

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Faktory utvářející osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ
Diplomová práce

Autor: Bc. Michaela Pokorná
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
Oponent práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Michaela Pokorná
Studium:	P19K0320
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Faktory utvářející osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ
Název diplomové práce AJ:	Factors Shaping Social-Psychological Aspect of the Primary School Class Environment

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá faktory utvářejícími osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ. Teoretická část se věnuje charakteristice prostředí a jeho roli v utváření osobnosti, dále konkrétně prostředí školní třídy a také charakteristice cílové skupiny, tedy žáků 2. stupně ZŠ. Podstatou je ukázat, co utváří sociálně psychologickou stránku prostředí třídy z pohledu žáků 7. a 8. třídy ZŠ a to je také cílem výzkumného šetření. Jako metody bude použito dotazníků.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky* Vyd. 1. – Praha : Portál, 2008. – 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1. MAREŠ, Jan. *Klíma školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče : 1. revidovaná verze*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-88-6.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Oponent: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 17.6.2021

Bc. Michaela Pokorná

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu prof. PhDr. Blahoslavu Krausovi, CSc. za odborné vedení, a také velmi cenné rady a čas, který mi věnoval. Dále učitelům ZŠ za poskytnutí možnosti provést výzkumné šetření a také žákům za vyplnění dotazníků. V neposlední řadě také své rodině a především svému příteli, který mi byl oporou.

Anotace

Diplomová práce s názvem Faktory utvářející osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ je rozdělena na dvě základní části. Teoretická část práce je rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá především prostředím třídy, třídním klimatem a také atmosférou. Jsou zde také rozebráni spolutvůrci třídního klimatu. Konkrétně se jedná o žáky a také třídního učitele. Druhá část teoretické práce se zaměřuje na žáky školních tříd. Je zde popsána základní charakteristika dětí, specifika vybraného věku a také jejich potřeby s ohledem na jejich pohlaví a věk. Praktická část popisuje zvolenou metodu pro výzkumné šetření a její specifika. Nabízí také výsledky výzkumného šetření a jejich interpretaci a podrobnější diskuzi.

Klíčová slova: žák, třídní učitel, školní třída, třídní klima, prostředí třídy

Annotation

The diploma thesis entitled Factors forming the personality-relational side of the environment of the elementary school class is divided into two basic parts. The theoretical part of the work is divided into two basic chapters. The first chapter deals mainly with the classroom environment, classroom climate and also the atmosphere. The co-creators of the class climate are also discussed here, specifically students and also a class teacher. The second part of the theoretical work focuses on pupils. It describes the basic characteristics of children, the specifics of the selected age and also their needs with regard to their gender and age. The practical part describes the chosen research method and its specifics. It also offers the results of research and their interpretation and a more detailed discussion.

Key words: pupil, class teacher, school class, class climate, class environment

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Prostředí školní třídy	11
1.1 Vliv prostředí na rozvoj osobnosti žáka	11
1.2 Charakteristika osobnostně vztahové stránky prostředí třídy	17
1.2.1 Atmosféra a klima školní třídy	17
1.2.2 Třídní učitel jako spoluvůrce třídního klimatu	21
1.2.3 Žák jako spoluvůrce třídního klimatu	23
1.2.4 Školní třída	24
2 Charakteristika žáků 2. stupně ZŠ	27
2.1 Charakteristika dětství	27
2.2 Specifika osobnosti žáka 2. stupně ZŠ	29
3 Výzkumné šetření se zaměřením na faktory tvořící osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ	34
3.1 Metodologická východiska	34
3.2 Analýza výsledků výzkumného šetření	36
3.2.1 Vyhodnocení dotazníkových položek	36
3.2.2 Vyhodnocení zvolených hypotéz	48
Závěr	52
Seznam použitých zdrojů	54
Seznam obrázků	57
Seznam grafů	58
Seznam tabulek	59
Seznam příloh	60
Příloha A: Dotazník	61

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila téma Faktory utvářející osobnostně-vztahovou stránku prostředí třídy základní školy.

Už od počátku jsem chtěla téma směřovat k cílové skupině žáků základní školy, která je pro mě zajímavá. Pracuji jako lektorka primární prevence, tudíž každý týden navštívím nejméně čtyři třídní kolektivy. Pokaždé odcházím s jiným pocitem a dojmem, který na mě třída během programu udělala. Navštěvuji třídy, kde je vidět, že žáci jsou na sebe vzájemně napojeni, rozumí si a cítí se ve své třídě bezpečně, což se odráží například v otevřenosti žáků vůči sobě. Jsou třídy, kde se sice na první pohled nevyskytují závažné problémy, ale zároveň jde také cítit, že žáci nejsou ve své třídě úplně šťastní a spokojeni. Byla jsem ale i ve třídách, kde jsou žáci zcela uzavřeni, je na nich vidět velká nespokojenost vůči třídě celkově nebo alespoň k některým z nich a trávení času se svými spolužáky berou spíše pouze jako nutnou povinnost a přestupovou stanici. Proto jsem několikrát sama v sobě přemýšlela nad tím, co žáci potřebují k tomu, aby byli ve třídě spokojeni. Aby tam rádi trávili svůj čas, cítili se bezpečně, dobře se jim ve třídě učilo a chodili do školy s úsměvem, ne se strachem či stresem, což je dle mého názoru vzhledem k množství stráveného času ve škole velmi důležité. Cílem diplomové práce tedy je charakterizovat faktory utváření osobnostně vztahové stránky prostředí školní třídy.

V teoretické části se nejdříve budu věnovat pojmu prostředí, kde uvedu jeho základní definici a vliv na rozvoj osobnosti. Práce je zaměřena konkrétně na osobnostně-vztahovou stránku prostředí, proto budu popisovat její charakteristiku a také pojmy s ní spojené, jako je klima a atmosféra třídy. Klima je pro práci klíčové, proto je mu věnována nejobsáhlejší část teorie. Zaměřuji se nejen na jeho tvůrce, žáka, a to v různých vývojových obdobích, ale i na třídního učitele, který klima třídy také samozřejmě ovlivňuje. Třídní učitel může svým přístupem ke třídě spoustu věcí ovlivnit. Ať už se jedná o přístup pasivní či aktivní, proto nechybí například zmínka o třídnických hodinách. Je zde také popsána školní třída, která je pro žáky velmi důležitým místem. Druhá část teorie je věnována už konkrétní charakteristice dětství a především žáků druhého stupně základní školy. Popisují jejich vývojová období, potřeby i znaky. Vzhledem k zaměření výzkumné části jsem uvedla také rozdíly mezi chlapci a děvčaty nebo dětmi vyrůstajícími na vesnici či ve městě.

Jak jsem již uvedla výše, to, jak se žák ve třídě cítí, je dle mého názoru velmi důležité, proto bychom neměli zapomínat na to, že by se se třídou mělo stále pravidelně pracovat. Tomu ale předchází zjištění potřeb žáků. Konkrétně se jedná o potřeby, které by jim pomohly k tomu, aby se ve třídě cítili spokojeně, bezpečně a dobře se jim v ní učilo. Teprve poté lze přizpůsobit prostředí třídy a z dlouhodobého hlediska samozřejmě i její klima. Výzkum je proveden dotazníky, jejichž respondenty jsou žáci sedmých a osmých tříd základní školy. Dotazníky byly rozeslány žákům navštěvujícím školy ve městě i na vesnici, dívkám i chlapcům. Konkrétní čísla a výsledky jsou uvedeny v závěru praktické části práce.

1 Prostředí školní třídy

První kapitola bude především pojednávat o prostředí jako takovém. Bude vysvětlena jeho charakteristika, dělení a také jeho vliv na člověka. Dále se bude zaměřovat na prostředí školní třídy. Bude vysvětlena základní charakteristika školní třídy a jejího klimatu, na kterém se podílí několik aktérů. Kapitola se v tomto smyslu věnuje žákům a také třídnímu učiteli.

1.1 Vliv prostředí na rozvoj osobnosti žáka

Prostředí hraje velmi důležitou roli v rámci života jedince, může určovat jeho chování a je víceméně jeho součástí. Dle Krause (2014) se jedná o pojem, který je hojně užívaný, a to jak ve společenských, tak přírodních vědách. Existuje několik jeho vysvětlení, ale definice se shodují povětšinou v tom, že se jedná o prostor, různé předměty nebo jevy, které jsou kolem nás, a to i bez toho, že bychom si to uvědomovali. Existují nezávisle na našem vědomí. Ve chvíli, kdy tento prostor utváří podmínky pro život, se jedná o životní prostředí. V takovém prostředí působí činitelé, a to jak základní přírodní faktory, jako je například půda, fauna apod., tak podmínky společenské a kulturní. V prostředí jsou důležité vztahy, což je duchovní systém, který si můžeme představit například pod morálkou či vědou. **V souhrnu ale můžeme hovořit o prostředí jako o něčem, co na člověka neustále působí, ovlivňuje ho a také rozvíjí jeho osobnost.** Člověk na všechny podněty, které mu prostředí dává, nějakým způsobem reaguje, může ho i měnit nebo se mu přizpůsobí. (Kraus, 2014) Grecmanová (2008) doplňuje, že se jedná o objektivní realitu, která je naplněna faktory, jako jsou bytosti, různé jevy, činnosti, procesy a další. Tohle všechno člověka v průběhu jeho života obklopuje a jak jsem již výše zmiňovala, působí to na něj. (Grecmanová, 2008)

Vágnerová (2012) ve své knize také uvádí, že všechny složky prostředí mají na vývoj dítěte vliv. Materiální stránka prostředí ovlivňuje především kognitivní vývoj. Sociokulturní faktory zase ovlivňují psychický vývoj. (Vágnerová, 2012)

Typologie prostředí

Je důležité si rozdělit typy prostředí, které se dělí dle různých kritérií. Většina autorů uvádí rozdělení prostředí na přírodní a společenské, autor Kraus (2014) uvádí mnohem podrobnější dělení a to:

1) Dělení dle velikosti prostoru:

- a) Makroprostředí
- b) Regionální prostředí
- c) Lokální prostředí
- d) Mikroprostředí

2) Dělení dle povahy realizované činnosti

- a) Pracovní
- b) Obytné
- c) Rekreační

3) Dělení z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí

- a) Přirozené
- b) Umělé

4) Dle charakteru obsahu prvků, kterými je prostředí tvořeno

- a) Přírodní
- b) Společenské
- c) Kulturní

5) Podle povahy daného teritoria

- a) Venkovské
- b) Městské
- c) Velkoměstské

6) Dělení dle frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů

- a) Podněťově chudé, přesycené, optimální
- b) Podněťově jednostranné, mnohostranné
- c) Podněťově zdravé, závadné, deviační (Kraus, 2014)

Vliv prostředí na člověka

Sociální pedagogika je vědou, která se zabývá sociálně znevýhodněnými jedinci a skupinami mládeže a dětí. Kromě toho je ale také založena na tom, že prostředí, ve kterém člověk vyrůstá, ho jednoznačně ovlivňuje. Může ho ovlivňovat různými směry, ty budou zmíněny níže. Kraus (2014) ve své knize zmiňuje, že už sociolog A. I. Bláha pojednával o sociální dědičnosti, což znamená, že si lidé do budoucna odnášejí jak genetické dispozice, tak například vzory chování a jednání, a to především z rodiny, ve které člověk vyrůstá. V knize je tento model znázorněn takto:

Genotyp x Prostředí → Fenotyp

To, jak na člověka dané prostředí působí je dáno individuálně. Nemusí tedy nutně znamenat, že pokud člověk vyrůstá v nepříznivém prostředí, bude to na něj mít špatný vliv. To, jaký bude mít prostředí vliv na člověka, také záleží na pohlaví jedince. Autor ve své knize poukazuje na to, že dle výzkumu jsou na prostředí citlivější chlapi a tím pádem je také daleko více ovlivňuje. Autor také uvádí následující: „Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak se v průběhu života tento poměr do jisté míry mění a život a jednání člověka více poznamenávají podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjel se (prostředí, výchovné vlivy).“ (Kraus, 2014, 73- 74)

Prostředí, ve kterém se člověk od narození pohybuje a vyrůstá v něm, ho může ovlivnit jak v pozitivním slova smyslu, tak negativním. Jde tedy o to, zda se jedná o společensky žádoucí normy nebo nežádoucí. Vlivy prostředí mohou tedy člověka podpořit nebo být překážkou, dále ho mohou přímo formovat anebo motivovat či mít signální funkci. To jak se člověk s novými podmínkami vyrovnává, je dáno také individuálně. Toto vyrovnávání je označováno pojmem adaptace. Člověk se ale spíše těmto podmínkám přizpůsobuje. Pro toto vpravování se do společenských vztahů je užíváno pojmu adjustace. Pokud se člověku vyrovnávání se novým podmínkám nedaří, jedná se o maladaptaci či maladjustaci. Adaptace může probíhat dvojím způsobem, pokud se člověk plně přizpůsobí prostředí, či podmínkám, ve kterých žije, jedná se o pasivní adaptaci, pokud podmínky aktivně mění, jedná se o aktivní adaptaci. (Kraus, 2014)

Čáp a Mareš (2007) ve své knize píše o tom, že chování žáků ve třídě a také jejich učení není individuální záležitostí, protože je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. V tomto případě se to týká především školní třídy a také prostředí vrstevníků, se kterými se žák vidá nebo s nimi kamarádí. Toto mikrosociální prostředí má vliv na to, jak se žáci ve třídě chovají ke svým spolužákům a učitel, a také jaká je jejich úspěšnost v učivu. Včetně prostředí třídy a školy mají na výše

zmíněné, také samozřejmě vliv osobnostní zvláštnosti žáka. Ve školní třídě se jedná o sociálně-psychologickou proměnnou - sociální klima školní třídy. (Čáp, Mareš, 2007)

Kohoutek (2008) popisuje, že záleží také na kvalitě hmotného prostředí v rodině, ve které dítě vyrůstá, protože z toho vyplývá kvalita a také možnost uspokojování potřeb. Dále záleží na tom, zda dítě vyrůstá na venkově, na samotě, ve velkoměstě či městě. Autor popisuje, že město proti venkovu nenabízí tolik rozmanitých podnětů, což může být pozitivní i negativní. Mezi pozitivní je například řazeno to, že dítě má více životních zkušeností, ale naopak může město svádět díky více možnostem k patologickým jevům. Rozdíl se ale mezi městem a venkovem čím dál více stírají. Pokud dítě vyrůstá ve městě, rozlišuje se také v jaké konkrétní části. Zda se tedy jedná o tovární část, zahradní či vilovou, hlučnou nebo klidnou, zda je blízko k přírodě či zda žije ve středu či na okraji města atd. Autor uvádí, že děti, které vyrůstají ve městě, a konkrétně v hlučné části bez dostatku zeleně a bez hřišť, mohou být více nervózní, unavené a podrážděné. (Kohoutek, 2008)

Přirozená prostředí

Mezi toto prostředí patří jak prostředí rodinné, tak vrstevnických skupin. Dle Krause (2014) si **rodinné prostředí** člověk nevybírá a přejímá to, v čem vyrůstá. Rodina prošla ve vývoji velkými změnami. Změny se týkají například manželství, které není v této době bráno jako podmínkou, dále strukturou rodiny, není výjimkou také kariérové manželství nebo demokratizace uvnitř rodiny. Tohle všechno na dítě působí a ovlivňuje ho to, ale i přes to je pro člověka rodina nenahraditelnou a nejdůležitější součástí v jeho vývoji. Rodina by měla také splňovat několik důležitých funkcí: biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, socializačně-výchovnou, emocionální a také by měla zajišťovat zábavu a relaxaci. Mezi tu nejdůležitější funkci je řazena emocionální, nejde tedy tak o materiální zabezpečení jako o to emocionální, tedy pocit bezpečí, jistoty, lásky. (Kraus, 2014) Lašek (2007) ještě dodává, že v této primární skupině se jedná o vztahy založené na základě biologické náhody a sympatie, kde je několik emočních vazeb mezi rodinnými členy a spolupráce. Tato kritéria se vztahují k funkční rodině. V této době však nejsou výjimkou neúplné rodiny, kde chybí jeden z rodičů, což má samozřejmě vliv na dítě jak z hlediska emočního vývoje, tak sociálního. Autor také zmiňuje školní úspěšnost, jež bývá často ukazatelem úspěšnosti výchovy a může být také brána jako nátlak na rodiče i děti. (Lašek, 2007) Kohoutek (2008) o rodinném prostředí mluví jako o prvním

a základním životním prostředím pro člověka. Toto prostředí s sebou ale také nese problémy současné doby, které se bezpochyby poté na dítěti odráží. Proto, abychom dokázali dobře poznat dítě, je zapotřebí poznat jeho rodinné prostředí. (Kohoutek, 2008)

Lašek (2007) se shoduje s Vágnerovou (2000) na tom, že pro dítě je nejdříve velmi důležitá rodina, vzhledem k tomu, že zajišťuje jeho nejdůležitější potřeby. Věkem se však tato skutečnost začne měnit. Dítě už nemá takovou potřebu trávit tolik času s rodiči, ale vstupem do školy získává nové soukromí, z něhož ukazuje rodičům pouze část. Ti se tedy musí informace týkající se školy dozvídat přímo ze školy nebo se spolehnout na svoji intuici a na schopnost empatie. Rodiče základní informace o dítěti ze školy, získávají pomocí známek. Málodky se však od dítěte nebo učitele (ten to nemusí jistě vědět, ale pouze tušit) dozví o vztazích spolužáků ve třídě, o třídním klimatu a tedy i o tom, jak všechno společně na dítě působí. (Lašek, 2007) (Vágnerová, 2000)

Jak jsem již výše zmínila, **vrstevnické skupiny** patří také mezi přirozená prostředí. Jsou pro člověka důležitá, a pro děti v pubertálním věku jsou mnohdy důležitější názory nebo blízkost kamarádů, než samotné rodiny. Kraus (2014) ve své knize popisuje, že se jedná o primární a povětšinou neformální skupiny, které spojuje blízkost v jejich názorech a jedná se o velmi silnou vazbu ke skupině, která může být dána také tím, že se jedná o bezprostřední kontakty a dítě se skupinou identifikuje, má pocit, že do ní patří a je jedním z nich. Tyto skupiny vznikají v již malém věku, například v mateřských školách, tam se ale nejedná o dlouhodobé trvání skupin, to se objevuje až v pozdějším věku, kde je daleko silnější vazba ke skupině. Dětské skupiny se od mládežnických liší, a to především v jejich silné konformitě a dokazování si samostatnosti a odpoutanosti od rodičů. Již zmíněná konformita souvisí například se stejným stylem oblékání, vyznáváním stejných hodnot, norem, posloucháním stejné hudby apod. Je tedy bezpochybné, že vrstevnické skupiny mají na člověka velký vliv, ten však může být opět pozitivní i negativní. V negativním případě může být spojen až s kriminálním jednáním nebo užíváním návykových látek. (Kraus, 2014) To může být ovlivněno například silnou vazbou ke skupině nebo také snížením individuální zodpovědnosti, o které píše autorka zmíněná níže.

