

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální patologie a sociologie

Subjektivní pohoda života ve školním prostředí

Bakalářská práce

Autor: Michal Giridhári Semerák
Studijní program: B7507 / Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D.

Hradec Králové

2018



Zadání bakalářské práce

| | |
|--------------------------------|---|
| Autor: | Michal Giridhári Semerák |
| Studium: | P15P0191 |
| Studijní program: | B7507 Specializace v pedagogice |
| Studijní obor: | Sociální patologie a prevence |
| Název bakalářské práce: | Subjektivní pohoda života ve školním prostředí |
| Název bakalářské práce AJ: | Subjective well-being within the school environment |

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá faktory subjektivní pohody žáků ve školním prostředí. Teoretická část bakalářské práce vychází z modelu psychosociální pohody ve škole. Blíže se zabývá vybranými faktory subjektivní pohody (školní zátěž a stres, třídní a školní klima, vlastní vnímaná užitečnost, psychická odolnost, pohybová aktivita, kvalita prožívání) a jejich využitím v primární prevenci. Empirická část práce spočívá v realizaci screeningového šetření u žáků 2. stupně ZŠ. Výzkumná metoda: dotazník vlastní konstrukce.

HOŠEK, Václav. Psychologie odolnosti. Dot. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-976-4. LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4. SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ. Psychologie sportu. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1602-5. HAVLÍNOVÁ, Miluše. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3. SVOBODOVÁ, Jarmila. Zdravá škola včera a dnes. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-53-2. MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

| | |
|-------------------------------|---|
| Garantující pracoviště: | Katedra sociální patologie a sociologie, Pedagogická fakulta |
| Vedoucí práce: | PhDr. Stanislav Pelcák, Ph.D. |
| Oponent: | PhDr. Václav Bělík, Ph.D. |
| Datum zadání závěrečné práce: | 5.1.2016 |

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucího bakalářské práce PhDr. Stanislava Pelcáka, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
Michal Giridhárí Semerák

Poděkování

Děkuju panu PhDr. Stanislavu Pelcákovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a poskytnuté materiály. Mé poděkování též patří všem, kteří nějakým způsobem přispěli ke vzniku této práce.

Anotace

Semerák, Michal Giridhárí. Subjektivní pohoda života ve školním prostředí. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 41 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce pojednává o subjektivní pohodě života ve školním prostředí. Charakterizuje hlavní aktéry působící v rámci tématu, kterými jsou žáci a učitelé. Detailněji se věnuje jevům, jako je třídní klima, učební klima, třídní atmosféra a prostředí. Dále se věnuje školnímu klimatu a prostředí. Taktéž se věnuje vzájemnému působení daných faktorů mezi sebou a jejich přesahy. Posléze se věnuje faktorům, které jsou svojí povahou již více individuální. Mezi tyto zmiňované faktory spadá stres a s ním spojená subjektivně zvolená základní terminologie včetně sportovní aktivity jako salutoprotektivního faktoru, vlastní vnímaná užitečnost a sociální opora včetně jejich druhů. Výzkumné šetření zjišťuje vztah a působení mezi suportivním třídním klimatem a sociální oporou, vlastní vnímanou užitečností a kvalitou prožívání. Výzkumné šetření využívá testovou baterii, která je kompilací více standardizovaných dotazníků.

Klíčová slova: Klima třídy, klima školy, stres, vlastní vnímaná užitečnost, sociální opora.

Annotation

Semerák, Michal Giridhári. Subjective well-being within the school environment. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 41 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the subjective well-being within the school environment and characterizes the main actors involved in the subject, namely pupils and teachers. It focuses on phenomena such as classroom climate, learning environment, classroom atmosphere and environment, while also focusing on school climate and environment. Furthermore, it also deals with the interaction of these factors, among themselves, and their overlaps. It then deals with factors that are more individual in nature including factors such as subjectively chosen terminology, including sport activity as a salutoprotective factor, self efficacy and social support within its species. The research investigates the relationship and interaction between the supportive class climate and social support, self efficacy and the quality of experience. The research survey uses a test battery that compiles more standard questionnaires.

