresearchSummary.pdf>
43. URBÁNEK, P. *Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS)*. 2003. [online]. [cit 2010-11-20]. Dostupné na:
http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_CAPV_UrbaneK.pdf

SEZNAM TABULEK

- Tab. 1: Počty respondentů v jednotlivých třídách
- Tab. 2: Zastoupení jednotlivých pohlaví mezi respondenty
- Tab. 3: Zastoupení jednotlivých věkových skupin mezi respondenty
- Tab. 4: Rozdělení respondentů dle dosažené známky z předmětu ošetrovatelství v pololetí
- Tab. 5: Rozdělení respondentů podle místa bydliště
- Tab. 6: Výsledky dotazníku K-L-I-T
- Tab. 7: Suportivní klima třídy
- Tab. 8: Motivace k negativnímu školnímu výkonu
- Tab. 9: Sebeprosazení
- Tab. 10: Výsledky dotazníku subjektivní životní spokojenosti SWB-A
- Tab. 11: Positivní postoj k životu
- Tab. 12: Problémy v životě
- Tab. 13: Somatické obtíže
- Tab. 14: Sebeúcta
- Tab. 15: Depresivní nálady
- Tab. 16: Radost ze života
- Tab. 17: Výsledky dotazníku osobní autonomie
- Tab. 18: Nezávislost na druhých
- Tab. 19: Odolnost tlaku okolí
- Tab. 20: Rozdíly ve výsledcích podle navštěvované třídy respondentů
- Tab. 21: Rozdíly ve výsledcích podle dosažené známky z předmětu ošetrovatelství v pololetí
- Tab. 22: Rozdíly ve výsledcích mezi dotázanými mužského a ženského pohlaví

Tab. 23: Vztah věku respondentů k výsledkům dotazníků

Tab. 24: Korelace proměnných

SEZNAM ZKRATEK

atd.	a tak dále
č.	číslo
DA	dotazník autonomie
DEPN	depresivní naladění
EEG	elektroencefalograf
ESM	experience sampling methods (sběr vzorků momentálního hodnocení stavu)
K-L-I-T	dotazník pro měření psychosociálního klimatu třídy
M	aritmetický průměr
MOTNVŠ	motivace k negativnímu výkonu ve škole
MRI	magnetická rezonance
např.	například
1. - 3. OŠ	první až třetí ročník oboru Ošetřovatelka
PET	positronová emisní tomografie
POPŽ	pozitivní postoj k životu
PRBL	vnímané životní problémy
RADŽ	radost ze života
SD	směrodatná odchylka
SEPROS	sebeprosazení
SEBÚ	sebeúcta
SOMP	somatické potíže
SSQ6	Social Support Questionnaire – zkrácená verze dotazníku
SUPKT	suportivní klima třídy
SWB	subjective well-being (subjektivní životní spokojenost/pohoda)
SWB-A	Bernský dotazník subjektivní životní spokojenosti – formulář pro dospělé
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
1. - 4. ZA	první až čtvrtý ročník oboru Zdravotnický asistent

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník K-L-I-T

Příloha 2: SWB-A

Příloha 3: Dotazník autonomie

Příloha 1

Dotazník K-L-I-T

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Proto se pokuste pracovat pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně; snažte se odpovídat pravdivě. Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školnímu prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

Žák Žákyně

Postupný ročník, do kterého teď právě chodíte, zakroužkujte: 1. 2. 3. 4.

Pečlivě vyplňte – zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel 4 3 2 1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci 4 3 2 1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat 4 3 2 1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže 4 3 2 1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru 4 3 2 1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrých výsledků 4 3 2 1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás 4 3 2 1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží 4 3 2 1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě 4 3 2 1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění 4 3 2 1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný 4 3 2 1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe 4 3 2 1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci 4 3 2 1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj 4 3 2 1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám 4 3 2 1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si 4 3 2 1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím 4 3 2 1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami 4 3 2 1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím 4 3 2 1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní 4 3 2 1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole 4 3 2 1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout 4 3 2 1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém 4 3 2 1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“ 4 3 2 1
25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“ 4 3 2 1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednoti 4 3 2 1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme. 4 3 2 1

Nevyplňujte!

Sten

SUPKT: 1.....4.....7.....10.....13.....16.....19.....21.....23.....25.....26.....27.....

Suma...../.....

MOTNVŠ: 2.....5.....8.....11.....14.....17.....20.....22.....24

Suma...../.....

SEPROS: 3.....6.....9.....12.....15.....18

Suma...../.....