S autorem se shoduje Vágnerová (2012), která tvrdí, že vrstevnická skupina je v pubertálním věku pro člověka ještě důležitější než doposud, rozvádí více do detailu. Dle ní je vrstevnická skupina důležitá z hlediska utváření individuální identity. Skupinová identita jedinci napomáhá v osamostatňování. Ve chvíli, kdy člověk cítí vazbu na skupinu,

se může cítit sebevědomější, jistější, souvisí také se snižováním individuální odpovědnosti. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) uvádí, že důležitou institucí, která dítě velmi ovlivňuje, je škola. Ta rozvíjí schopnosti i dovednosti dítěte a také o ní můžeme hovořit jako o socializačním činiteli. Škola se snaží rozvíjet žádoucí sociální chování. Dle autorky je na žáky vyvíjen tlak k tomu, aby byli úspěšnými žáky. Instituce má jistě normy, požadavky a očekávání, které jsou poté hodnoceny, a to i přes to, že to pro některé žáky může být velmi složité. Hodnocení může ovlivnit také sebepojetí žáka. (Vágnerová, 2012) „Základní škola je jedním z pilířů sociální konstrukce společnosti a součástí života všech generací v období dětství a dospívání.“ (Dvořák, 2010, str. 11) Dvořák (2010) uvádí, že škola je specifickou kulturou, společenstvím dospělých a dospívajících. V ní žáci získávají znalosti a dovednosti, osvojují si vzorce chování a hodnoty, důležité pro osobnostní rozvoj a život ve společnosti. (Dvořák, 2010)

Je třeba si také uvést základní rozdíly mezi městským a venkovským prostředím. Pilch (1995) uvádí například, že městskému prostředí může dominovat konzumní přístup a také mezi obyvateli nepanují tolik hluboké vztahy jako je tomu u venkovského prostředí. Městské prostředí je také charakterizováno zánikem tradičních hodnot a nefungující neformální společenskou kontrolou. Lidé si nejsou tak blízcí a existuje mezi nimi určitá anonymita. V tomto prostředí nejsou také výjimkou rychlé změny a velká proměnlivost. Ve venkovském prostředí mají lidé také bližší vztah nejen k sobě, ale také k přírodě a zachování kultury. Ve venkovském prostředí je dle autora také významnější role školy a učitele. (Pilch, 1995)

Jak uvádí ale další autor Kraus (2014), městské i venkovské prostředí si v posledních několika letech prošla hned několika změnami a tato prostředí se sblížila. Venkovské prostředí do jisté míry ovlivnily například hromadné sdělovací prostředky a také vědeckotechnický pokrok. Všechny změny se poté promítly do chodu a života rodin a domácností. Změnil se také rytmus života a vyskytuje se více možností sociálních kontaktů. Poměrně velká část obyvatel také dojíždí za svým zaměstnáním do města. I přesto ale také autor uvádí, že některé rozdíly stále mezi prostředími můžeme najít. Jedná se například o jiný styl života a způsob bydlení nebo rozdíly v oblasti služeb. (Kraus, 2014)

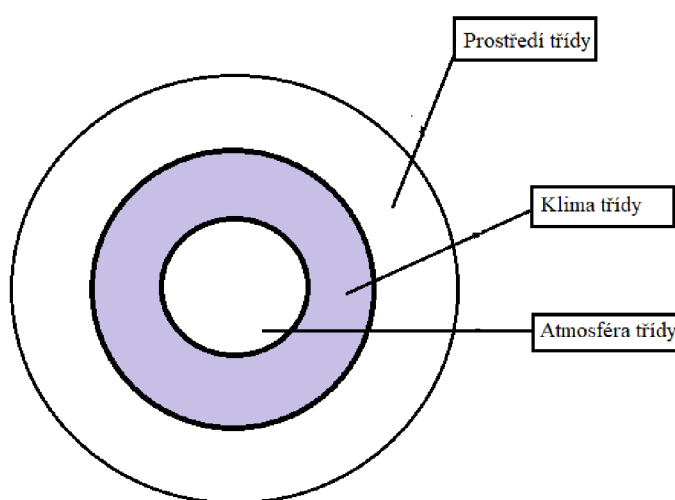
1.2 Charakteristika osobnostně vztahové stránky prostředí třídy

Již výše jsem zmiňovala typologii prostředí dle různých kritérií. Prostředí je ale tvořeno dvěma stránkami, a to materiální a osobnostně-vztahovou, která je pro moji práci klíčová. **Materiální stránka**, můžeme také říci věcná či prostorová, je dána například tím, čím je prostředí tvořeno, jakou technikou, jaké věci a jaké faktory se v něm vyskytují. Jedná se také o to, jaký je jeho stav nebo jaký vymezuje prostor. (Kraus, 2014) Mareš (1998) vztahuje ve své práci prostředí spíše k materiální stránce. Pojem prostředí je dle něj nejobecnější, netýká se pouze sociálně psychologických aspektů. Jsou to dle něj také aspekty architektonické, mezi které patří například to, jak je školní třída řešena vybavena apod., dále aspekty hygienické, ergonomické nebo akustické. (Mareš, 1998)

Osobnostně - vztahovou stránku neboli sociálně- psychickou Kraus (2014) vymezuje následovně: „Tvoří ji lidé, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich struktura (z hlediska věku, pohlaví, kvalifikace) a vztahy, jež mezi nimi existují (včetně podřízenosti a nadřízenosti, formální i neformální). K tomu lze ještě připočítat styl řízení (např. jisté instituce), režim, který v ní panuje, stupeň samosprávnosti apod.“ (Kraus, 2014, 71-72)

1.2.1 Atmosféra a klima školní třídy

Je také důležité si vysvětlit rozdíl mezi atmosférou třídy a třídním klimatem. Jedná se o dva pojmy, které bývají často zaměňovány nebo brány jako synonymum, což tak úplně není.



Obrázek 1 Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, online)

Autor Čapek (2010) definuje třídní klima takto: „**Třídní klima** je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného

působení všech účastníků, které v nich jako spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13) Průcha (2002) k tomuto ještě dodává, že se jedná o dlouhodobé stavy, stabilní stavy a vztahy mezi těmito účastníky, na rozdíl od **atmosféry ve třídě**, kterou vnímá jako proměnlivou, situační a ne tak stabilní. (Průcha, 2002) Mareš (1998) se s autorem na proměnlivosti shoduje a také tvrzení doplňuje o fakt, že se jedná o krátkodobé trvání a může se měnit již při vyučování. Jevy dle něj mohou trvat minuty či hodiny, ale pouze zřídka déle. (Mareš, 1998)

Dle Grecmanové (2008) nemůžeme považovat ani pojem prostředí a klima za totéž, avšak úzce spolu souvisejí. Klima je jakousi kvalitou, která z prostředí vyplývá a spojuje se také se zkušeností člověka. Autorka pojem klima definuje takto: „Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a na lidském vnímání.“ (Grecmanová, 2008, s. 9) Dále doplňuje, že jak klima výuky, tak klima třídy je výsledek toho, jak žáci prožívají a vnímají sociální a kulturní realitu třídy. (Grecmanová, 2008, s. 50)

Pokud se zabýváme klimatem třídy, musíme pochopit i prostředí třídy. Třídní klima se vztahuje zejména k osobám, které ho vytvářejí, což jsou učitelé a především žáci. To platí i u klimatu výuky. Tím se především liší d klimatu školy, kde je zúčastněných osob daleko více. Autorka dále uvádí: „Klima výuky a klima třídy považujeme za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality (ve výuce a třídě) u žáků.“ (Grecmanová, 2008, s. 49)

U klimatu třídy se určitě nabízejí otázky, kdo takové klima tvoří. Podle definice můžeme říct, že se jedná o všechny účastníky, tedy jak žáky, tak učitele. Dle Průchy (2002) je podle několika odborníků na tuto otázku několik odlišných názorů. Část z nich si stojí za tím, že hlavním zdrojem klimatu ve třídě jsou žáci. Má tedy velký vliv to, jak se chovají, jakou mají strukturu, vlastnosti, tohle všechno je poté odlišuje od ostatních tříd. Vliv má také to, jak přistupují k učení, protože to se pak zcela jistě může odrážet na tom, jaký přístup mají ke třídě učitelé a jak třídu vnímají. Jsou ale autoři, kteří jsou naopak přesvědčeni o tom, že hlavním zdrojem klimatu je učitel, který může svými vlastnostmi nebo přístupem ke třídě její klima změnit/ovlivňovat. (Průcha, 2002) Autor

patří mezi druhou skupinu a připojuje se tedy k tomu, že vytváření pozitivního klimatu ve třídě by mělo patřit ke klíčovým dovednostem učitele. (Průcha, 2002)

Mareš (1998) také zmiňuje termín sociální klima, které je dle něj ovlivněno právě již zmíněným klimatem školy a sociálním klimatem učitelského sboru. Sociální klima je dlouhodobý jev, jenž je typický pro danou třídu a daného učitele i několik měsíců nebo let. Jako tvůrce autor označuje žáky celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotlivé žáky a také učitele. (Mareš, 1998)

Čáp a Mareš (2007) ve svém díle také uvádějí, že se na klima třídy můžeme dívat celkově z pěti teoretických úrovní. V prvním případě se jedná o ekologické, ve kterém jsou aktéři spíše zprostředkovaně, jedná se například o školní třídu či budovu, dále je úroveň jedinců, tedy učitelů a žáků, následuje úroveň malých sociálních skupin, jako je školní třída, čtvrtou úrovní je klima školy, tedy větší sociální skupina a v posledním případě se jedná o úroveň velkých sociálních skupin, pod kterou si můžeme například představit úroveň školství dané země apod. (Čáp, Mareš, 2007)

Znaky klimatu školní třídy

Mareš a Ježek (2012) ve své práci popisují, čím se třídní klima vyznačuje, tedy jaké má znaky:

- jedná se o skupinový jev vzhledem k tomu, že názor na klima třídy mají všechny skupiny aktérů
- je sociálně konstruované, což znamená, že vzniká například debatováním mezi žáky nebo učiteli, mezi učiteli a žáky nebo mezi žáky a rodiči, nevzniká tedy pouze osobní zkušeností žáků či učitelů
- třídní klima je sociálně sdílené, tedy že aktéři klimatu o něm navzájem společně diskutují, a to ať už mají stejný nebo rozdílný názor, při těchto diskuzích se pak ukazuje, zda se aktéři na svých názorech shodují a naopak
- je ovlivňováno širším sociálním kontextem, což znamená, že má na klima třídy vliv také to, jaké je klima na dané škole, kde sídlí – město, venkov, spádová oblast žáků nebo zda jsou v daném místě nějaké zvláštnosti. (Mareš, Ježek, 2012, s. 10)

Ovlivňování a změna třídního klimatu

Autoři Čáp a Mareš (2007) se shodují na tom, že třídní klima se měnit dá, chce to ale ovšem čas a spolupráci všech aktérů. Nelze také očekávat, že se klima změní ve všech jeho složkách. V tuto chvíli se ale stává závisle proměnnou, to se může změnit pouze

díky nezávisle proměnným. Autoři v knize uvádějí deset takových základních proměnných potřebných pro změnu a zlepšování klimatu. Jedná se o:

- zjišťování toho, co si žáci nebo popřípadě učitelé přejí
- alespoň po týdnu zjistit aktuální situaci týkající se klimatu ve třídě, opět z pohledu žáků a případně učitelů
- zjištění, v jakých proměnných se nejvíce liší aktuální vnímaná skutečnost od přání žáků
- porovnat rozdíly mezi přáními učitelů a žáků a také vnímání aktuální situace, pokud byly obě tyto skupiny dotazovány
- poté rozhodnout, v jakých částech (oblastech) je třeba klima zlepšit a dále se zaměřit na oblasti ve kterých je třeba udržovat alespoň prozatímní stav
- popřemýšlet nad postupy, které by zlepšili klima výuky, protože ať už se jedná o jakoukoliv proměnnou, je třeba zvolit odlišný postup
- cíleně provádět zásahy do klimatu třídy, je ale třeba pozorovat reakce učitelů i žáků
- jakákoliv intervence musí splňovat určitá hlediska: systematickost, dlouhodobost, citlivost a musí být také správně zaměřená
- zásahy do klimatu třídy poté pomocí dotazníků a rozhovorů s žáky a učiteli zhodnotit
- zjišťování, jak jsou změny zafixované a snažit se o to, aby se stav ke zlepšení i nadále udržoval a vydržel dlouhodobě. (Čáp, Mareš, 2007, s. 578)

Autoři také zmínili několik návrhů na změnu výuky z hlediska proměnných:

Pokud se jedná o vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě, je třeba se snažit, aby ve třídě vzrůstala soudržnost. Je třeba organizovat akce mimo školu či třídu, což slouží především k tomu, aby se žáci mezi sebou a také žáci s učiteli poznali i za jiných situací, než je výuka, dále zařazování aktivit na společnou kooperaci, zařazování práci ve dvojicích či větších skupinkách, vedení žáků ke správným postupům při řešení mezilidských konfliktů a dále se snažit, aby se ve třídě co nejméně objevovaly jakékoliv prvky agrese či šikany.

Zájem by se měl také upínat směrem k výuce, která by měla být pro žáky zajímavá. Jedná se například o zařazování praktických úloh, pozvání odborníků do výuky, ukazovat žákům užitečnost učiva v praxi a vést je k potřebě sebeuplatnění.