Keywords: classroom climate, school climate, stress, self efficacy, social support.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1 Faktory pohody | 9 |
| 1.1 Třídní klima jako psychologický systém | 9 |
| 1.1.1 Hlavní aktéři a třída..... | 9 |
| 1.1.1.1 Vývojové zvláštnosti v adolescenci | 10 |
| 1.1.1.2 Třída | 11 |
| 1.1.1.3 Učitel a třídní klima..... | 14 |
| 1.1.2 Třídní atmosféra a třídní klima..... | 17 |
| 1.1.2.1 Atmosféra třídy | 18 |
| 1.1.2.2 Klima třídy | 19 |
| 1.1.2.3 Prostředí třídy a učební klima | 22 |
| 1.1.3 Shrnutí vybraných jevů | 24 |
| 1.1.4 Školní prostředí a školní klima..... | 25 |
| 2 Vybrané faktory subjektivní pohody žáka | 28 |
| 2.1 Školní zátěž a stres | 29 |
| 2.2 Vlastní vnímaná užitečnost | 31 |
| 2.3 Sociální opora..... | 32 |
| 3 Souhrn teoretické části práce..... | 34 |
| 4 Vybrané faktory subjektivní pohody ve školní třídě | 35 |
| 4.1 Výzkumný cíl a stanovení hypotéz | 35 |
| 4.2 Sběr dat a výzkumný vzorek | 35 |
| 4.3 Popis metod | 36 |
| 4.4 Výsledky šetření a jejich interpretace | 37 |
| 4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření | 41 |
| Závěr..... | 43 |
| Seznam použité literatury..... | 44 |
| Seznam tabulek a grafů | 47 |
| Přílohy | 48 |

Úvod

Tato bakalářská práce pojednává o problematice subjektivní pohody života studenta v jeho školním prostředí. Každý byl ve škole v roli studenta. Spolu se získanými poznatky má spojené mnohé zážitky a emoce. Se studiem se pojí rozličné faktory, které ovlivňují výkonnost studenta, jeho ladění, subjektivní pohodu a mnoho dalších konsekvencí z toho vyplývajících. Kompilací a vzájemným porovnáním informací z několika knižních titulů a zdrojů týkajících se tohoto tématu dochází k postupnému rozebrání vybraných faktorů subjektivní pohody ve školním prostředí. Popisuje jevy, jako třídní klima, školní klima a jejich dopad na studenta a možnosti měření, role učitele, jeho možný vliv a působení na studenty, včetně dalších proměnných, které vstupují na popředí, pokud se budeme zabývat školním prostředím. Dále nastiňuje možnou souvislost se sociálně patologickými jevy, které mohou vyplynout ze školního prostředí a jejich vliv. Posléze se zaměřuje stručně na výskyt stresu a ladění žáka, včetně možností prevence stresu, studentovu psychickou odolnost a náplň jeho aktivit při studiu se zaměřením na psychologický dopad sportu a sportovních aktivit a případných jiných zájmových aktivit, které mohou ovlivňovat jeho kvalitu prožívání a vnímanou užitečnost. Mezi dalšími popisovanými jevy je vlastní vnímaná užitečnost a její vliv na jedince. Poté se věnuje sociální opoře a jejímu působení na ostatní jevy.

V rámci orientačního šetření bude popsán zrealizovaný výzkum využívající dotazníku vlastní konstrukce se zaměřením na kvalitu prožívání jedince a případně jeho volnočasové aktivity, suportivní klima ve školní třídě, vlastní vnímanou užitečnost a zdroje sociální opory a případné vzájemné působení těchto jevů.

Výsledkem je shrnutí poznatků v komparaci s výsledkem screeningového šetření a porovnání s výzkumnými otázkami.

1 Faktory pohody

Kapitola shrnuje a uvádí možné způsoby nahlížení na jednotlivé faktory subjektivní pohody působící a ovlivňující studentovo ladění v rámci školního prostředí. Řazení jednotlivých činitelů je vytvořené subjektivním posouzením od největších faktorů až po ty menší. V rámci důležitosti jednotlivých faktorů nelze prokazatelně říci, který z nich má prioritu, neboť se jedná o komplexní celek navzájem se ovlivňujících a prolínajících proměnných. Jednotlivé podkapitoly nastíní daný konkrétní termín, jakožto vybraný ovlivňující faktor a vždy, když je téma obsáhlejší, následuje shrnutí, které má za cíl sjednotit a ujasnit dané termíny a vlivy působící na žáka.

1.1 Třídní klima jako psychologický systém

O co se jedná, v rámci sociálně psychologického konceptu působícího na žáka, se dozvíme nejlépe citováním Laška, který daný termín rozvádí a uvádí případné korelace jednotlivých faktorů, které jsou rozebrány dopodrobna v následujících částech bakalářské práce. „Učení žáků je ovlivňováno specifickým sociálně – psychologickým systémem, celkem, který vzniká interakcí mezi několika proměnnými: žák, referenční skupiny ve třídě, školní třída, konkrétní učitelé. Vzniklý dynamický celek mívá různá označení, např. atmosféra třídy, klima třídy, psychosociální prostředí třídy, edukační prostředí apod.“ (Lašek, 2012, str. 5)

Na základě tohoto dělení můžeme vidět, že pod sociálně psychologický koncept spadají proměnné psychologické i sociologické. Někdo, kdo zastává myšlenky sociologismu nebo psychologismu by mohl podotknout, že se jedná o termín jenom z jedné oblasti, avšak vzájemné prolínání těchto věd je natolik silné, že nelze s jistotou říci, jedná li se ryze o termín ten nebo onen, protože je někde na pomezí obou směrů.