Sten	Supportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k neg. škol. výkonu (MOTNVŠ) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

„Pokud stenová hodnota je od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu, mluvíme o nízkém výskytu (supportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení), 7-10 pak znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech.

Pomocí metody KLIT se může např. učitel seznámit se třídou, kterou nezná, přebírá jí po jiných apod. Může tím i žáky více zainteresovat do vztahů ve třídě, může sledovat postoje např. u žáků s dobrým a špatným prospěchem, rozdíly u dívek a chlapců apod. K tomu lze využít běžně dostupné statistické postupy, které mu např. nabídne právě EXCEL. Stejně tak i každého žáka může proniknout do jeho vztahů ke škole, spolužákům, vlastní motivaci apod. a při individuálním pohovoru řadu věcí vzájemně vysvětlit, objasnit a žáka např. motivovat jinak, je-li to nutné z hlediska jeho úspěšného pobytu ve škole“ (Lašek, 2004a; www.prevence-praha.cz).

Příloha 2

SWB-A

U každého výroku je vždy číselná tabulka (1-6 nebo 1-4) ohraničená výroky. Prosíme, zamyslete se nad každým výrokem a zakroužkujte příslušnou číslici tak, jak odpovídá vašemu názoru a blíží se onomu krajnímu výroku. Je to podobné, jako byste sledovali ručičku tachometru nebo rtuť teploměru jak běží po číslech.

1. POPŽ

1. Moje budoucnost vypadá dobře

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

2. Užívám si života více, než většina lidí

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

3. Dokážu se dobře vypořádat s věcmi ve svém životě, které nemohou být měněny

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

4. Cokoliv se stane, vždycky si z toho vezmu to lepší

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

5. Mám rád/a život

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

6. Můj život pro mě má smysl

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

7. Můj život jde správnou cestou

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

2. PRBL

Měl/a jste v posledních několika týdnech obavy :

1. ...kvůli lidem, se kterými máte problémy ?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

2.kvůli vztahům se svými přáteli ?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

3. ...kvůli práci?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

4. kvůli svému zdraví?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

5. ...kvůli stárnutí?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

6. ...kvůli vašemu partnerovi(partnerce) (snoubence-ci)?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

7.kvůli finančním problémům?

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 *silně souhlasím*

3. SOMP

Stalo se vám v posledních několika týdnech, že :

1....jste měl/a bolesti břicha (žaludku)?

vůbec ne 1 2 3 4 *velmi často*

2....jste trpěl/a tlukotem či bolestí srdce?

vůbec ne 1 2 3 4 *velmi často*

3....jste byl/a nemocný a nemohl/a pokračovat v práci?

vůbec ne 1 2 3 4 *velmi často*

4.....jste trpěl/a nechutenstvím?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

5.....jste měl/a závrat'?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

6.....jste nemohl/a usnout?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

7.....jste byl/a neobvykle unavený

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

8.jste měl/a velké bolesti hlavy?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

4. SEBÚ

1. Jsem schopen/na dělat věci stejně dobře jako většina lidí

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

2. Cítím se stejně hodnotný/á jako ostatní

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

3. Mám k sobě pozitivní postoj

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

5. DEPN

1. Nechce se mi nic dělat

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

2. Ztratil/a jsem zájem o ostatní lidi a nezabývám se jimi

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

3. Už mně nic nezajímá

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

4. Myslím si, že můj život je nezajímavý

silně nesouhlasím 1 2 3 4 5 6 silně souhlasím

6. RADŽ

Stalo se vám v posledních několika týdnech, že ...

1.jste byl /a potěšen/a, protože se vám podařilo něčeho dosáhnout?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

2.jste byl/a potěšen/a, protože vás ostatní měli rádi?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

3.jste se cítil/a úplně šťastný/á?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

4.jste cítil/a že věci se všeobecně vyvíjejí podle vašich přání?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

5.jste měl/a šanci vložit se do věci a zabránit nějaké hádce?

vůbec ne 1 2 3 4 velmi často

POPŽ.....PRBL.....SOMP.....SEBÚ.....DEPN.....RADŽ.....

Medián: POPŽ 21,5, PRBL 21,5, SOMP 16,5, SEBÚ 9,5, DEPN 12,5, RADŽ 10,5.

Příloha 3

DA

V tomto dotazníku Vám jsou předkládány výroky, týkající se Vaší osobní nezávislosti. Vyplňte ho, prosím podobně, jako předchozí dotazník tak, že zakroužkujete číslici, která se nejvíce blíží tomu hodnocení výroku, které odpovídá Vašemu názoru.