Je také důležité, aby byl zachován klid ve výuce a mohli se tak žáci dobře soustředit na probírané učivo. Je tedy třeba co nejvíce eliminovat nepořádek a hluk v hodinách, který může být zapříčiněn například provokováním ze strany některých žáků. (Čáp, Mareš, 2007)

1.2.2 Třídní učitel jako spolutvůrce třídního klimatu

Průcha, Walterová a Mareš (2013) zmínili přesnou definici třídního učitele: „Učitel, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“ (Průcha, Walterová a Průcha 2013, s. 318)

Čapek (2010) se v knize Třídní klima a školní klima zabývá problematikou třídního klimatu z několika pohledů. Je samozřejmé, že hlavními tvůrci třídního klimatu jsou žáci a třídní učitelé. Upozadování hlavní role pedagoga, a naopak ponechání iniciativy spíše na žácích je ku prospěchu třídy. Ale i přesto je třídní učitel někdo, kdo je ve třídě velmi důležitým článkem a sám autor uvádí, že je velkou chybou, pokud třídní učitel netráví se svou třídou hodně času a nepotkává se s ní jak při vyučování, tak například v rámci třídnických hodin. Učitel by měl se svojí třídou trávit co nejvíce času především pro to, že by měl plnit roli někoho, kdo bude svoji třídu vést, rozvíjet ji, měl by své žáky obhajovat v případě potřeby a zároveň je umět správně motivovat a být pro ně sociálním vzorem. Měl by být pro ně tím nejbližším dospělým člověkem, kterému se žáci nebojí otevřít, požádat ho o radu či pomoc. Tohle všechno však nejde, aniž by třídní učitel své žáky dostatečně neznal a nevěděl, jak s nimi správně jednat. Autor v knize zmiňuje jeden z nástrojů na měření klimatu s názvem Classroom Life, dle kterého se učitel od svých žáků dozví zpětnou vazbu. (Čapek, 2010)

Pro třídu je kladný vztah žáků s učitelem důležitý, a pro správné fungování třídy je třeba také dobré práce s ní ze strany učitele. V tomto ohledu lze ale udělat několik chyb, proto je důležité nejdříve zjistit stav třídy a poté si pedagogické postupy řádně promyslet. Dle Bendla a Kucharské (2008) lze totiž napáchat nevhodnými zásahy spoustu škod, jako například problémové chování žáků či celých tříd. Pro práci se třídou je tedy zapotřebí včas zjistit problémy žáků, a také zjistit, jak ovlivňují třídní klima. Učitel by se také třídě měl sám nabídnout s pomocí a podporou při řešení jakýchkoli problémů. Porozumění klimatu třídy je tedy nutnou podmínkou pro práci s ní. Není to však vůbec jednoduché a je pro to třeba určitých kompetencí, jako je například: znalost diagnostických postupů, základní teoretické znalosti z oboru psychologie školní třídy, také umění využít zážitkového učení. (Bendl, Kucharská, 2008) Mlčák (2003) k tomuto ještě dodává, že je třeba také umění pracovat se skupinovou dynamikou. Všechny tyto dovednosti především uplatní při řešení různých problémů ve třídě, jako je agresivní chování, šikana, poruchy

chování apod. Všechny tyto skutečnosti mají bezpochyby vliv na klima třídy. (Mlčák, 2003)

V této části bych se také ráda věnovala tématu třídnických hodin, které jsou dle mých zkušeností ne zcela častou záležitostí, což je škoda a vnímám to jako problém. Vzhledem k tomu, že žáci ve své třídě tráví opravdu spoustu času a musí se naučit fungovat devět let s kolektivem, který si sami nevybrali a který se většinou nemění, je třeba na tom pracovat. Třídnickou hodinu žáci nemají buď vůbec nebo se jedná pouze o chvilkovou záležitost sloužící spíše k vyřízení formalit. To, že jsou třídnické hodiny kolektivu k prospěchu a jsou důležité, popisuje také autorka Skácelová (2012), která ve své práci uvádí hned několik důvodů, proč je třeba třídnické hodiny ve třídě zavést. Třídnické hodiny jsou časem, díky kterému má možnost se učitel se třídou pravidelně scházet a pracovat tak na vztazích ve třídě. Dále slouží k řešení aktuálních problémů třídy nebo naopak podpoře zdravých způsobů chování mezi žáky. Díky tomuto se také jedná o předcházení výskytu sociálně patologických jevů ve třídě. Díky vhodně zvoleným aktivitám se mohou žáci také učit spolupráci a komunikaci. V neposlední řadě se také mohou žáci naučit samostatně řešit problémy a také přijmout za vzniklé problémy odpovědnost. Aby třída správně fungovala, je zapotřebí nastavení pravidel, na jejichž dodržování by měla samozřejmě třída pracovat. (Skácelová, 2012, online)

Osobně spatřuji velké plus v tom, když třídní učitel při třídnických hodinách zařadí různé aktivity či hry, při kterých se žáci učí vzájemné komunikaci a spolupráci. Dále se samozřejmě respektují a také si navzájem pomáhají a poznávají se zase v úplně jiných situacích. Jakýkoliv společný cíl skupinu také může sblížit. Myslím si, že všechny tyto dovednosti mohou pomoci třídě v lepším zvládnání jakýchkoliv problémů ve třídě, anebo lépe, jsou prevencí jejich výskytu. Velkou výhodou je také prostor pro vyjádření pocitů žáků. Dubec (2007) ve své práci uvádí, že pravidelné sdělování žáků o tom, co se jim ve třídě líbí a naopak může vést k prevenci různých problémů, které by mohly narůstat do daleko závažnějších situací. (Dubec, 2007) Třídní učitel může být pro žáka jednou z nejbližších dospělých osob na půdě školy. Vztah k třídnímu učiteli může ovlivnit žákovo celkové vnímání třídního klimatu. Výsledky výzkumu provedeného Univerzitou Palackého v Olomouci a Univerzitou v Košicích ukazují, že žáci, kteří necítí dostatečnou podporu od třídního učitele, mají tendenci hodnotit školní klima více negativně (Vašíčková, Hollein, Sigmund, Sallona a Boberová, 2017).

1.2.3 Žák jako spolutvůrce třídního klimatu

Dále je třeba zmínit také žáka jako hlavního tvůrce třídního klimatu. Dle autora Čapka (2010) se vztah žáků mezi sebou ale také z jejich strany k učiteli mění a tím se mění i celá charakteristika třídy. Autor popisuje několik období, které mají na klimatu důležitý vliv. Jedná se o předškolní věk, mladší školní věk, pubertální věk a střední školní věk, dále také postpubertální období a starší školní věk. Jako poslední je zmíněno středoškolní období.

Pro **předškolní věk** je typická neschopnost vytvoření stále skupiny. Jde spíše o přechodná a hravá seskupení, ve kterých se žáci projevují hodně emocionálně, kdy na různé situace často reagují například pláčem, smíchem, agresí nebo hlukem. Časem se ve skupině rozvíjejí sociální dovednosti a poznávací schopnosti, dále se upevňují sociální emoce. V tomto věku se vrstevnické vztahy ještě nevytvářejí. Hlavní náplní činností je hra. Vztahy mezi dětmi se projevují v nadřazenosti a naopak, tedy starší děti koordinují ty mladší. Závislost na matce ochabuje během nástupu do školy.

Pro **mladší školní věk** je dle autora velmi důležitá role učitele ve třídě, a to zejména v 1. a 2. třídě, kde je učitel brán jako velká autorita. To, jaká je tedy struktura třídy a vztahy mezi žáky závisí především na učiteli. Žáci se učí novým pravidlům a normám třídy. Tak jak normy děti plní a jak je hodnotí učitel, se odráží také na jejich oblíbenosti ve třídě. Pro žáky je tedy v tomto věku důležitý především vztah s učitelem než vztahy mezi nimi. Pokud se tedy učitel snaží ke všem žákům najít pochopení a vede tak i ostatní, může být ve třídě velmi příznivé klima, které se musí ale i nadále rozvíjet. Žáci dokážou být na sebe velmi tvrdí a nechovají se k sobě hezky ve chvíli, kdy vidí, že se někdo chová jinak, zkrátka když mezi ně například tolik svým chováním či vzhledem nezapadá. Je tedy důležité, aby učitel vedl své žáky k respektu k ostatním a nikdy nepotvrdil urážlivé chování či narážky proti jinému žákovi. Třídní učitel má tedy v tomto období velkou příležitost k tomu, aby ovlivňoval chování žáku a také je rozvíjel. Měl by ale myslet na to, že vzhledem k jeho postavení se dá dosti snadno tohoto privilegia zneužít.

Ve **středním školním věku**, tedy ve věku překrývající se s pubertou dochází už k velkému posunu a také vývoji třídní skupiny. Jedná se již o jiné potřeby žáků, jde například o potřebu rovnocenného partnerství mezi všemi žáky, pravidla se zachovávají. Žáci si přejí, aby je dospělí respektovali, a zároveň mají větší snahu se od nich postupně odpoutávat. Ve chvíli, kdy dopívajícího dospělý nerespektuje, může docházet ke konfliktům, až k agresí a narušení vztahů mezi nimi. Pro toto období je také typické hledání školní spravedlnosti, vzájemné srovnávání a také hledání kritiky k osobě učitele.

Žák také učitele už plně neakceptuje a dokáže hájit svůj názor a postavit se tak v případě potřeby proti učiteli.

Ve třídě vznikají menší neformální skupiny. Členové skupin si sami určují hierarchii členů. Během tohoto se žáci učí novým zkušenostem, které budou potřebovat pro svůj další život. Můžeme tedy říct, že žáci se od sebe vzájemně učí. V tomto období můžeme ale také sledovat jistou rozdílnost v postojích žáků, někteří z nich dále zůstávají v dětské naivitě a jiní jsou naopak už zastánci norem a hodnot dospělých. Již výše jsem zmiňovala, že se ve třídě tvoří různé neformální menší skupinky, které mají však daleko větší soudržnost než celá třída. I když nemusí být toto kamarádství celoživotní, má velkou roli v životě jedince. Spolužáci, tedy vrstevníci, jsou již bráni jako partneři.

Třída se, jak již bylo několikrát zmíněno, v průběhu různých období vyvíjí a její vrchol vývoje nastává ve **starším školním věku**, tedy v postpubertálním období. Tento hlavní vývoj je především způsoben vývojem samotných žáků a vpuštění dospívajícího do společenského života. Žáci mají potřebu se ještě více prosazovat, být nezávislí a prohlubuje se také jejich emancipace a autonomie. V tomto věku se také zvyšuje logické myšlení a kritičnost. Velká kritičnost je směřována směrem k učiteli, na kterém žáci často hledají jeho nedostatky, a to ať z hlediska profesního, tak osobního. Třída je již schopna společného postupu, ale ten může být nasměrován proti učiteli. (Čapek, 2010)

1.2.4 Školní třída

Mareš a Ježek (2012) školní třídu definují jako: „Učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku.“ (Mareš a Ježek, 2012, s. 8, online) Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) se jedná o: „Skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 318) Mlčák (2003) ve své knize popisuje rozsáhlejší definici, která je rozšířená o další informace. „Školní třída je současně skupinou sekundární, formální, pracovní, sociální skupinou dlouhodobou, relativně uzavřenou a skupinou s automatickým členstvím. Její zaměření je především úkolové a vztahuje se k dosahování žádoucích pedagogických cílů. Z hlediska pracovní, úkolové orientace v ní učitel zaujímá dominantní řídicí funkci.“ (Mlčák, 2003, s. 59) Jakmile dítě nastoupí do školy, tak na něj dle Bendla a Kucharské (2008) působí další sociální útvar. Škola konkrétněji učitelé od té chvíle řeší jakékoliv vzniklé problémy odbornou cestou

a zajímají se především o úspěšnost žáků v učivu. Věnování pozornosti tomu, jak školní prostředí působí na žáka, už tak časté není. (Bendl, Kucharská, 2008) Dle Nielson Sobotkové a kol., (2014) jde o skupinu vrstevníků, která nejdříve vznikla formálně, ale poté v ní vytvářející se vztahy jsou již neformální. (Nielson Sobotková a kol., 2014)

Autorka Vágnerová (2012) uvádí, že s nástupem do školy dítě sehrává několik rolí. Protože je školní třída specifická vrstevnická skupina, sehrává zejména roli spolužáka. Postupem času se může jednat i o další role, jako je role outsidera, třídní hvězdy nebo vůdce. Typickými znaky role spolužáka je souřadnost a nevýběrovost, která je myšlena zejména v tom, že si žák nemůže vybrat, s kým bude ve třídě, což znamená, že školní třída je stabilní a uzavřená skupina. Je také typická věkovou vyrovnaností, díky čemuž můžeme přepokládat že se kompetence (schopnosti, dovednosti) jednotlivých dětí nebudou tolik lišit. Na druhou stranu, pokud se ve třídě objeví někdo, kdo dělá něco jiného než ostatní, jinak se chová a zkrátka není v souladu s jednoznačností a srozumitelností s ostatními, bývá odmítán ostatními. To je ovšem v souladu s jistou potřebou, a to stejnými dovednostmi, chování, postoji nebo názory, která je ve vrstevnických skupinách čím dál více s vzrůstajícím věkem důležitější. (Vágnerová, 2012)

Školní třída se dle autorky chová jinak při vyučování a při kontaktu s učitelem a jinak ve chvíli, kdy nejsou žáci pod dohledem tedy například o přestávkách vůči sobě. S tím se ztotožňuje také Čáp (2007) a dodává, že stejná situace platí také pro učitele, kteří se také chovají v každé třídě trochu jinak nebo i o přestávkách, což si žáci také uvědomují. (Čáp, 2007) Ve chvíli, kdy jsou děti ve středním školním věku, se od učitelů více distancují a problémy, které se mezi nimi objevují, si řeší sami mezi sebou a nemají potřebu je řešit s učiteli, které nechtějí do života ve třídě vpouštět. V takové třídě si děti mohou nastavovat svoje vlastní pravidla a kladou důraz na jejich dodržování, což může vytvářet určitý tlak. Děti se tak učí řešit konflikty mezi sebou bez pomoci, podpory a účasti dospělého a rozvíjejí si dětskou autonomii. Na druhou stranu se vzhledem k věku dětí může objevit vyhrocená situace, která zapříčiní odmítnutí spolužáků, kteří neodpovídají třídním standardům nebo k jejich terorizování. (Vágnerová, 2012)

Žáci si vytvářejí v tomto věku určité postavení ve své třídě. Jaké postavení mají ve třídě je pro ně důležitější než názory dospělých, protože to, jak je hodnotí vrstevník, se řídí jinými pravidly. Jedná se o větší rovnost rolí a také větší spoluúčast. Jakou získá dítě autoritu ve třídě a jaké má postavení není dáno formálně, nezávisí tedy na tom, jak žáka hodnotí učitel, ale jedná se o jiné kompetence. V pubertálním věku je více oceňována úroveň rozumových schopností, což může ostatní imponovat a jedinec se také

může lépe orientovat a vědět co se od něj očekává. Postavení ve třídě může být dáno také ochotou pomoci s různými problémy ve škole, uměním děláni zábavy a dobrým smyslem pro humor. K neoblíbenosti může naopak například vést to, že jedinec vytváří ve třídě napětí, problémy a vyvolává konflikty. (Vágnerová, 2012)

Při přechodu na druhý stupeň se mění postoj žáků k učivu a ke škole celkově. Jedná se o důležitý mezník. Žák nad učivem a smyslem výuky více přemýšlí, například nad významem pro jeho budoucnost. (Vágnerová, 2012)

Protože je školní třída poměrně velká na to, aby tvořila jednu velkou skupinu, bývá často rozčleněna do několika dalších menších podskupin. Skupiny jsou tvořeny na základě zájmů, pohlaví, prospěchu a další. Pokud zůstává ve třídě stejné složení, nemění se ani pozice ve třídě či vztahy mezi žáky. Jakmile začnou žáci dospívat, objevuje se čím dál více zájem o opačné pohlaví, což může zapříčinit také změny ve vztazích mezi spolužáky. Jedná se o vývojově podmíněné změny. K rozdělení ve třídě může také v posledních ročnících vést budoucí zaměření každého z nich. Záleží tedy na tom, kde by chtěli žáci po ukončení povinné školní docházky pokračovat. Žáky bude tedy spojuvat stejná motivace k učení nebo stejné zaměření pro budoucí povolání či studium. Skupinky a vztahy ve třídě se tedy na základě těchto změn projevit mohou. (Vágnerová, 2012)

Stejně tak jako jsem výše zmiňovala, že se jak učitelé, tak žáci chovají jinak v různých situacích, platí to i dle Čápa (2007) pro různé třídy, kterých byli žáci součástí. Vyskytují se třídy, do kterých se žáci těší, dobře se jim tam učí a tráví se svými spolužáky rádi svůj čas. Jsou ale třídy opačného rázu, ve kterých se žáci necítí dobře a neradi takovou třídu navštěvují, což se samozřejmě také projevuje v učení žáka. Může to být dáno například fyzickým či psychickým napadáním, šikanou apod. Pokud se jacíkoli odborníci snaží, aby třída pracovala dobře, aby v ní žáci správně fungovali a chodili do ní rádi, musíme také vědět, jaké je třídní klima a dle toho zvolit správné postupy. (Čáp, 2007) Jak jsem již výše zmínila, to zda chodí žáci do třídy rádi, se také odráží v učení žáků, což potvrzují i výsledky dvou zahraničních výzkumů. První provedl Wang a Holcombe (2010) a druhý Gietz a McIntosh (2014). Výsledky obou výzkumů ukazují, že to, jak děti vnímají školní prostředí, ovlivňuje jejich školní výsledky. (Wang, Holcombe, 2010) (Gietz, McIntosh, 2014)

2 Charakteristika žáků 2. stupně ZŠ

Druhá kapitola bude pojednávat o charakteristice dětství a také o charakteristice žáků na druhém stupni. Vzhledem k tomu, že se praktická část diplomové práce soustředí na žáky sedmých a osmých tříd základní školy, je tedy tato kapitola věnována především této věkové skupině. Popisuje její charakteristiku vývoje a také rozdíly mezi chlapci a dívkami.