1.1.1 Hlavní aktéři a třída

V rámci této podkapitoly je třeba upřesnit a vyjasnit, co je třída a jaký je její vliv na žáky, kdo jsou žáci a další vybraní aktéři, včetně dalších vybraných faktorů, které se nacházejí v kombinaci a dohromady utváří složky klimatu a atmosféry třídy. Následující podkapitoly vždy uvedou základní informace o dané skupině aktérů.

Vzhledem k silné provázanosti budou tyto kapitoly vzájemně přesahovat a zasahovat jedna do druhé. Kapitoly jsou řazeny podle úvahy, že vše začíná od jedince – žáka, kdy první podkapitola popíše, kdo je to žák – pubescent a adolescent.

Druhá podkapitola, zabývající se třídou, se bude věnovat teoretickému konceptu třídy a jejímu vymezení, kdy její atmosféra a klima budou přenechány další vlastní kapitole. Důvodem pro popisování třídy jako druhé je, že mnoho žáků v jednom místě za účelem vzdělání utváří třídu.

Následně po zformování třídy potřebujeme někoho, kdo třídu povede, bude vzdělávat a výchovně na ně působit. Danou osobou je učitel, a proto je mu genealogicky věnována závěrečná třetí podkapitola.

1.1.1.1 Vývojové zvláštnosti v adolescenci

Pro popsání jevů, které působí na žáka a jeho subjektivní vnímání pohody je nejdříve potřeba nastínit, kdo je vlastně žák. Obecně řečeno, žák je jedinec, který se podrobuje procesu výuky pod vedením učitele. Za žáka lze také označit každého, kdo plní povinnou školní docházku.

Role žáka podle Krause jsou popsány podobně. Spatřuje žáka jako součást školského systému, který ho právně svazuje v rámci povinné školní docházky a i z hlediska očekávání rodičů, kteří očekávají od svého dítěte podřízení se školním normám a požadavkům a nabytí vzdělání spolu s výchováním, kdy žák nemá příliš velký vliv na své začlenění do třídního kolektivu. (Kraus, 2001, str. 89)

Aby došlo k ujednocení, zaměříme se na adolescentní žáky na druhém stupni základní školy. Hoferková uvádí tři časté fáze adolescence, které jsou následující. „Časná adolescence (10 – 13), střední adolescence (14 – 16), pozdní adolescence (17 – 20).“ (Hoferková, 2015, str. 34)

Následně vstupuje na scénu další označení takového žáka v rámci zmíněného dělení a to na pubescenta. Hartl popisuje období pubescence, jako období mezi 12. a 15. rokem, kdy u jedince dochází ke značnému výkyvu nálad spojeným s biologickým zráním jedince. (Hartl, 2000, str. 491) Toto biologické zrání je taktéž všeobecně nazýváno dospíváním. Mnozí autoři se mohou lišit, co se týče ohraničení pubescence či adolescence. Hoferková uvádí pubescenci jako „období mezi 11. a 15./16. rokem života, které se přibližně kryje s docházkou na druhém stupni základní školy.“ (Hoferková, 2015, str. 35)

Na závěr namísto shrnutí již všeobecně známého uvedeme myšlenku Hoferkové, jak je ovlivňována žákova budoucí perspektiva, čímž částečně nastíníme i další směr, kterým se další kapitoly budou ubírat. „Žák na druhém stupni základní školy posuzuje svou životní perspektivu také z mnohaletého pobytu ve škole – spolužáci, učitelé, školní hodnocení a mnoho dalších činitelů se spolupodílejí na utváření životní perspektivy jedince. Školní perspektiva žáka poté zpětně ovlivňuje jeho působení ve škole, jeho motivaci k učení.“ (Hoferková, 2015, str. 40)

Ve spojení s hodnocením je toto dále stejnou autorkou rozvedeno, kdy uvádí, že známky a hodnocení, které se dostanou žákovi, mají tendenci nabýt funkce nazvané „sociální hodnotnost dítěte“. (Hoferková, 2015, str. 41)

Studentův život na druhém stupni základní školy lze tedy popsat, jako jistý milník v jeho životě, kdy se rozhoduje, kterým směrem bude svůj život dále směřovat. Dalším vlivům, které na osobnost žáka působí a jej ovlivňují, včetně dalších proměnných ze sociálně – psychologického systému, se budou věnovat nadcházející kapitoly. Z hlediska vymezení můžeme mluvit o aktérech této podskupiny jako o žácích, pubescentech i adolescentech, kdy tyto tři pojmy jsou více méně synonymním vyjádřením jednoho a totéž. Nepatrnou odlišností budou věková ohraničení, popřípadě nahlížení různých autorů na dané dělení, avšak to je již předmětem subjektivního vnímání.