1. Obyčejně rád vyhledávám přátele mezi těmi, kteří mi dodávají sebedůvěru

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím*

2. Řídím se podle názorů druhých, neboť mi to dodává jistotu

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím*

3. Mám odvahu setrvat na svých názorech, i když jsou kritizovány

silně nesouhlasím 0 1 2 3 4 *silně souhlasím* *

4. Mohu dělat, pro co jsem se rozhodl, aniž bych potřeboval v někom oporu

silně nesouhlasím 0 1 2 3 4 *silně souhlasím* *

5. Mívám tendenci spoléhat na rady jiných, když jsem v tísní nebo když řeším nějaký problém

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* *

6. Cítím se nejistý, když mám být nějakou dobu sám

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* *

7. Myslím, že se mi daří mojí zásluhou

silně nesouhlasím 0 1 2 3 4 *silně souhlasím* *

8. Nepotřebuji se ostatních vyptávat, co mám dělat

silně nesouhlasím 0 1 2 3 4 *silně souhlasím* *

9. Obyčejně si dělám plány samostatně

silně nesouhlasím 0 1 2 3 4 *silně souhlasím* *

10. Své názory si nechávám pro sebe před lidmi, kteří by mi je mohli neschválit

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* **

11. Okolnosti mě nutí být takovým, jakým nechci

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* **

12. Občas jsem nucen dělat něco, s čím nesouhlasím

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* **

13. Rád si sebou беру přitele, když někam jdu

silně nesouhlasím 4 3 2 1 0 *silně souhlasím* *

Nevyplňujte: Suma 1-13.....; Suma* (nez).....; Suma ** (odol).....

Klíč k vyhodnocení:

"Osobní autonomie je tím vyšší, čím vyšší je celkový počet zakroužkovaných bodů. Střední hodnotou (mediánem) je skóre 28. Kdo má tedy víc než 28 bodů, patří mezi 50% osob nacházejících se blíže pólu autonomie." (Smékal 2003, s. 348)

Normy pro dotazník autonomie:

1. Celý dotazník:

1	9 a méně
2	10-14
3	15-20
4	21-26
5 norma	27-33
6	34-39
7	40-45
8	46-51
9	52 a víc

2. Faktor I.: Nezávislost na druhých

1	5 a méně
2	6-8
3	9-12
4	13-16
5 norma	17-20
6	21-24
7	25-28
8	29-32
9	33 a víc

3. Fakotor II.: Odolnost tlaku okolí

1	1
2	1-2
3	1-3
4	3-5
5 norma	6-7
6	8-9
7	10-12
8	13-14
9	15 a víc

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Jeřábková
Katedra:	Antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Jan Lašek Csc.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Klima školní třídy ve vztahu k životní spokojenosti a osobní autonomii žáků
Název v angličtině:	Classroom climate and its relation to subjective well-being and personal autonomy of the pupils
Anotace práce:	Práce shrnuje teoretické poznatky týkající se historie zkoumání klimatu školy a třídy, vysvětluje základní pojmy tématu, uvádí vybrané typy klimatu a jejich zvláštnosti. Zabývá se psychologickým vývojem jedince a vlivem klimatu školy a třídy na tento vývoj. Představuje diagnostické metody pro měření klimatu třídy, životní spokojenosti a osobní autonomie. Výzkumná část prezentuje výsledky měření klimatu tříd, životní spokojenosti žáků a míry jejich osobní autonomie a vzájemné vztahy mezi těmito oblastmi a jejich dílčími složkami.
Klíčová slova:	klima třídy, subjektivní životní spokojenost, subjektivní pohoda, osobní autonomie
Anotace v angličtině:	The thesis summarizes the theoretical knowledge concerning the history of research of the school and classroom climate, explains the basic concepts of the topic, lists the selected types of climate and their peculiarities. It deals with the psychological development of an individual and the influence of the school and classroom climate on this development. The thesis introduces the diagnostic methods for the measurement of the classroom climate, subjective well-being and personal autonomy. The research brings the specific results of the measurements of the classroom climate, subjective well-being of the pupils and the extent of their personal autonomy and mutual relations between these areas and their components.
Klíčová slova v angličtině:	classroom climate, the subjective life satisfaction, subjective well-being, personal autonomy
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník K-L-I-T Příloha 2: SWB-A Příloha 3: Dotazník autonomie
Rozsah práce:	97 stran, 7 stran příloh
Jazyk práce:	čeština