2.1 Charakteristika dětství

Vágnerová (2012) uvádí, že pro mladší školní věk (6-8 let) je také typické rozvíjení různých vztahů a to i mimo rodinu. V tomto věku můžeme hovořit o základních třech oblastech, které jsou pro dětskou osobnost důležité. V první řadě je to rodina, která i v tomto věku představuje základní sociální a také emoční zázemí pro dítě. Ve druhé řadě je tomu právě škola, která je v tomto směru významnou institucí, jež nabízí pro dítě zejména rozvoj požadovaných a důležitých kompetencí i způsobu chování. Dítě se zde může také setkat již s prvními neúspěchy, což se musí naučit zvládat. Prostřednictvím školy dítě získává také jistě zkušenosti a předpoklady k uplatnění ve společnosti. Třetí oblastí jsou vrstevnické skupiny, které dítě také v mnoha ohledech leccemu naučí. Vzhledem k tomu, že se dítě se stávajícím věkem s vrstevnickou skupinou stále více ztotožňuje a tráví s ní čím dál více času, můžeme hovořit o rozvíjení symetrických vztahů. Dítě může ve svých vrstevnicích vidět dostupné vzory chování, což zapříčiňuje to, že se s nimi dítě může srovnávat a může se chtít jim vyrovnat. Na druhou stranu se zde také učí řešit konflikty. (Vágnerová, 2012) Z hlediska vývoje popisuje Thorová (2015) věk od 6 do 18 let jako období, ve kterém se dítě učí rozvíjení sebepojetí, vycházení s vrstevníky, rozvinutí svědomí a postojů k sociálním institucím a skupinám, dosažení vlastní nezávislosti a další. (Thorová, 2015) Kohoutek (2008) k tomu doplňuje, že v předškolním věku, tedy do šesti let se tvoří u dítěte základ jeho osobnosti. Než dítě začne chodit do první třídy, jeho tělo prochází největším růstem a také se nejvíce vyvíjí jeho organismus. (Kohoutek, 2008)

Alan (1989) věk od 6 do 12 let popisuje obdobně. Jedná se o období, ve kterém dítě začíná navozovat vrstevnické vztahy a učí se jejím pravidlům. Dále si utváří své vlastní zájmy a postoje a učí se zodpovědnosti. Roste také smysl kognitivního učení a vzdělání. Dle autora se v tomto věku formuje osobnost a také se budují sociální základy jedince, probíhá socializace. „Dětství je takové, jaká je společnost (nebo prostředí), v níž dětství

probíhá.“ (Alan, 1989, s. 77) Nástup na základní školu není pro děti, které navštěvovaly mateřskou školu takovým zlomem. Autor mateřskou školu nazývá „předehrou do světa školních zkušeností.“ „Sociální status dítěte je dán především jeho věkem. Z biologického, psychologického i sociologického hlediska jde tedy o jiného člověka. V každé společnosti se proto formuje určitý „model dětství“, který je odrazem kultury dospělých. Dítě je socializováno nejprve podle tohoto „modelu dětství“, a s věkem je pak resocializováno v souladu s realitou světa dospělých.“ (Alan, 1989, s. 133)

Když jsem přemýšlela, zda vnímám nějakou změnu, která se promítá ve světě dětství, napadlo mě jednoznačně využívání moderních technologií. Samotnou mě nikdy nepřestane překvapovat, od jak útlého věku využívají děti elektrické technologie. V dnešní době je spíše výjimkou, aby dítě na prvním stupni základní školy nemělo mobilní telefon, či jinou elektrotechniku. Ševčíková a kol. (2015) v knize uvádí, že děti současné společnosti jsou přímo obklopeni velkou spoustou technologií, jako mobilní telefony, počítače, herní konzole, tablety atd. Tím, že se děti do toho prostředí rodí a přijdou se vši moderní technologií už od opravdu nízkého věku do styku, si zřejmě neumí ani představit, že by v našem světě nefungovaly. (Ševčíková a kol., 2015) To s sebou ale samozřejmě nese spoustu rizik a problémů, jako je závislost na moderních technologiích, kyberšikana, dále fyzické, psychické nebo sociální problémy. Z fyzických se jedná například o bolest hlavy, očí, nedostatek pohybu, nezdravá strava a mnoho dalších. Z psychických problémů se může jednat například o nepozornost a roztěkané chování. Ze sociálních problémů můžeme vybrat například obtížné navazování vztahů nebo vyloučení z kolektivu ve chvíli, kdy dítě díky ekonomické situaci v rodině nebo přesvědčením a rozhodnutím rodičů nemá takové technologie jako ostatní děti. V tomto ohledu vidím problém v opravdu velkém tlaku na rodiče, kteří by rádi vychovávali své děti bez všech těchto zařízení. Myslím si, že opravdu skvěle to vystihl Alan (1989) svojí větou, kterou jsem výše citovala, kde autor uvádí, že dítě charakterizuje nejlépe společnost, ve které vyrůstá. Když se podíváme okolo sebe, mnohé by to vysvětlovalo. Spitzer (2014) v knize zmiňuje také rizika spojená s malými dětmi a uvádí, že byl provedený výzkum, který odhalil, že děti, které se média užívali, měly o mnoho menší slovní zásobu než ty, kterým rodiče denně četli. (Manfred Spitzer, 2014) Krčmářová a kol. (2012) také popisuje, že média mají na dětskou osobnost a chování daleko větší vliv než na dospělého člověka. Je to dáno například tím, že dítě nedokáže rozpoznat ironii, není schopno kritického přístupu apod. Svoji pozornost soustředí zejména na to, co se pro něj zdá přitažlivější a významnější. (Krčmářová a kol, 2012)

2.2 Specifika osobnosti žáka 2. stupně ZŠ

Vágnerová (2000) ve své knize *Vývojová psychologie* zmiňuje, že několik autorů nedělá rozdíl mezi adolescencí a pubescencí, dle ní ale dochází k velmi zásadním proměnám dětské osobnosti, a proto je raději rozděluje. Autorka popisuje dospívání jako období mezi dětstvím a dospělostí a vymezuje ho věkem mezi 11. a 15. rokem, hraje zde ale také samozřejmě roli genetická variabilita. Období označuje pubescencí. (Vágnerová, 2000) Macek (2003) ve své knize *Adolescence* rozlišuje celkem tři základní fáze. Jedná se o časnou adolescenci, která dle něj trvá od 10 (11) -13 let, dále střední adolescenci od 14-16 let a jako poslední fáze je pozdní adolescence trvající zhruba od 17- 20 let nebo déle. Samozřejmě každá z těchto fází se liší od ostatních a je typická svými charakteristickými znaky. (Macek, 2003) V tomto případě je pro mě důležitá zejména první fáze adolescence.

V období pubescence dle Vágnerové (2000) prochází dětské tělo několika zásadními změnami. Zejména tělesnými a hlavní roli také hraje pohlavní dozrávání. V období pubescence dochází díky všem změnám ke svému sebepojetí. Změny nastávají také ve způsobu myšlení, kdy je dospívající schopen přemýšlet abstraktně o věcech, které se zatím ještě nestaly. Jedním z dalších znaků je chtíč osamostatnění, pro dospívajícího jsou velmi důležití vrstevníci, jejichž názory a přítomnost je pro ně mnohdy přednější než například názory rodičů či jiných autorit. V tomto období si také pubescent volí střední školu, tedy dokončuje povinnou školní docházku a připravuje se na výběr svého povolání, které zase souvisí s budoucím sociálním postavením. Není také výjimkou zažívání prvních partnerských zkušeností. Autorka také mimo jiné zmiňuje, že jak biologické, tak psychické a sociální faktory jsou ve vzájemné interakci.

Potřebu jistoty, kterou dítě do pubescence mělo, zabezpečovala především rodina, protože se ale v tomto věku pubescent od rodiny odpoutává a dochází tak k mnohým změnám, tato potřeba mění svůj charakter, proto je důležité, aby dokázal najít svoji přijatelnou pozici a potvrdil si tak určitou jistotu. Jak jsem již výše zmínila, velmi zásadní a také viditelné jsou tělesné změny, kdy se tělo opravdu mění. Jedná se ale o změnu, která má vliv na vnitřní prožívání, což může v krajních případech vést až k ohrožení vlastní identity a ke ztrátě sebejistoty. (Vágnerová, 2000)

Lašek ve své knize uvádí, že pro dítě v dospívání, se nahlížení na sebe a také to, jak sám sebe vnímá, od základu mění. Je pro něj velmi důležité to, jak ho okolí vnímá a hodnotí. Tyto informace jsou pro něj důležité zejména pro přetvoření nebo upřesnění toho, kým ve skutečnosti je. (Lašek, 2007)

Mnoho z nás si pubertu spojuje s velmi provokativním chováním, a to zejména vůči autoritám. Thorová (2015) uvádí, že je toto chování velmi důležité k získání vlastní sociální zkušenosti. Adolescent si ale takovéto chování většinou dovoluje pouze ve skupinách nebo k jedincům, které dobře zná. Jedná se například o skupiny jeho vrstevníků - spolužáky, kamarády a dále rodiče či učitele. (Thorová, 2015)

Potřeby adolescentů

Vágnerová (2000) také zmiňuje tři hlavní potřeby adolescenta, kdy se v první řadě jedná o **potřebu jistoty a bezpečí**, se kterou dle autorky souvisí **anticipace budoucnosti**. Ve chvíli, kdy osoba vyhodnotí svoji budoucnost jako nevyhovující, tedy ohrožující, může nastat pocit ztráty jistoty, což u dítěte plní svoji roli. V dětském věku se jedná o infantilní potřebu, ta ale časem mizí a spíše nastupuje **potřeba rozvoje nové identity**. Dále se jedná o **potřebu seberealizace**, kdy dítě už více přemýšlí o svém uplatnění a o své roli v budoucnosti. Dítě přemýšlí více nad budoucností než nad přítomností, jako tomu bylo doposud. Třetí potřebou je **potřeba otevřené budoucnosti**. (Vágnerová, 2000)

Ve své další knize (2012) autorka uvádí potřeby, které uspokojují vrstevníky, a které mohou být uspokojovány zároveň i rodiči a kamarády. Stejně jak jsem již zmiňovala výše, se opět jedná o **potřebu citové jistoty a bezpečí**, která by měla být v první řadě zajišťována rodinou, ale mohou ji zastat i vrstevníci, ne však ji plně nahradit. Jedná se zejména o emoční oporu v různých situacích, například když dítě nemůže nebo nechce řešit problém s rodiči. Může se jednat jak o oporu pozitivní, tak negativní. Dále se jedná o **potřebu učení**, což se týká zejména nových zkušeností, dovedností a znalostí. Opět můžeme hovořit o naučení zvládání konfliktů, komunikace, kooperace, prosazení svého názoru, pomoci si navzájem, podpořit se, soupeřit. Pomáhání rozvíjet poznávací procesy patří také k jednomu ze znaků vrstevnických skupin. V poslední řadě se jedná o **potřebu sebeuplatnění**, která se může daleko snáze uspokojit právě mezi vrstevníky. Je to z toho důvodu, že vrstevníci se nacházejí v rovnocenné referenční skupině, což znamená, že se mohou mezi sebou lépe motivovat. (Vágnerová, 2012)

Střední školní věk

Autoři Machová a Matějček (2001) ve svém odborném článku uvádějí, že vývojová psychologie dělí věk na: kojenecký, batolecí, předškolní a školní, který se dále dělí na mladší školní věk, který trvá zhruba od 6 do 12 let, a na starší školní věk, který se téměř překrývá s pubertou. Ovšem vzhledem ke stále novějším poznatkům, se odborníci shodují

na tom, že toto „pouhé“ dělení nestačí. A to zejména kvůli tomu, že je velký rozdíl mezi žáky prvních a druhých tříd, tedy mladší školní věk a poté mezi žáky od třetí třídy výše. Vzhledem k těmto skutečnostem se začal objevovat pojem střední školní věk, který je pro moji práci nejdůležitější. Co se týká věkového rozdělení u tohoto období, jedná se u dívek: 8 -12 či 13 let a u chlapců: 9-12 či 13 let. Pro střední školní věk je zejména charakteristická identifikace s životní rolí a také souhlas s vlastním pohlavím. Jednoduše řečeno, dívky i chlapci své pohlaví přijmou. V této době jsou si také dívky a chlapci nejdál a drží pospolu skupinky zejména stejného pohlaví, což je dáno také velkými studem svého těla. V tomto období jsou děti opravdu citlivé a velmi těžko zvládají některé životní situace, jako například rozvod rodičů, či nového partnera partnerku svého rodiče. (Machová, Matějček, 2001, online)

Sedláčková (2009) zařazuje střední školní věk od 8 do 11 let. Shoduje se s autory zmíněnými výše, že jde o klidnější období, ale v této době můžeme vidět velký sociální tlak na dítě. Jedná se například o školu nebo i vrstevnické skupiny. V tomto věku dítě získává ke škole jiný vztah. Školní normy už si většinou plně osvojilo. Dítě si v tomto věku také plně uvědomuje, jakého prospěchu musí dosáhnout, aby plnil požadavky a zároveň byli dospělí (učitel, rodič) spokojeni. Mění se sebehodnocení i hodnocení něčeho či někoho jiného - ostatních spolužáků, učitelů, rodičů. (Sedláčková, 2009) Říčan (2014) se s autorkou shoduje a ke kritice učitelů ještě dodává, že žáci ve třídě velmi rádi učitele pozorují a hodnotí. Ve chvíli, kdy spatří jakoukoliv chybu, mají potřebu ji hned předhazovat a komentovat. Nebývají výjimkou ani přezdívky směrem k učitelům. V opačném případě, pokud má nějaký žák určité sympatie k nějakému učiteli, bojí se je projevit, aby nebyl ostatními zesměšněn nebo brán za šplhouna. (Říčan, 2014) Sedláčková (2009) dále uvádí, že názory jsou v tomto věku déletrvající. Dítě také velmi ovlivňuje skupina. Na konci středního školního věku bývá sebehodnocení dítěte také stabilnější. Mění se také vztah k opačnému pohlaví, chlapci více vyhledávají společnost dívek a naopak. Identita dětí je ovlivňována názory a hodnocením ostatních, ale také emočním přijetím. Zejména hodnocení rodičů hraje velkou roli. Pokud rodiče hodnotí své dítě kladně, posilují tak jeho sebedůvěru i pro školní výkon nebo postavení ve vrstevnické skupině, která je pro něj v tomto věku, jak již bylo zmíněno, také velmi důležitou. (Sedláčková, 2009)

Říčan (2014), který toto období řadí k věku od 11-15 let, tvrzení s vrstevníky potvrzuje a také ho dále rozšiřuje. Dle autora má na dítě velmi silný vliv, zejména školní třída nebo parta kamarádů. V obou těchto vzniklých skupinách má pubescent raději

někoho, komu se nemusí podřizovat. Dostává se tak k pojmu formální a neformální autorita, kdy si ve školní třídě žáci často sami zvolí třídního zástupce, který za celou třídu dále řeší různé problémy či požadavky s učiteli. V tomto případě se jedná o formální autoritu. Neformální autoritu má ten, který rozhoduje o volném čase žáků. Pro žáky ve třídě je velmi důležité mínění třídy o něm. Pokud by ho třída nebo jiná skupina vrstevníků chtěla odsoudit, žák raději riskuje problém s rodiči či učiteli. Pro dítě je v tomto věku velmi důležité najít svého blízkého kamaráda či kamarádku, se kterými mohou probírat i ty nejcitlivější a nejosobnější věci, které nemohou řešit s dospělými. Takové přátelství je důležité také z toho hlediska, že je přípravou pro budoucí vztahy. (Říčan, 2014)

Rozdíly mezi chlapci a dívkami

Dle Mlčáka (2003) to, jak se třída chová a jaká celkově je, samozřejmě záleží na tom, kdo takovou třídu tvoří z hlediska věku, početnosti tak i na generovém vyvážení. (Mlčák, 2003) Langmeier a Krejčířová (2006) ve svém díle *Vývojová psychologie* poukazují na určité rozdíly mezi dívkami a chlapci. Pojednává o rozdílech již od novorozeneckého věku. Dle autora se objevuje několik rozdílů, ale zároveň nebyly dle studií některé potvrzeny, jako například, že dívky mají významnější a hlubší vztahy k druhým lidem. V tomto ohledu se toto tvrzení rozchází s tvrzením Mlčáka (2003), který ve své knize uvádí, že dívky lépe navazují dlouhodobá přátelství. (Mlčák, 2003) Autoři uvádějí, že ve věku od 11 do 13 let mají dívky lepší výsledky v testech verbálních schopností. Naopak chlapci mají lepší výsledky v testech týkajících se vizuálně prostorové představivosti. Ovšem co se týká početních dovedností, tak ty se většinou dívky naučí dříve. S postupem věku, tedy přibližně od 11-18 let se ale ukazují výkony chlapců lepší než u dívek. Autor Mlčák (2003) se také věnuje sociálnímu chování, kde se rozdíl ukazuje především v míře agresivity, která je u chlapců (stejně jako u dospělých mužů) vyšší. V předškolním věku platí jak pro chlapce, tak pro dívky, že si rádi hrají ve skupinkách. Jak chlapci, tak dívky si hrají ve skupinkách stejného pohlaví. V čem se ale chlapci a dívky opravdu hodně lišily, byl zájem o malé děti, který měly dívky o mnoho větší, a to již v malém věku. Dívky chtěly kojence především ukonejšit, chlapci se projevovali spíše agresivněji.