1.1.1.2 Třída

Lašek uvádí, že třída je následující celek. „Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstitujiících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“ (Lašek, 2012, str. 13)

Zajímavostí je, že v publikaci Třídní klima a školní klima od R. Čapka najdeme mnoho užitečných údajů pro následující popisy konkrétních konstruktů v dalších kapitolách, avšak nikde jsme nenašli definici, co je třída, nebo jak na třídu nahlíží. (Čapek, 2010)

Vacek při popisu školní třídy uvádí, že žáci jsou pojeni společným údělem, kterým je respektování norem s jistou mírou dobrovolnosti. Dále uvádí, že třída, jako početnější sociální skupina, má 25 až 35 členů, kdy při větším počtu dochází k rozmělnění vztahů, kde následující vztahy nejsou tak intenzivní. V rámci členství ve skupině uvádí taktéž, že se jedná o formální skupiny vznikající za účelem vzdělávání, kde panuje značná věková homogenita, a tudíž ji nazývá i skupinou vrstevnickou. Širším pojetím poté vymezuje školní třídu, jako sekundární skupiny, kdy primární spatřuje rodinu. Následně popisuje třídu z hlediska rolí jedinců, pozice jedince v třídním kolektivu, jeho pozici podle oblíbenosti a vývojových fází třídy v průběhu studia. (Vacek, 2017, str. 105 – 115)

Další pohled na třídu nabízí Hoferková, která spatřuje v třídě osobně významnou skupinu, z které není možné se lehce vymanit, kdy na území třídy se odehrává boj pubescenta, který snaží si vydobýt pozici, roli a přijetí druhých, včetně sebeprosazení. Dále vidí třídu jako velmi důležitý prvek v dalších sociálních úspěších jedince, který zvládne li se prosadit ve třídě, tak to následně zvládne i v životě, což ovlivňuje i tvorbu osobní identity jedince. (Hoferková, 2015, str. 39)

Počet studentů ve třídě se může lišit, což může být i další možnost nahlížení. Tříd na škole může být několik. Třídy tak budou o různých ročnících, kdy v rámci některých škol může dojít i k rozdělení podle zaměření, či rozdělení daného ročníku do více tříd. Kolik studentů je ve třídě, je podmíněno několika faktory. Může se jednat o zaměření třídy a nutnosti prostoru pro výuku, nařízení ředitele školy, zájem o studium na dané škole. Vacek uvádí, že optimálním počtem žáků ve třídě je 20 až 25. (Vacek, 2017, str. 117)

Za účelem představy a možného porovnání je potřeba uvést další možné definování třídy, které udává Hartl. Jeho pedagogická definice je následující. „V pedagogické psychologii sociální skupina tvořící zároveň organizační jednotku vyučování; obvykle jde o skupinu vrstevnickou, v alternativních školách však bývají vytvářeny i třídy z dětí různého věku; výběr dětí třídy může být prováděn buď tak, aby v ní byli jedinci přibližně stejných schopností (tzv. vnější diferenciací), nebo naopak je snahou vytvářet třídy reprezentující co nejvíce složení obyvatelstva, případně zařazovat i jedince postižené nebo jinak znevýhodněné (integrace, inkluze); jedinec je do třídy relativně trvale začleněn, a třída je proto nástrojem dlouhodobého socializačního působení, stává se skupinou referenční...“ (Hartl, 2000, str. 630)

Hartlovo tvrzení je možné rozvinout pomocí myšlenky uváděné Laškem, který píše o školní třídě ve spojitosti se specializovanými požadavky na vstup do třídy, kdy žáci jsou ve třídě, která je zaměřená nějakým směrem, ať už sportovním, matematickým, hudebním, studijním či jiným. Toto spatřuje, jako sociálně psychologický i pedagogický problém, který má dopad na psychiku i prožívání jedince. Důvodem je pro Laška to, že již takto specializovaná třída je jistým způsobem sociálního vyloučení, kdy složení třídy neodpovídá rozmanitosti běžného okolí. (Lašek, 2012, str. 8)

Tímto způsobem můžeme vidět dvojitý přístup k utváření třídy. Nelze s jistotou říct, který je lepší nebo horší. Každopádně je vždy potřeba brát v potaz, že speciální třídy mohou vytvořit izolace a tudíž i případný negativní dopad na jedince a jeho pohodu života ve školním prostředí.

Současně je potřeba brát v potaz, že speciálně zaměřená třída může ovlivňovat i pozitivně. Opominutím případné izolace, která nemusí nutně nastat, lze však spatřit i kladný dopad, kdy student se věnuje tomu, co ho baví a současně může pociťovat pozitivní dopad ze strany psychologie sportu v případě, že třída je sportovně zaměřená nebo pozitivní psychologie, kdy by se již jednalo o myšlenkové ladění a přístup studenta k životu.

Zastánci heterogenního složení třídy si mohou vzít reprezentativní třídu, kde žáci budou nejrůznější z mnoha stran. Za účelem nastínění i tohoto směru uvádí Mareš výčet, podle čeho všeho se mohou odlišovat. Žáci se mohou lišit „zastoupením pohlaví (obvykle jde o koedukované třídy, v nichž se společně učí chlapci i děvčata; výjimky se vyskytují na některých typech středních škol, ale v ryze chlapeckých a ryze dívčích třídách je pro učitele vyučování obvykle náročnější), vývojovou úrovní (vývoj děvčat je rychlejší), schopnostmi a motivovaností pro učení, studijními výsledky, osobními cíli, mimoškolními zájmy, zdravotním stavem (ve třídách bývají i žáci s chronickým onemocněním, někdy i žáci handicapovaní), sociálně-kulturním původem, ekonomickou úrovní rodin, sociálními vztahy uvnitř třídy (vytváření skupin, koalic, přátelských vztahů, citových vztahů, soupeření).“ (Mareš, 2013, str. 576 – 577) Tento náhled na třídu přináší na světlo další důležitou informaci související s navazující kapitolou a tou informací je, že třídy ryze chlapecké nebo naopak jsou náročnější pro učitelovo vyučování.

Pro přesnější definování třídy Lašek dále uvádí, že třída je formou skupiny, jejíž struktura je převážně neformální, ovšem k tomu je potřeba času, protože každá třída

začíná, jako formální skupina, aby mohlo dojít k jejímu vzniku. Během prvopočátku třídy, tedy do doby, než dojde k její přeměně na neformální skupinu, má učitel velký podíl na jejím klimatu. (Lašek, 2012, str. 11)

Tato kapitola pojednala o tom, co je třída a jaký je možný a reálný vliv na studenta, jaká je ideální velikost třídy, dělení třídy na homogenní a heterogenní. Rekapitulací zjistíme, že třída je bohatý sociální celek, pod kterým se rozumí uskupení studentů. Třída vzniká nejdříve jako formální skupina, kde se její struktura později přemění převážně na neformální, včetně mnoha dalších změn. Třída má dopad na studenta v mnoha ohledech. Nejen s ohledem na studijní plán a náplň, který se může lišit podle zaměření dané školy, ale s ohledem na možný vliv vrstevníků. Vrstevníci mohou mít i negativní a sociálně patologický dopad, pokud jsou členy party nebo patologické vrstevnické skupiny. V rámci třídy se ještě setkáváme s výše nastíněným pojmem a to pojmem a vlivu učitele na třídní kolektiv. O tom bude pojednávat následující kapitola.

1.1.1.3 Učitel a třídní klima

Nemalou míru hraje v sociálně psychologickém vývoji dítěte a třídy učitel, což potvrzuje i Lašek následovně: „ Učitel se snaží na počátku dráhy dítěte vypěstovat v něm pozitivní postoj ke škole, ke vzdělání. Tyto společné postoje pak usnadňují dětem sžívat se ve třídě a vytvářet skupinu v sociálně psychologickém smyslu.“ (Lašek, 2012, str. 8 – 9)

Učitel je tedy naším dalším aktérem, který se svým aktivním i pasivním působením podílí na ovlivňování klimatu a atmosféry třídy i školy, osobnosti žáka a do jisté míry jeho budoucího růstu. Hoferková v souvislosti s druhým stupněm a děním na něm uvádí, že škola je nesporně velmi důležitým aspektem, co se týče vývoje a utváření žákovy budoucí perspektivy, kdy kromě sebehodnocení žáka, které ovlivňuje jeho sebedůvěru a případné budoucí úspěchy. Dochází i k hodnocení ze stran učitelů a následného porovnávání se žáka s vrstevníky, přičemž u dobrého studenta dochází k budování dobrého sebevědomí a na základě dobrého sebevědomí k dobrému zvládnutí zvyšujících se nároků na jeho schopnosti, dovednosti a kvalifikaci pro uplatnění se ve světě po ukončení školní docházky. O škole hovoří ve spojitosti se specifickou funkcí zrcadla, kdy právě výše zmíněné sebehodnocení a učitelovo hodnocení mu nabízí náhled na jeho možné budoucí uplatnění, perspektivu a nakládání s jeho volným časem i

životem. (Hoferková, 2015, str. 118 – 120) Sice tato myšlenka souvisí značně i se školou a vlastní vnímanou užitečností, avšak s ohledem na termín „hodnocení“ se většinové populaci vybaví škola a známky, které udílí právě učitel, proto nám přišlo důležité zmínit tento poznatek v této části.