Co se týká školního prospěchu, můžeme také hovořit o jistých rozdílech. Dívky ve většině případů dosahují školní zralosti dříve, což se projevuje i na odkladu školní docházky, která nebývá tak často požadována, jako u chlapců. V první třídě bývá

zaznamenán lepší prospěch u dívek, ve starších ročnících je naopak patrný rozdíl v lepším prospěchu u chlapců u některých předmětů, jako je matematika a v předmětech technicky založených. Dle autora je mentální výbava u dívek univerzálnější a u chlapců specializovanější. (Mlčák, 2003)

Všechny tyto zmíněné i nezmněné rozdíly mezi dívkami a chlapci mají dle Langmeiera a Krejčířové (2006) samozřejmě biologickou podmíněnost, ale také nesmíme opomenout vliv výchovy, celkového prostředí nebo vzdělání. Jak jsem již výše zmiňovala, prostředí působí na člověka a formuje ho. Autoři například uvádějí několik rozdílů, kterých se rodiče dopouštějí ve výchově chlapců a dívek. Například vybírání hraček, trestání dětí nebo postoj ke školnímu úspěchu či neúspěchu, a to i ze stran rodičů, vychovatelů apod. Například pokud má chlapec horší školní prospěch, bývá jako důvod označován lenost či nezám. U dívek je to naopak vysvětlováno neschopností řešit a zvládnout těžší úkoly. Tento postoj však u dívek může způsobovat, že se dívky rychleji vzdávají a nemají těžké zátěžové situace pod svojí kontrolou. To se může v budoucnosti také projevit na naučené bezmocnosti. Autor ale tuto kapitolu uzavírá s tím, že je prokázaných spíše více shod než rozdílů mezi dívkami a chlapci a pokud se nějaké rozdíly najdou, nejsou nijak zásadní. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Mlčák (2003) uvádí, že na klima ve třídě má vliv také to, v jakém rodinném prostředí žáci dané třídy vyrůstají. Pokud většina žáků pochází z kvalitního rodinného prostředí, kde je i vyšší vzdělání rodičů a dobrý socioekonomický status, bude to mít také vliv na lepší přijetí a akceptování školních norem a hodnot.

3 Výzkumné šetření se zaměřením na faktory tvořící osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy ZŠ

Poslední kapitola je zaměřena na výzkumné šetření, které se zaměřuje na faktory, které utvářejí osobnostně vztahovou stránku (klíma) třídy ZŠ. V kapitole je popsána vybraná metoda, cíl výzkumu, způsob získání dat a respondentů. Nechybí prezentace výsledků a diskuze nad získanými poznatky.

3.1 Metodologická východiska

Pro výzkumné šetření jsem si vybrala kvantitativní metodu, která vychází z pozitivismu, jak uvádí autor Chráska (2007) (Chráska, 2007) Konkrétně se jedná o dotazník. Gavora (2000) popisuje tuto metodu zjednodušeně tak, že se jedná o: „Způsob kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora 2000, s. 99) Dle autora se jedná o metodu, díky které můžeme získávat data hromadně od velkého počtu respondentů. (Gavora, 2000) Chráska (2016) ve své knize naopak zmiňuje nevýhodu této metody: „Dotazníková metoda nezjišťuje to, jací respondenti jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni. (Chráska, 2016, s. 158) Autor zmiňovaný výše dále uvádí, že termín respondent označuje osobu, která otázky, tedy prvky v dotazníku, vyplňuje. Nemusí se však jednat o otázku, a v tom případě ji nahrazujeme termínem položka. Aby byl dotazník správně sestavený, je třeba si nejdříve promyslet základní výzkumný problém, který se poté rozdělí do dílčích podproblémů. Dotazník se tedy skládá ze tří částí. První část je tvořena hlavičkou dotazníku, druhou část tvoří vytvořené otázky a konec dotazníku tvoří poděkování autora respondentovi za vyplnění dotazníku. (Gavora, 2000)

Dle toho, jak otázky pokládáme, je můžeme také rozdělit. Chráska (2016) uvádí otázky uzavřené (strukturované), kdy si respondent vybírá z nabízených možností a otevřené (nestrukturované), které jsou na vyhodnocování mnohem složitější. Pokud může respondent označit jednu z našich odpovědí nebo má jako možnost napsat odpověď dle svých slov, jedná se o položky polouzavřené. Aby byl dotazník správný, je třeba, aby byla dodržena jeho validita - dotazník zjišťuje to, co má a reliabilita, která označuje, že dotazník jevy zachycuje spolehlivě a přesně. (Chráska, 2016)

Dotazník, který jsem využila k tomuto výzkumnému šetření je inspirovaný dotazníkem pro žáky od autorů Jiří Mareš a Stanislav Ježek, který je uvedený v jejich díle

Klima školní třídy - Dotazník pro žáky. (Mareš a Ježek, 2012) Určitými položkami v jejich dotazníku jsem se inspirovala a do svého dotazníku je použila. Ostatní položky jsou zvolené tak, aby odpovídaly tématu a mému zaměření práce.

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapování osobnostně vztahové stránky vybraných sedmých a osmých tříd základních škol z pohledu žáků. Dalším dílčím cílem je zjistit, které faktory mají dle žáků pozitivní vliv na jejich spokojenost ve třídě. Zaměřila jsem se na žáky sedmých a osmých ročníků. Zejména z důvodu jejich věku a také charakteristice vývojového období, které je popsáno v teoretické části práce. Dle mého názoru jsou vybrané ročníky ideální k zjišťování takových dat. Žáci se již dostatečně znají a zároveň je spolu čeká nejméně jeden školní rok, navíc vzhledem ke svému věku se dokážou nad těmito skutečnostmi více zamýšlet než například žáci prvního stupně. Formou dotazníků bych chtěla také zjistit, co by žákům pomohlo k tomu, aby se ve třídě cítili spokojenější.

Hypotézy

H1: Žáci navštěvující školu na vesnici se cítí spokojenější ve své třídě než žáci navštěvující školu ve městě.

H2: Dívky jsou spokojenější s přístupem třídního učitele/ky než chlapci.

H3: Důvěra ke spolužákům je pro žáky z hlediska spokojenosti důležitější než důvěra k učiteli.

Výběrový soubor a průběh

Mými respondenty byli žáci 7. a 8. tříd základní školy. Vybrala jsem si 3 školy ve městě a 2 školy na vesnici. Vzhledem k pandemické situaci, která zapříčinila uzavření škol, jsem nakonec zvolila dotazování online formou. To proběhlo vždy po prvotní domluvě s třídním učitelem nebo metodikem prevence, který žákům dotazníky rozeslal, a ti je poté anonymně vyplnili. Žákům byly před vyplněním nejdříve sdíleny základní informace týkající se dotazníku. Způsob a také přibližná doba jeho vyplnění nebo účel dotazníku. Žáci byli také upozorněni na to, aby se při vyplňování zaměřili na dobu, kdy do své třídy chodili pravidelně, tedy před pandemií. Celkově dotazník vyplnilo 206 respondentů. Z tohoto počtu se konkrétně jednalo o 104 žáků (50,5 %) navštěvujících

školu na vesnici a o 102 žáků (49,5 %) navštěvujících školu ve městě. Dotazník vyplnilo více dívek, v tomto případě se jednalo o počet 117, tedy 56,8 % a 89 chlapců, tedy 43,2 %.

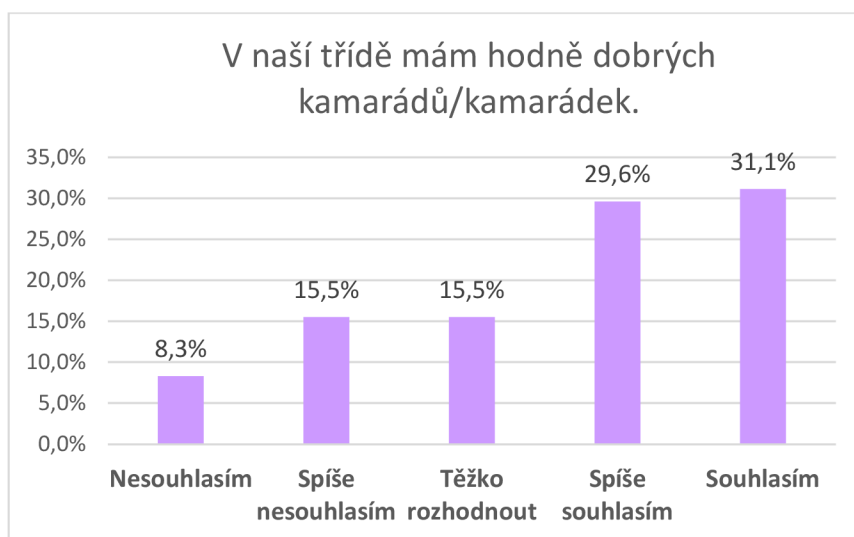
3.2 Analýza výsledků výzkumného šetření

V této části práce se pokusím shrnout výsledky výzkumného šetření dle metody, kterou jsem k výzkumu využila. Výsledky budou vyhodnoceny pomocí grafů a také podrobnějším písemným komentářem. Budu se věnovat každé otázce a následně vyhodnotím mnou zvolené hypotézy.

3.2.1 Vyhodnocení dotazníkových položek

V této části práce se budu věnovat vyhodnocení dotazníkových otázek. Každá otázka je graficky zobrazena a následně okomentována.

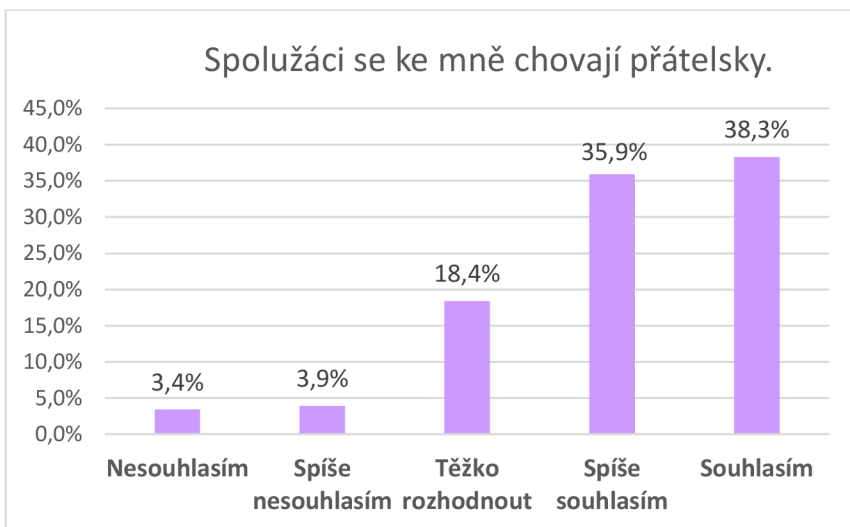
Položka č. 3 V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.



Graf 1 vyjadřující kamarádské vztahy ve třídě z pohledu žáků

Z grafu vyplývá, že většina dotazovaných žáků (60,7 %) má ve své třídě hodně dobrých kamarádů. Asi 15 % procent žáků zvolilo odpověď, ze které je patrné, že si v této otázce nejsou zcela jistí. Stejně procento vyjadřuje také odpověď, kdy žáci spíše nesouhlasí s tím, že by ve třídě měli hodně dobrých kamarádů. Zcela nesouhlasilo 8,3 % žáků. Subjektivní otázkou může být také to, jak žáci chápou pojem „dobrý kamarád“, zda ho berou jako nejlepšího kamaráda, se kterým si opravdu velmi dobře rozumí nebo jako toho, s kým dobře a bez problému vycházejí. Každopádně pocit a vědomí toho, že máme ve třídě někoho, koho považujeme za svého kamaráda je velmi důležitý. Pokud se nějaké dítě cítí ve třídě osamocené, může se to projevit v mnoha dalších ohledech a směrech.

Položka č. 4 Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.



Graf 2 vyjadřující přátelský vztah mezi spolužáky z pohledu žáků

Celkem 38,3 % žáků má pocit, že se k němu jeho spolužáci chovají přátelsky a 35,9 % s tímto tvrzením také spíše souhlasí. Toto zjištění hodnotím pozitivně, protože se celkem jedná o 74,2 % s tím, že dalších 18,4 % žáků zvolilo odpověď Těžko rozhodnout. Asi 7 % žáků s tímto výrokem nesouhlasí a mají pocit, že se k nim jejich spolužáci nechovají přátelsky. Jsem moc ráda, že právě tato položka vyšla opravdu pozitivně a žáci hodnotí přátelské vztahy mezi spolužáky spíše kladně. Na druhou stranu je vidět, že někteří žáci tento pocit nemají a je to tak ukazatel toho, že bychom i nadále měli děti vést k větší ohleduplnosti a vzájemnému respektu.

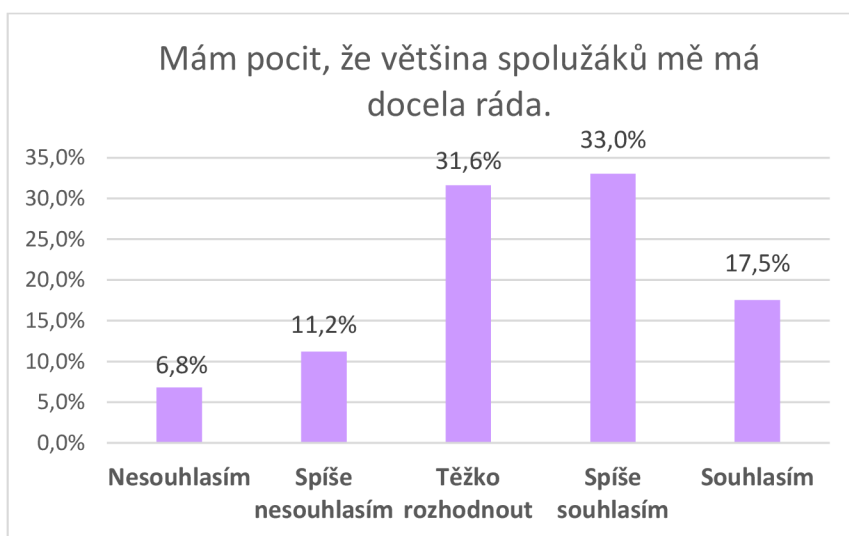
Položka č. 5 Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.



Graf 3 vyjadřující spolupráci mezi spolužáky na společném úkolu z pohledu žáků

U třetího výroku je patrné, že žáci jsou v 63,1 % spokojeni s tím, jak během společného úkolu společně spolupracují. Žáci mohli také subjektivně vnímat dotaz tak, že se jedná buď o celotřídní nebo skupinovou práci. Je třeba ale také zmínit to, že přibližně 15 % žáků s tímto výrokem nesouhlasí a vyjadřují tak svůj nesouhlas s tím, že by se jim s ostatními spolužáky dobře spolupracovalo. Myslím si, že je dobré na téma spolupráce s žáky dále ve třídách pracovat a trénovat tuto schopnost například pomocí vhodně zvolených aktivit.

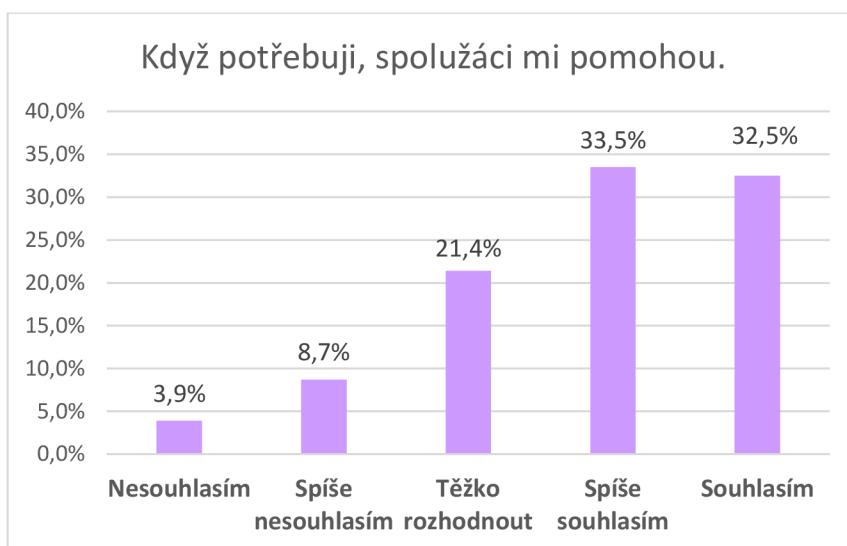
Položka č. 6 Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.