Ohledně učitelova působení se můžeme setkat s důležitými pojmy a to zejména s pojmem učitelův postoj a učitelovo očekávání, které mají ovlivňující vztah nejenom na třídu, žáky, ale i klima a atmosféru, jež jsou detailněji rozvedeny v následujících kapitolách. „Učitelův postoj můžeme obecně definovat jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení. Navenek se postoj projevuje jako tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby poměrně ustáleným způsobem.“ (Mareš, 2013, str. 485) Učitel může mít, jako člověk mnoho různých postojů, avšak jako učitel se výše zmíněná definice učitelova postoje promítne jako jeho postoj k žákům, z kterého vyplývá i mnoho dalších sociálně psychologických interakcí mezi učitelem, žákem a třídou. Učitelovo očekávání se taktéž přímo týká žáka, který ve škole získává poznatky a současně utváří svou budoucí časovou perspektivu. „Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšíka, i z toho, jak se žák aktuálně učí a chová. Na základě pozorování, úsudku a rozumové úvahy si učitel o žákovi vytváří svůj odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Výsledkem učitelova očekávání je tedy stanovisko, zda se žák může zlepšit, zda se nezmění anebo se zhorší. Učitelovo očekávání může být přiměřené anebo nepřiměřené skutečnému stavu. Obvykle učitelé své nepřiměřené očekávání korigují, ale ve speciálních případech na něm někteří učitelé trvají.“ (Mareš, 2013, str. 491) Už na základě úvahy nad úlohou a povahou učitelova postoje a očekávání můžeme dojít k obrazu, že práce učitele není jednoduchá. Co je onou prací z pohledu dalších autorů?

Lašek definuje náplň práce učitele následovně. „Tradiční pohled na učitele mu určuje dvě základní složky jeho práce: zprostředkovat poznatky věd a přiměřenou formou je přetvořit ve vědomosti, dovednosti a návyky žáků a podílet se zásadně na socializaci dítěte.“ (Lašek, 2012, str. 26)

Kraus uvádí, že sociální role učitele je spjata s neustálým dohledem jeho představených, což má za následek nutnost učitele řídit se jejich pokyny a doplňujícími směrnicemi. Následně nastiňuje, že tato spjatost usměrněními se již rozvolnila a učitel se tak dostalo „pedagogické svobody“, kdy učitelům se dostalo větších možností výběru, jaké učebnice zvolí pro výuku, včetně toho, jak moc do hloubky půjde nebo

nepůjde v dané látce. Toto je ovšem spjato s jejich větší odpovědností. Jistou výhodou pro výuku, vidí v obsazování pozic učitelů odborníků na dané předměty, čímž odstraní případnou nižší kvalifikaci učitele v dané oblasti. Ovšem zde může nastat zmatení ohledně role takového učitele. Jako hlavní pedagogickou roli učitele totiž spatřuje v odbornosti na vzdělání a výchovu. (Kraus, 2001, str. 89)

Učitel má vliv na třídu, kdy následující rozvedení stylu výchovy nejen ovlivňuje, ale taktéž se prolíná s dalšími faktory. Z důvodu, že tento impulz vychází od učitele je následující myšlenka uvedena v této části. Učitel může vést třídu mnoha způsoby, obdobně jako je tomu v různých stylech výchovy, které jsou všeobecně známé v pedagogických kruzích. Lašek tyto styly seřazené na základě úspěšnosti rozvádí následovně, jako první uvedenou skupinou je třída, ve které žáci nemají možnost rozhodování. Za klad této skupiny považuje vysokou výkonnost, která však pomíjí, jakmile je učitel nepřítomen. Ve druhé skupině, kde se na vedení podílí všichni, nedochází k takovým výkonům, avšak žáci pokračují v aktivitě i poté, co učitel opustí třídní kolektiv. V takovéto třídě jsou také nejlepší postoje, ať již ke škole a jejímu vybavení, ale i v rámci vzájemné kolegiality. Nejhůře hodnotí volný přístup řízení, kdy výkony jsou mizivé. (Lašek, 2012, str. 12 – 13)

Osobnost učitele, je kategorií, kde i laik si vybaví spoustu možností a kategorizujících adjektiv, ať již ženských nebo mužských, které sem mohou spadat, jak shodně uvádí Vacek, každý z nás si vybaví minimálně generalizované dělení na dobré a špatné učitele. Posléze si můžeme vybavit i dělení podle věku učitele nebo pohlaví, u kterého je zdůrazněno, že nehraje roli na profesi učitele, což je průkazně dokázáno. (Vacek, 2017, str. 161) „Učitelova individualita, osobnost se nepochybně projevuje v celé jeho profesi, ve vztahu k žákům, výuce, poznamenává styl jeho výuky, včetně hodnocení žáků. Do něj vkládá často intuitivně pocíťované skutečnosti, stejně jako stereotypy a chyby.“ (Lašek, 2012, str. 35) S ohledem na výše zmíněné hodnocení učitelů a jejich náročné profese, včetně stylu jejich výuky a navazujících problematik uvedeme okrajově výčet názvů dotazníků, kterými může učitel zjistit svou zdatnost, která je velmi nezbytná v jeho profesi. Mareš tyto dotazníky uvádí následovně. „TES – Teacher Efficacy Scale, STEBI – Science Teaching Efficacy Belief Instrument, TES SE – Teacher Efficacy Scale –Special Education, Ce-Scale – Collective Efficacy Scale, TSES – Teacher Self-Efficacy Scale, TPCS – Teacher Professional Capability Scale, BTES – Bandura Teacher Efficacy Scale, TEBS – Teachers’ Efficacy Beliefs System –

Self form, STSES – Sources of Teacher Self-Efficacy Scale.“ (Mareš, 2013, str. 450 – 452)

Spolu se svou zdatností učitel využívá i nějaký vyučovací styl a to buďto vědomě nebo nevědomě. Pokud bude znát, který styl využívá, bude si tak vědom svých předností a preferencí, stejně jako případných slabých stránek daného stylu, což mu umožní být efektivnější nejen ve výuce, ale i v rámci preventivního působení na žáky, stejně jako pozitivního vlivu na klima a atmosféru třídy i školy. Z tohoto důvodu ještě uvedeme názvy dotazníků vyučovacích stylů uvedené Marešem za účelem vytvoření přehledu, ze kterého mohou učitelé čerpat v jejich cestě za sebepoznáním. „STS – Spectrum of Teaching Styles, TSI – Training Style Inventory, TSI – Teaching Style Inventory, TPI – Teaching Perspectives Inventory, TSI – Teaching Style Inventory, PTSPI – Perceptual Teaching Styles Preference Inventory, TSAQ – Teaching Style Analysis Questionnaire, TSQ – Teaching Styles Questionnaire, Six Staffordshire Teaching Styles Questionnaire.“ (Mareš, 2013, str. 479 – 482) Tyto dotazníky jsou uvedeny, jako rozšiřující poznatek, který má za účel rozšířit povědomí o těchto dotaznících a pomoci začínajícím učitelům při výkonu jejich profese. O faktoru a vlivu učitele bylo napsáno mnoho publikací. Pro účel této bakalářské práce jsou však výše uvedené informace nanejvýš dostačující.

Tato kapitola popsal poslední aktéra ze tří hlavních aktérů, kterým se věnoval tento celek. Byla popsána učitelova sociální role, očekávání, postoj, věk, pohlaví a víceméně mnohé z vybraných základních poznatků, včetně uvedení názvů zajímavých dotazníků, které mohou učitelé využít v případném zájmu o sebepoznání a sebezdokonalení svých dosavadních zkušeností, aby tak mohli utvářet lepší klima a atmosféru třídy, stejně jako školy, avšak o tom v dalších kapitolách.

1.1.2 Třídní atmosféra a třídní klima

Součástí sociálně – psychologického systému ovlivňujícího žáka jsou bezesporu již řadu let zkoumané jevy nazvané atmosféra třídy, klima třída, prostředí třídy a dále učební klima, klima školy, které souvisí s makroprostředím, mezoprostředím a mikroprostředím.

Všechny tyto složky nejenom, že mají na sebe vzájemný vliv, ale také značně ovlivňují žáka. Zejména pak jeho studijní výkon, komfortní nebo diskomfortní ladění,

osobnost, budoucí časovou perspektivu a mnoho dalších. Proto je nutností, aby byly v této práci obsaženy. Následující podkapitoly rozvedou tyto faktory.