Graf 4 vyjadřující pocit vztahu respondent- spolužáci z pohledu žáků

Graf 4 vyjadřuje, že 33 % žáků spíše souhlasí s tím, že je mají spolužáci docela rádi a 31,6 % žáků nevědělo, jak se rozhodnout. Je zajímavé, že s tímto výrokem zcela souhlasilo 17 % žáků a odpovědi Nesouhlasím a Spíše nesouhlasím zvolilo dohromady 18% dotazovaných žáků. Myslím si, že se jedná o těžkou položku na vyplnění ze strany žáků. Ne každý dokáže s jistotou říct, že je ve třídě oblíbený a mají ho spolužáci rádi, což by mohlo souviset s velkým počtem zvolené nerozhodné odpovědi. Také si myslím, že žáci si tyto informace navzájem otevřeně nesdělují a soudí tak především z toho, jak se k němu ostatní spolužáci chovají a jak na něj reagují v různých situacích. Překvapil mě vcelku velký počet zvolených nesouhlasných odpovědí. Vzhledem k výsledkům by bylo dobré mapovat vztahy ve třídách a ujišťovat se o tom, jaké mají mezi sebou žáci vztahy.

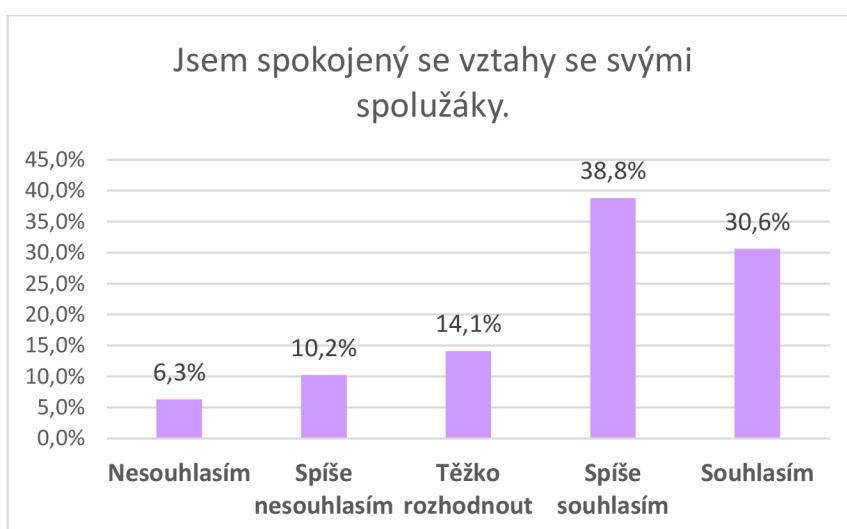
Položka č. 7 Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.



Graf 5 vyjadřující pomoc od spolužáků v případě potřeby z pohledu žáků

Z odpovědí pod tímto výrokem vyplývá, že víc jak polovina dotazovaných zcela souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že když potřebují, tak jim spolužáci pomohou. Asi 21 % uvedlo odpověď Těžko rozhodnout. 8,7 % žáků s tímto výrokem spíše nesouhlasí a necelé 4 % zcela nesouhlasí a mají pocit, že jim žáci nepomohou v případě potřeby. V tomto případě je také otázkou, zda si žáci dokážou o pomoc od svých spolužáků vhodně říct a zároveň, zda je ochota pomoci také na druhé straně. Každopádně vnímám velmi kladně, pokud si žáci dokážou vzájemně pomoci. A to ať už se jedná o školní povinnosti či podporu a pomoc nemateriální. Poměrně velké procento dotazovaných žáků uvedlo nerozhodnou odpověď, což může být například zapříčiněno tím, že si žáci nedokážou nebo nechtějí o pomoc říkat, a tudíž neví, jak by ostatní spolužáci na tuto prosbu zareagovali.

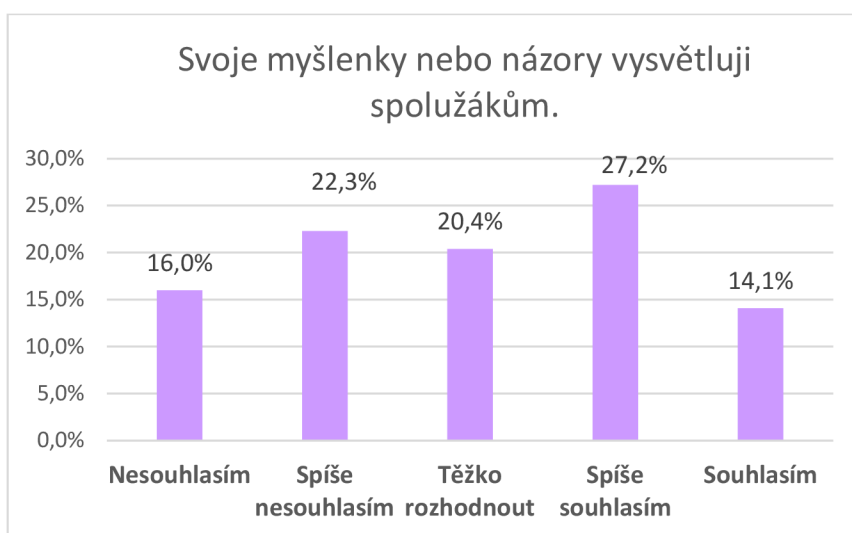
Položka č. 8 Jsem spokojený se vztahy se svými spolužáky.



Graf 6 vyjadřující spokojenost se vztahy se svými spolužáky z pohledu žáků

V tomto výroku téměř 70 % žáků uvádí spokojenost se vztahy se svými spolužáky. Což dle mého názoru značí dobré naladění u většiny dotazovaných žáků ve třídě. Asi 14 % se nemohlo při odpovědi rozhodnout. 10,2 % žáků s tímto spíše nesouhlasí a 6,3 % zcela nesouhlasí. Odpovědi žáků odráží celkovou spokojenost či nespokojenost se svými spolužáky, ve které může být zahrnuta spokojenost s tím, jak ve třídě jako celek fungují a jak se k sobě navzájem chovají.

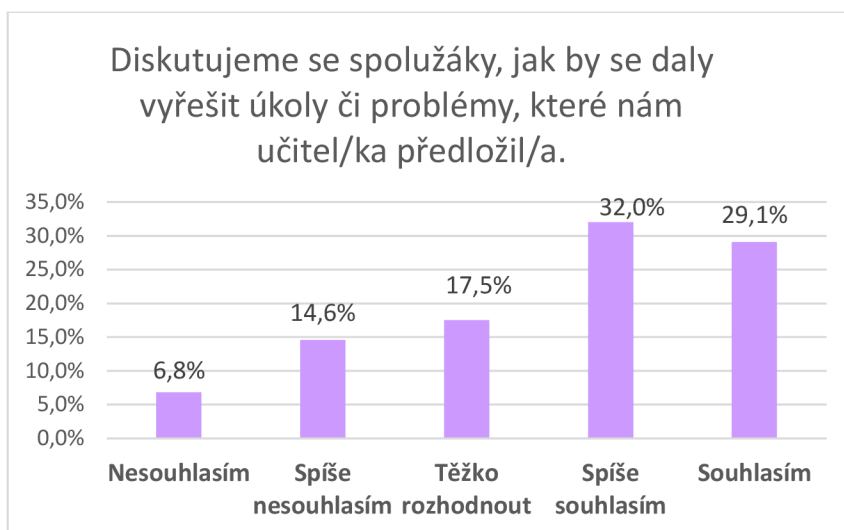
Položka č. 9 Svoje myšlenky nebo názory vysvětlují spolužákům.



Graf 7 vyjadřující sdílení a vysvětlování názorů spolužákům z pohledu žáků

Asi nejmenší rozdílnost ve výběru odpovědí se vyskytla právě u tohoto výroku, který je zaměřený na vysvětlování názorů či myšlenek ostatním spolužákům. 16 % žáků zcela nesouhlasí a své myšlenky či názory ostatním nevysvětluje. Odpověď Spíše nesouhlasím uvedlo 22,3 %. Rozhodnout se nemohlo 20,4 %. Největší zastoupení bylo u odpovědi Spíše souhlasím a jednalo se o 27,2 %. Zcela souhlasilo 14,1 % žáků. Výběr odpovědí může souviset například s dovedností žáků své názory před ostatními vyjádřit a obhájit a také s jejich ostýchavostí a sebedůvěrou. Celkově hraje dle mého názoru velkou roli nastavená důvěra ve třídě. Pokud se žáci navzájem respektují a věří si, mohou mít také menší problém s vyjádřením svých názorů či nápadů.

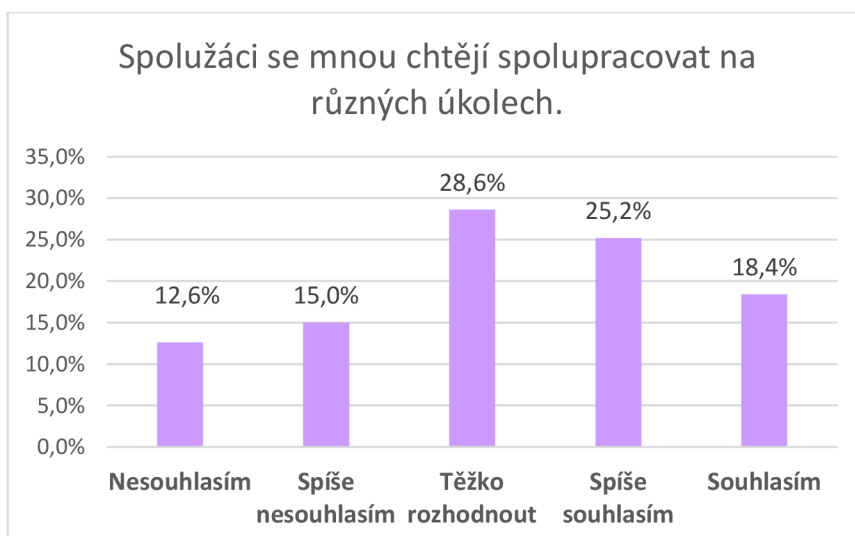
Položka č. 10 Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ka předložil/a.



Graf 8 vyjadřující diskuzi žáků nad úkoly či problémy z pohledu žáků

Dle výsledků tohoto grafu můžeme vidět, že 61,1 % dotazovaných žáků uvádí, že během úkolů pro celou třídu dokážou s ostatními žáky diskutovat nad jeho vyřešením. 17,5% žáků se nemohlo v odpovědi rozhodnout. Celkem 21,4 % s tímto výrokem spíše nebo zcela nesouhlasí. Je pozitivní, že i přes to, z odpovědí vyplývá, že u většiny žáků domluva nad úkoly probíhá a snaží se tak o ni. Umění se domluvit je také jedním ze stěžejních problémů, na kterém by měla třída pravidelně pracovat. V tomto ohledu můžeme žákům pomoci dovednost komunikace a domluvy trénovat pomocí různých aktivit, které pro ně připravíme.

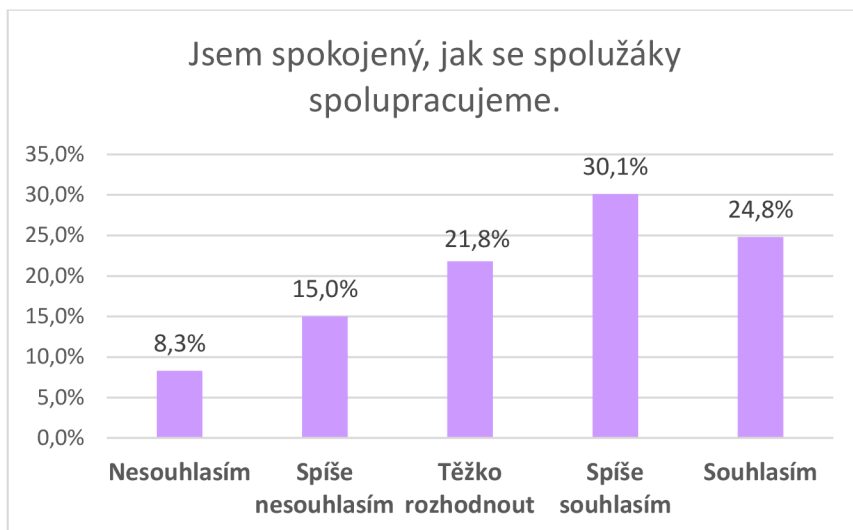
Položka č. 11 Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.



Graf 9 vyjadřující chťi spolužáků spolupracovat z pohledu žáků

Devátá otázka byla jedna z mála, u které byla nejčastěji zvolena odpověď Těžko rozhodnout. Jednalo se o 28,6 %. Myslím si, že odpověď se může také odvíjet z žákova sebevědomí a pocitu uplatnění směrem k ostatním. Hned za ní nejčastěji žáci volili odpovědi souhlasné. Odpovědi vyjadřující nesouhlas byly zvoleny také v podobném poměru. Myslím si, že žáci mohli položku vyplňovat například dle toho, v jaké pozici se často ocitají při skupinové či celotřídní práci. Například pokud se jedná o skupinové práce a žáci si mohou vybírat skupiny samostatně, velmi často se objevují tzv. silní žáci, kteří jsou vybráni mezi prvními a naopak žáci, kteří jsou vybráni mezi posledními. I v tomto případě se však může výběr odpovědi odrážet od žákova sebevědomí či uvědomování si své pozice ve třídě.

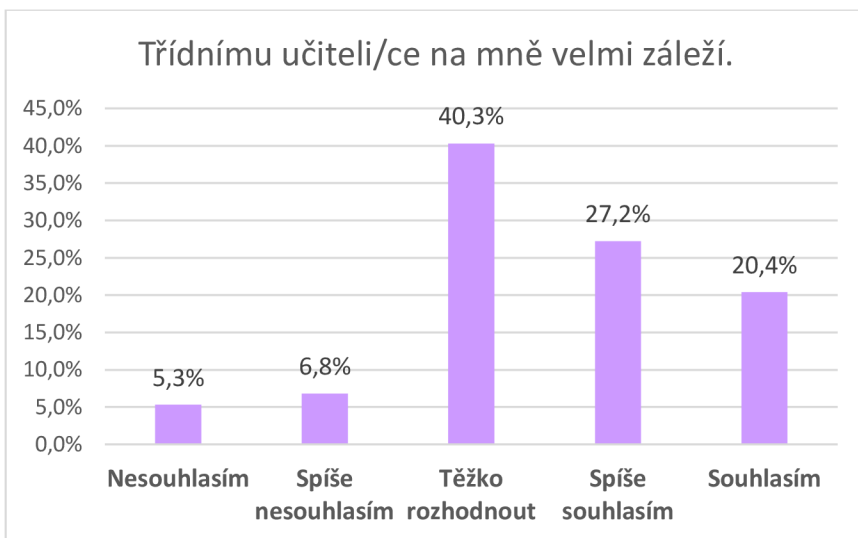
Položka č. 12 Jsem spokojený, jak se spolužáky spolupracujeme.



Graf 10 vyjadřující spokojenost se spoluprací mezi spolužáky z pohledu žáků

Položka týkající se spolupráce mezi spolužáky ukazuje, že přibližně 30 % žáků spíše souhlasí s tím, že žáci dokážou spolupracovat a dalších necelých 25 % s tímto zcela souhlasí. Bezmála 22 % žáků se nedokázala v této odpovědi rozhodnout. Ovšem nesouhlasné odpovědi uvedlo dohromady 23,3 % z dotazovaných žáků. Umění spolupracovat je opravdu těžkou záležitostí, ale zároveň velmi potřebnou. Velké plus spatřuji, pokud se žáci učí spolupracovat od co nejučtějšího věku. A to ať už se jedná o spolupráci ve skupinách (nejlépe náhodných) či celotřídní. Trénování spolupráce se především stává potřebnou pro další etapu života, a vnímám ji například jako skvělou přípravu na povolání, kdy budou žáci schopni pracovat také v kolektivu.

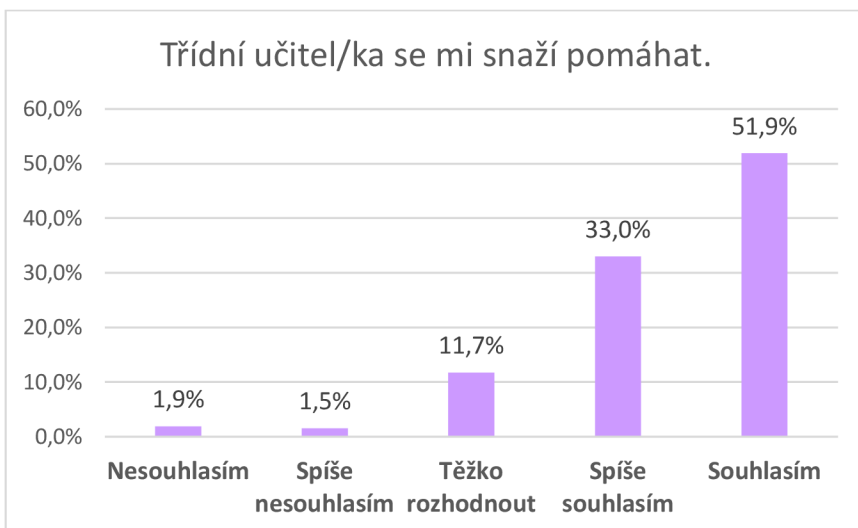
Položka č. 13 Třídnímu učiteli/ce na mně velmi záleží



Graf 11 vyjadřující zájem třídního učitele o žáky z pohledu žáků

První položka, která se týkala třídního učitele, jasně ukazuje, že asi 40 % žáků si není jistých, zda na nich jejich třídnímu učitel velmi záleží. Což je poměrně vysoké číslo. Souhlasně odpovědělo dohromady 47,6 % a nesouhlasně 12,1 %. Třídní učitel by se dle mého názoru měl o žáky zajímat, povídat si s nimi a budovat důvěru, aby měli žáci pocit, že mezi nimi je pozitivní a kvalitní vztah. Víím, že je samozřejmě pro učitelé těžké vzhledem k ostatním povinnostem se žákům na plno věnovat, ale v tomto směru vidím potřebnost třídnických hodin, které se dají k tomuto záměru skvěle využít.

Položka č. 14 Třídní učitel/ka se mi snaží pomáhat.

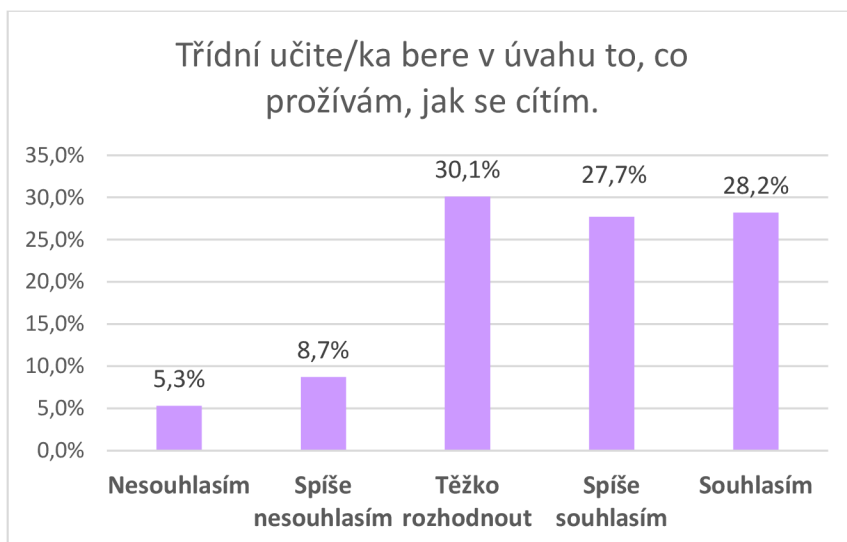


Graf 12 vyjadřující pocit pomoci ze strany učitele/ky z pohledu žáků

Pozitivní je, že téměř 52 % žáků uvádí úplný souhlas s tím, že jejich třídní učitel se jim snaží pomáhat a dalších 33 % uvedlo také souhlasnou odpověď. Nerozhodná

odpověď má 11,7 % A nesouhlasné odpovědi pouze 1,9 a 1,5 %. Pomoc ze strany učitelem směrem ke svým žákům vnímám jako jednu z hlavních činností a zásad. Třídního učitele vidím jako někoho, kdo by měl žákům podávat pomocnou ruku nebo jim ji nabízet i v případě, že si o ni sami neřekli. Ať už z důvodu toho, že nechtěli nebo to zkrátka nedokážou.

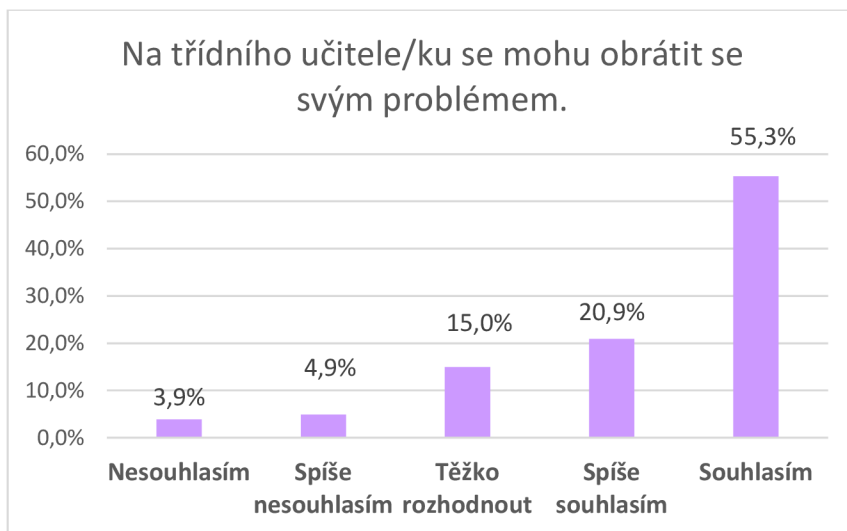
Položka č. 15 Třídní učite/ka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.



Graf 13 vyjadřující empatii třídního učitele/ky z pohledu žáků

Nejčastěji zvolenou odpovědí v tomto případě byla odpověď nerozhodná s asi 30 ti %. Hned za ní nejčastěji žáci volili zcela souhlasnou odpověď- 28,2 % a spíše souhlasnou necelými 28 %. Spíše nesouhlasím udává hodnotu 8,7 % a odpověď Nesouhlasím 5,3 %. Fungující komunikace mezi žáky a učitelem je dle mého názoru v tomto případě jeden z hlavních ukazatelů. Pokud třídní učitel s žáky mluví, zajímá se o jejich pocity, názory či potřeby, žák by v tomto případě mohl cítit větší zájem ze strany učitele.

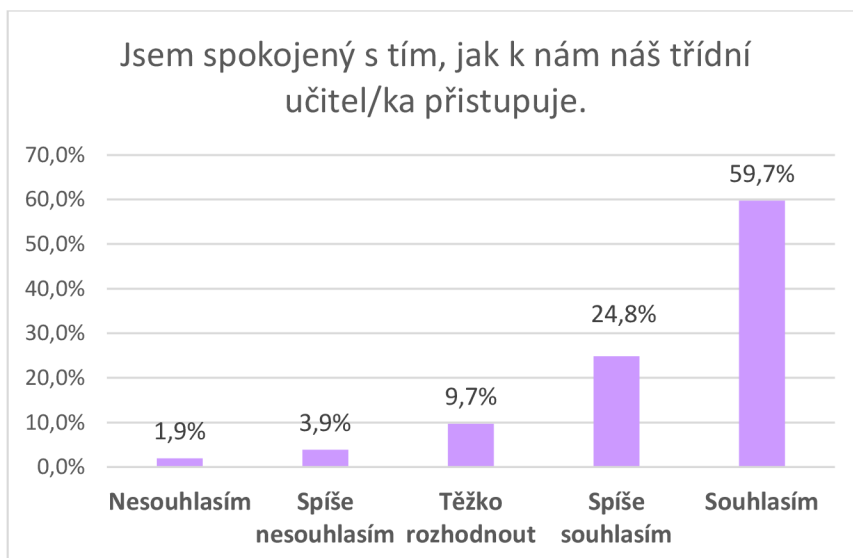
Položka č. 16 Na třídního učitele/ku se mohu obrátit se svým problémem.



Graf 14 vyjadřující důvěru v třídního učitele/ky z pohledu žáků

Na třídního učitele se může obrátit se svým problémem 55,3 % a souhlasně také odpovědělo dalších necelých 21 %. Přesně 15 % žáků v tomto nedokáže rozhodnout a bezmála 9 % žáků odpovědělo nesouhlasně. Mají tedy pocit, že se na svého třídního učitele obrátit nemohou. Myslím si, že v tomto směru hraje velkou roli důvěra, kterou mezi sebou žák a učitel mají nebo naopak nemají vybudovanou. Je pochopitelné, že pokud žák učiteli nevěří, nebude mít také pocit, že se na něj může obrátit se svým problémem.

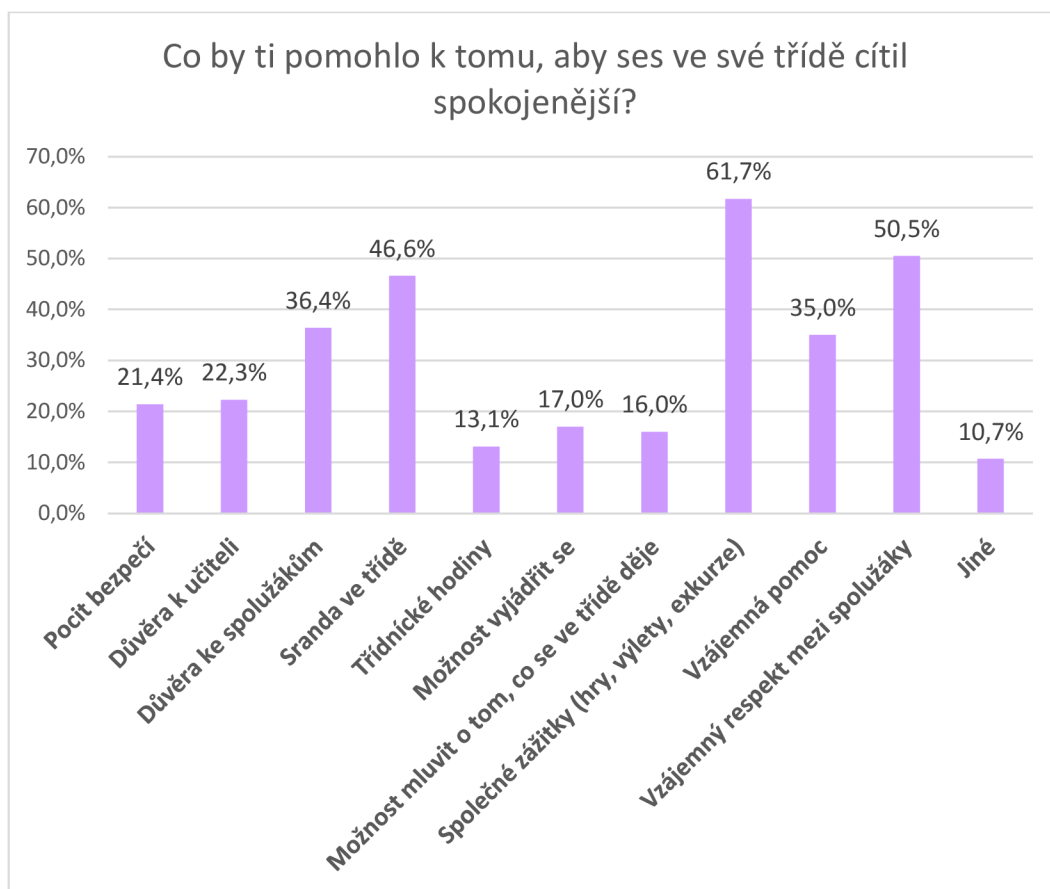
Položka č. 17 Jsem spokojený s tím, jak k nám náš třídní učitel/ka přistupuje.



Graf 15 vyjadřující spokojenost přístupu třídního učitele z pohledu žáků

Žáci jsou ve velké míře celkově spokojeni s přístupem svých třídních učitelů. Souhlasně odpovědělo celkem 84,5 %, což hodnotím velmi pozitivně. Přece jen je třídní učitel mnohdy velmi důležitou dospělou osobou v životech žáků. Vztah učitele a žáků se pak může odrazit na dalších situacích, které se ve třídě řeší. Necelých 10 % žáků zvolilo nerozhodnou odpověď. Odpověď 'Spíše nesouhlasím' udává 3,9 % a zcela nesouhlasilo 1,9 % z dotazovaných žáků.

Položka č. 18 Co by ti pomohlo k tomu, aby ses ve své třídě cítil spokojenější?



Graf 16 vyjadřující potřeby žáků k větší spokojenosti ve třídě z pohledu žáků

U poslední dotazníkové položky mohli žáci vybrat více odpovědí a také vybrat možnost Jiná a doplnit svými slovy. Byla jsem potěšena, že žáci využili i tuto možnost. Aby se žáci cítili ve své třídě spokojenější, tak by nejvíce uvítali možnost společných zážitků, jako jsou například hry nebo výlety. Tuto možnost udává 61,7 % žáků. Hned za ní byl nejčastěji vybraný vzájemný respekt mezi spolužáky s 50,5 %. Na třetím místě se jednalo o randu ve třídě se 46,6 %. Velmi podobně byly zvoleny položky důvěra ke spolužákům a vzájemná pomoc. Dalšími dvěma, velmi blízko zvolenými možnostmi,

byl pocit bezpečí a důvěra k učiteli, rozhodlo v obou případech okolo 20 % z dotazovaných žáků. Možnost vyjádřit udává 17 % a hned za ní se 16 ti % je možnost mluvit o tom, co se ve třídě děje. V posledních možnostech byly zvoleny třídnické hodiny – 13,1 % a možnost Jiné- 10,7 %. Umístění třídnických hodin mě popravdě velmi překvapilo, myslela jsem si, že bude tato volba na mnohem vyšší pozici. Pořád se ale obávám, že žáci si pod pojmem třídnická hodina představují častěji vyřizování různých administrativních věcí než práci se třídou ve formě rozhovoru nebo s volbou různých aktivit pro třídu či skupiny. Zároveň je pochopitelná jejich volba možností, které se objevily na prvních místech. Myslím si, že zažívání různých zážitků se třídou je také jedna z důležitých forem sbližování a také hledání si cest k sobě navzájem. Přiznám se, že mě překvapilo, že hned druhou nejčastější zvolenou možností byl vzájemný respekt mezi spolužáky. Je vidět, že je to pro žáky opravdu důležité a zřejmě ho mnoho žáků ve své třídě od ostatních nepocítuje, což je škoda. Vzájemný respekt vnímám jako důležitou hodnotu a stojím si za tím, že je to jedno z nejdůležitějších pravidel, kterému by se měli děti už od útlého věku učit, aby se mezi sebou cítili dobře a bezpečně.

U možnosti jiné žáci zmiňovali toto: „Zrušit distanční výuku.“ „Jiný styl učení.“ „Abych se nemusel bát pomluv, když se spletu.“ „Jsem spokojená☺“ „Nic, ve své třídě se cítím spokojená.“ „Aby lidi nedělali zbytečně rozruchy a blbosti.“ „Aby se všichni měli rádi (jako kamarádi), aby se k sobě chovali stejně hezky.“ „Stop hádkám o blbostech“ „Spokojenost.“ „Moji spolužáci mě vůbec nezajímají, nebavím se ani s jedním, přestávky většinou prospím, třídu mám na párku, učitelé k ničemu, nevěřím nikomu na škole.“ „Bylo by fajn, když bych do té školy mohla vůbec jít. Ale když jsem ve škole mohla být, tak se tam cítím dobře.“ „Třídní schůzky.“ „Aby se někdo nepovyšoval, aby nikdo neměl velký ego.“ „Aby nepomlouvaly za zády a nebyli podrazáci.“ „Aby to ve třídě nevypadalo jako v márnici.“ „Více klidu o přestávkách.“ „Abychom se vzájemně respektovali.“ „Žádné nepříjemné přezdívký a komentáře.“ „Nic, mám svoji třídu ráda a nic na tom nechci měnit.“ „Aby se všichni brali stejně, byli si rovni.“ „Snaha naslouchat a pochopit druhé, ale určitě i vzájemná pomoc nebo i nějaký ten výlet/exkurze.“

3.2.2 Vyhodnocení zvolených hypotéz

H1: Žáci navštěvující školu na vesnici se cítí spokojenější ve své třídě než žáci navštěvující školu ve městě.

Tabulka 1 Jsem spokojený/á se vztahy se svými spolužáky

	Souhlasné odpovědi	Nerozhodné odpovědi	Nesouhlasné odpovědi
Lokalita vesnice	78,8%	21,6%	14,4%
Lokalita město	59,8%	6,7%	18,7%

Tabulka 2 V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek

	Souhlasné odpovědi	Nerozhodné odpovědi	Nesouhlasné odpovědi
Lokalita vesnice	64,5%	17,3%	18,2%
Lokalita město	56,9%	13,7%	29,4%

Tabulka 3 Spolužáci se ke mně chovají přátelsky

	Souhlasné odpovědi	Nerozhodné odpovědi	Nesouhlasné odpovědi
Lokalita vesnice	78,8%	17,3%	3,9%
Lokalita město	69,6%	19,6%	10,8%

K zodpovězení této hypotézy jsem použila výsledky u čtyř položek z dotazníku. Jedná se o položky číslo 2,3,4 a 8 (viz příloha Dotazník) Zaměřila jsem se na vzájemné vztahy spolužáků. **Výsledky ukazují, že se hypotéza potvrdila.** Ve všech položkách, které jsem si tentokrát zvolila je zřejmé, že souhlasné odpovědi se vždy více vyskytovaly u žáků navštěvujících školu na vesnici a zároveň nejvíce nesouhlasných odpovědí u žáků, kteří chodí do školy ve městě. Výsledky se mohou odrážet také v tom, že na vesnici jsou si lidé blíže a existuje jistá soudržnost oproti městskému prostředí, jak autor Pilch (1995) uvádí. (Pilch, 1995) Pokud se na výsledky podíváme více podrobně, zjistíme, že žáci navštěvující školu na vesnici jsou v 78,8 % spokojeni se svými spolužáky, 14,4 % žáků spokojených není. V případě žáků navštěvujících školu ve městě se jedná o 59,8 % souhlasných odpovědí a 18,7 % nesouhlasných odpovědí. Poměrně velké množství žáků (21,6 %) vybrali možnost Těžko rozhodnout, což je oproti žákům navštěvující školu na vesnici poměrně velký rozdíl, tam se jednalo o 6,7 %. Je tedy zřejmé, že žáci na vesnici jsou opravdu se svými spolužáky spokojenější. U druhé položky, která je směřována

konkrétněji - V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek, opět žáci z vesnické školy uvádějí vyšší procento u souhlasných odpovědí. Jedná se o 64,5 %. U městských škol se v tomto případě jedná o 56,9 %. U nesouhlasných odpovědí jde o 18,2 % v případě vesnických škol a 29,4 % městských škol. I u přátelských vztahů jsou výsledky dosti podobné předešlým. 78,8 % dotazovaných žáků ze školy na vesnici si myslí, že se k němu chovají spolužáci přátelsky a 3,9 % s tímto výrokiem nesouhlasí. Žáci z městské školy souhlasné odpovědi vybrali v 69,6 % a nesouhlasné v 10,8 %. Odpověď Těžko rozhodnout byla zvolena velmi podobně u obou skupin. Jedná se o 17,3 % v případě žáků navštěvujících školu na vesnici a 19,6 % žáků navštěvujících školu ve městě.

Také výzkum, který provedli Cocorada, Cazan a Orzea (2018) ukazuje, že studenti z menších škol v porovnání se studenty z větších škol vykazovali větší spokojenost s třídním klimatem. (Cocorada, Cazan, Orzea, 2018)

H2: Dívky jsou spokojenější s přístupem třídního učitele/ky než chlapci.

Tabulka 4 Jsem spokojený/á s přístupem třídního učitele

	Souhlasné odpovědi	Nerozhodné odpovědi	Nesouhlasné odpovědi
Dívky	85,5%	11,1%	3,6%
Chlapci	85,4%	7,9%	6,8%

Druhá hypotéza je směřována na oblast spokojenosti s přístupem třídního učitele směrem k žákům a je opírána o výsledky z dotazníkových položek číslo 1 a 17 (viz příloha Dotazník). V tomto případě se jedná o porovnání chlapců a děvčat, kdy předpokládám, že dívky jsou s přístupem spokojenější. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že dívky zvolily souhlasné odpovědi (Souhlasím, Spíše souhlasím) celkem v 85,5 %. Těžko rozhodnout zvolilo 11,1 % dívek a nesouhlasné odpovědi (Spíše nesouhlasím a Nesouhlasím) zvolilo dohromady 3,6 % dívek. Je tedy zřejmé, že dívky jsou ve většině s přístupem třídního učitele spokojené. U chlapců se u souhlasných odpovědí jednalo dohromady o 85,4 %. Možnost Těžko rozhodnout zvolilo 7,9 % a nesouhlasné odpovědi ukazují celkem 6,8 % z dotazovaných chlapců. Pokud budeme tedy porovnávat pouze odpovědi souhlasné a nesouhlasné, výsledky ukazují, že děvčata ukazují opravdu vyšší spokojenost s přístupem třídního učitele a zároveň nižší nespokojenost, jedná se ale opravdu o velmi malý rozdíl. **Což značí, že se hypotéza nepotvrdila, vzhledem**

k tomu, že zjištěné výsledky jsou opravdu velmi těsné a jedná se pouze o zanedbatelné jednotky. Opravdu velké procento jak chlapců, tak dívek jsou s přístupem třídního učitele spokojeni, což je velmi dobrou zprávou. Jak jsem popisovala v teoretické části, třídní učitel může být velmi výraznou a také důležitou osobou pro žáky a může v jejich životě sehrát významnou roli. Pokud se jedná o muže, vnímám jeho roli i v zastoupení mužského vzoru například pro děti, které vyrůstají v neúplné rodině bez otce či jiného mužského vzoru. I přesto, že v tomto případě žáci zvolili také nesouhlasné odpovědi, nejednalo se o velký počet, což hodnotím také kladně. Ve chvíli, kdy si žáci s třídním učitelem nerozumí, mohou se s tím pojit další problémy do budoucna.

I v tomto případě bych ráda zmínila jiný výzkum, kde výsledky z výzkumu Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity v Košicích, ukazují, že chlapci vnímají třídní klima negativněji v porovnání s dívkami. Ve výzkumném šetření uvedlo spokojenost s třídním klimatem 74,8 % dívek v porovnání s 66,8 % chlapců. Dále tato studie popisuje, že dívky častěji uváděly, že má učitel pozitivní názor na jejich výkon. Chlapci vnímali učitele jako více kritického než dívky. Ve všech věkových skupinách a ve většině zemích zapojených do tohoto výzkumu dívky uváděly větší spokojenost se školou a třídním učitelem. (Vašíčková a spol., 2017).

H3: Důvěra ke spolužákům je pro žáky z hlediska spokojenosti důležitější než důvěra k učiteli.

Tabulka 5 Důvěra ke spolužákům vs důvěra k učiteli

	Důvěra ke spolužákům	Důvěra k učiteli
Dotazovaní žáci	36,4%	22,3%

Poslední hypotéza je směřována k tomu, co žáci více upřednostňují k tomu, aby se ve své třídě cítili spokojenější a vychází z položky číslo 18 (viz příloha Dotazník). Zda se spíše jedná o důvěru ke svým spolužákům, či k učitelům. Má hypotéza se odrážela především z poznatků z literatury. Již výše v teoretické části, která je také mimo jiné věnována střednímu školnímu věku jsem zmiňovala několik autorů. Sedláčková (2009) a například Říčan (2014), kteří popisují, jak je v tomto věku pro žáky vrstevnická skupina důležitá. **Hypotéza se vzhledem k výsledku dotazníku potvrdila.** Výběr položky Důvěru ke spolužákům udává 36,4 % a položku Důvěra k učitelům 22,3 % (viz Graf 16). Můžeme

se tedy opět vrátit k tomu, že v tomto citlivém období je pro žáky kontakt, porozumění, a právě zmíněná důvěra s vrstevnickou skupinou, v tomto případě s jejich spolužáky, velmi potřebná a důležitá. Výsledky mohou také souviset s tím, co Říčan (2014) uvádí ve své knize. Autor zmiňuje vztah mezi žáky a učiteli, který bývá v tomto období často vzdálenější. (Říčan, 2014) Žáci si často se svými učiteli nerozumějí, výjimkou nejsou ani různé přezdívky směrem k učitelům, a pokud si už někdo s učitelem rozumí, často se k tomuto pozitivnímu vztahu nemusí před ostatními hlásit, aby se nezesměšnil. (Říčan, 2014) V tomto případě jsem nebyla z výsledků výzkumného šetření překvapená. Myslím si, že důvěra ke spolužákům, tedy k vrstevníkům je v tomto věku pro děti opravdu důležitá. Ve školní třídě si jistě spousta z nás přálo najít přátele, kterým bychom se mohli svěřit, podělit se o radost či řešit s nimi různé problémy a trápení. Setkala jsem se s tím, že žáci v tomto směru často zmiňují, že kamarádi je více pochopí než dospělí, jako například rodiče či učitelé. Zájem ze strany rodičů či učitelů je v tomto věku často spíše obtěžuje a nevyhovuje jim.

Závěr

Téma diplomové práce zní Faktory utvářející osobnostně vztahovou stránku prostředí třídy základní školy. Zaměření práce jsem si vybrala především z toho důvodu, že pracuji jako lektorka primární prevence. Vzhledem k tomu, že ve školních třídách, a tedy i s žáky základních škol trávím poměrně velkou část své pracovní doby, chtěla jsem se o tomto prostředí dozvědět mnohem více.

Teoretickou část práce jsem popsala tak, abych ukázala základní vhlad do zmíněné problematiky. Zpočátku jsem práci směřovala především k vysvětlení základních pojmů a také například základnímu dělení prostředí. Sociální pedagogika se samozřejmě soustředí mimo jiná témata také na to, jak prostředí ovlivňuje člověka, jak na něj působí, proto jsem se zaměřila v tomto případě také na tuto část a zmíněný vliv přenesla speciálně na třídu základní školy. Vzhledem k tomu, že se jedná o prostředí, ve kterém tráví spoustu svého času, není pochyb o tom, že děti ovlivňuje. Text je tedy věnovaný také atmosféře a klimatu třídy. V první kapitole jsem se také zaměřila na tvůrce třídního klimatu. Jedná se především o žáky a třídního učitele. Konec první kapitoly je zakončen textem, který se věnuje školní třídě.

Druhou kapitolu jsem směřovala už na konkrétní tvůrce třídního klimatu, a to na žáky. Protože jsem výzkumnou část věnovala žákům sedmých a osmých tříd základní školy, zabývám se především touto skupinou. V této části jsem popsala specifika dětství, ale především specifika žáků druhého stupně základní školy a jejich potřeby. Věnovala jsem se také nepochybné rozdílnosti mezi chlapci a dívkami, ať už v potřebách či chování.

Věděla jsem, že výzkumnou část budu chtít zaměřit především na žáky sedmých a osmých tříd a jsem moc ráda, že se mi to nakonec podařilo. Zmiňované ročníky jsem si vybrala především proto, že jejich věk a s ním spojená specifika pokládám za velmi citlivé a zajímavé. Zároveň si myslím, že v tomto ročníku žáci svoji třídu už dobře znají a zároveň v ní budou trávit ještě nějaký čas. Práci jsem směřovala k tomu, aby mi ukázala, jak se ve třídě žáci cítí, zda jsou s klimatem třídy spokojeni a především, jaké potřeby by oni sami vyžadovali k tomu, aby se ve své třídě cítili v případě potřeby spokojenější. Myslím si, že práce se třídou v roli třídního učitele je velmi těžkou ale zároveň důležitou součástí práce učitele. Díky zkušenostem ze zaměstnání, ale také výsledkům výzkumného šetření si stále stojím za tím, že je třeba se třídou neustále pracovat. Například na vzájemném respektu, spolupráci, domluvě, ale i komunikaci. Hlavní klíč k tomu,

aby se žáci ve třídě cítili spokojeni, vidím především ve zjištění potřeb a přání žáků. To všechno ale samozřejmě stojí dle mého názoru na správné komunikaci a vzájemné důvěře, která je jedním z nejdůležitějších pramenů spokojenosti v jakémkoliv mezilidském vztahu.

Seznam použitých zdrojů

ALAN, Josef. Etapy života očima sociologie. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN isbn80-7038-044-6.

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ. Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN isbn978-80-7290-366-5.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. Praktikum školní psychologie. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

COCORADA, E. CAZAN, A. a I. ORZEA. E. School Climate and School Achievement in the Romanian Secondary Education. Journal of Psychoeducational Assessment. 2018. Vol. 36(5)

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DUBEC, Michal. Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.

DVOŘÁK, Dominik. Česká základní škola: vícepřípadová studie. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn80-85931-79-6.

GIETZ C. a K. McINTOSH. Relations Between Student Perceptions of Their School Environment and Academic Achievement. Canadian Journal of School Psychology. 2014. Vol. 29(3), str. 161-176.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie duševního vývoje. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky Vyd. 1. – Praha : Portál, 2008. – 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRČMÁŘOVÁ, Barbora a kol. Děti a online rizika: sborník studií. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. ISBN 978-80-904920-2-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-1284-0.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.

MACHOVÁ, Jitka a Zdeněk MATĚJČEK. *Pojetí vlastního těla u dětí před pubertou a během ní* [online]. 2001 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2001/06/02.pdf>

MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN 80-86856-27-5.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jan. Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče : 1. revidovaná verze. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-88-6.

MLČÁK, Zdeněk. Sociální psychologie pro učitele odborných předmětů. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN isbn80-7042-242-4.

NIELSON SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

PILCH, T., LEPALCZYK, I. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Zak, 1995

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. Series paedagogica. Studia paedagogica. Brno: Masarykova univerzita, [2002]-. ISBN 80-210-2814-9. ISSN 1211-6971.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN sbn978-80-262-0772-6.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-2685-4.

SKÁCELOVÁ, Lenka. Metodika vedení třídnických hodin [online]. 2012. [cit. 2021-6-9]. ISBN 978-80-747-006-8. Dostupné z: https://www.kr-vysocina.cz/assets/File.ashx?id_org=450008&id_dokumenty=4082029

SPITZER, Manfred. Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum. Brno: Host, 2014. ISBN isbn978-80-7294-872-7.

ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5010-1.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠÍČKOVÁ, J. T. HOLLEIN, E. SIGMUND, F. SALONNA a Z. BOBEROVÁ. Trends in Perception of Psychosocial school environment: HBSC Study 2002-2014 in the Czech Republic. Central European Journal of Public Health. 2017. Jul; 25 (Suppl 1), str. 26–31.

WANG, M. a E. HOLOCOMBE. Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. American Educational Research Journal. 2010. Vol. 47, No. 3, str. 633–662.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy

Obrázek 2 Dotazník – Jak koukám na svoji třídu 1/4

Obrázek 3 Dotazník – Jak koukám na svoji třídu 2/4

Obrázek 4 Dotazník – Jak koukám na svoji třídu 3/4

Obrázek 5 Dotazník – Jak koukám na svoji třídu 4/4

Seznam grafů

- Graf 1 vyjadřující kamarádské vztahy ve třídě z pohledu žáků
- Graf 2 vyjadřující přátelský vztah mezi spolužáky z pohledu žáků
- Graf 3 vyjadřující spolupráci mezi spolužáky na společném úkolu z pohledu žáků
- Graf 4 vyjadřující pocit vztahu respondent- spolužáci z pohledu žáků
- Graf 5 vyjadřující pomoc od spolužáků v případě potřeby z pohledu žáků
- Graf 6 vyjadřující spokojenost se vztahy se svými spolužáky z pohledu žáků
- Graf 7 vyjadřující sdílení a vysvětlování názorů spolužákům z pohledu žáků
- Graf 17 vyjadřující diskuzi žáků nad úkoly či problémy z pohledu žáků
- Graf 9 vyjadřující chťič spolužáků spolupracovat z pohledu žáků
- Graf 10 vyjadřující spokojenost se spoluprací mezi spolužáky z pohledu žáků
- Graf 11 vyjadřující zájem třídního učitele o žáky z pohledu žáků
- Graf 12 vyjadřující pocit pomoci ze strany učitele/ky z pohledu žáků
- Graf 13 vyjadřující empatii třídního učitele/ky z pohledu žáků
- Graf 14 vyjadřující důvěru v třídního učitele/ky z pohledu žáků
- Graf 15 vyjadřující spokojenost přístupu třídního učitele z pohledu žáků
- Graf 16 vyjadřující potřeby žáků k větší spokojenosti ve třídě z pohledu žáků

Seznam tabulek

Tabulka 1 Jsem spokojený/á se vztahy se svými spolužáky

Tabulka 2 V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek

Tabulka 3 Spolužáci se ke mně chovají přátelsky

Tabulka 4 Jsem spokojený/á s přístupem třídního učitele

Tabulka 5 Důvěra ke spolužákům vs důvěra k učiteli

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha A: Dotazník

Jak koukám na svoji třídu

Chtěla bych Tě poprosit, aby Tvé odpovědi odpovídaly pocitům a názorům před distanční výukou, kdy jsi do školy chodil/a každý den.

1 Jsem

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď*

dívka chlapec

2 Moje škola se nachází

Nápověda k otázce: *Vyber jednu odpověď*

ve městě na vesnici

3 V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spiše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spiše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spiše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spiše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Jsem spokojený se vztahy se svými spolužáky.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ka předložil/a.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Jsem spokojený, jak se spolužáci vzájemně spolupracujeme.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Třídnímu učiteli/ce na mě velmi záleží.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 Třídní učitel/ka se mi snaží pomáhat.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Třídní učitel /ka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Na třídního učitele/ku se mohu obrátit se svým problémem.

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Jsem spokojený s tím, jak k nám náš třídní učitel/ka přistupuje

Nápověda k otázce: *Vyber jednu z nabízených možností dle Tvého souhlasu*

Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



18 Co by ti pomohlo k tomu, aby ses ve své třídě cítil spokojenější:

Nápověda k otázce: *Vyber jednu nebo více odpovědí*

- | | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pocit bezpečí | <input type="checkbox"/> Důvěra k učiteli | <input type="checkbox"/> Důvěra ke spolužákům | <input type="checkbox"/> Sranda ve třídě | <input type="checkbox"/> Třídnické hodiny |
| <input type="checkbox"/> Možnost vyjádřit se | <input type="checkbox"/> Možnost mluvit o tom, co se ve třídě děje | <input type="checkbox"/> Společné zážitky (hry, výlety, exkurze...) | <input type="checkbox"/> Vzájemná pomoc | <input type="checkbox"/> Vzájemný respekt mezi spolužáky |
| <input type="checkbox"/> Jiné (napíš) | <input type="text"/> | | | |