Konstrukt třídy z hlediska jeho účastníků byl již upřesněn v předchozích kapitolách. Nyní se budeme důkladněji věnovat probrání jevů, jako je prostředí třídy, její klima a následně atmosféra třídy, kdy není náhodou, že tyto termíny jako klima a atmosféra byly převzaty, jako metafora původně z klimatologie a meteorologie a to z důvodu, že tyto jevy jsou vystavěny na podobném základu, kterým je doba působnosti jevu, stejně jako u těch termínů asociovaných s počasím.

Nejdříve systematicky vymezujeme jednotlivé pojmy a jejich přesahy, kdy jednotlivé faktory jsou posléze rozebrány.

Mareš ve svém věcném a terminologickém rozlišení definuje tři nezbytné specifické termíny a to prostředí třídy, klima třídy a atmosféru třídy. Atmosféru třídy vnímá, jako nejmenší část, která je podmnožinou klimatu třídy, která je podmnožinou prostředí třídy. Tudíž největším celkem je prostředí třídy, ve kterém je obsažené klima třídy, jež v sobě zahrnuje atmosféru třídy. (Mareš, 2013, str. 588 – 591) Někdy je možné říci, že prostředí třídy je objektivně z hlediska zkoumání oproti ostatním a tudíž nelze hovořit o podmnožině, avšak tyto prvky jsou vzájemně provázané, což je rozvedeno v části věnující se největšímu celku z těchto tří, kterým je prostředí třídy. V této kapitole bude taktéž uvedeno několik dalších vlivů a proměnných včetně učebního klimatu.

Nyní, když základní termíny a jejich průniky jsou vytyčeny je potřeba důkladnější rozebrání termínů počínaje nejmenší množinou z nich a to atmosférou školní třídy.

1.1.2.1 Atmosféra třídy

Srovnáním Laška, Mareše a Krause dospějeme k závěru a shodě v rámci vymezení tohoto jevu, kdy autoři shodně uvádějí, že atmosféra je nejužší proměnou, jejíž délka trvání je velmi krátká. Mnohdy i jen jedna hodina či přestávka nebo krátké období, kdy je třída před zkouškou, zkoušením, závěrečnými zkouškami. Jedná se o krátkodobý situačně podmíněný jev, včetně emočního ladění třídy. (Kraus, 2001, str. 88; Lašek, 2012, str. 40; Mareš, 2013, str. 590) S ohledem na krátkodobý a situaci ovlivněný stav je s výše zmíněnou definicí autorů zajedno i Čapek. (Čapek, 2010, str. 12)

Nejlepším zodpovězením případného dotazu ohledně ovlivnění následujícího termínu, kterým je klima třídy je přímé citování Laška, který na téma atmosféry třídy také říká, že se „jedná o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit: např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí.“ (Lašek, 2012, str. 40)

S jistotou lze říct, že každý, kdo se účastnil školního vzdělávacího procesu a tudíž i docházky nebo případně nějakého odborného výcviku, kde byl součástí organizované skupiny, tak na vlastní kůži mohl zažít krátkodobý emoční stav třídní atmosféry a to buď příjemný ve chvíli, kdy jako skupina oslavovala úspěšné překonání překážky nebo zvládnutí výzvy. Výzvou mohl být test, zkouška nebo případná nenadálá událost. Mezi nenadálou událost může spadat mnoho různých situací, jako jsou šarvátky, fyzické nebo otevřené verbální konflikty. Stejným způsobem mohl pociťovat kolektivní stres před zkouškou a emoční vypětí. Lze tedy říci, že atmosféra je duální povahy. Nejzjednodušeněji může být jinými slovy dobrá nebo špatná.

1.1.2.2 Klima třídy

Na začátek uvedeme další vymezení pojmu a hlavně nejevidentnější rozdílnost klimatu od atmosféry uváděné Čapkem. Čapek se velmi značně odkazuje na meteorologii, kdy přirovnává klima třídy k meteorologickému klimatu značícímu podnebí a jeho hlavní vlastností, kterou je dlouhodobost oproti krátkodobosti trvání atmosféry. (Čapek, 2010, str. 12)

Průchovo pojetí klimatu třídy je, že se jedná o „sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). (Průcha, 2003, str. 100)

Srovnání obsáhlejší základní definice klimatu třídy podle Krause, Laška a Mareše je taktéž shodné. Tito zmínění autoři vnímají klima třídy jako jev trvalejší nebo dlouhodobý vůči atmosféře třídy. Dále jako jev sociálně – psychologických aspektů a emočního ladění, které se dotýká všech účastníků a to jak žáků, tak učitelů. (Kraus, 2001, str. 88; Lašek, 2012, str. 40; Mareš, 2013, str. 590)

Čapek obsírně nadefinoval třídní klima následovně. „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného

působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. (Čapek, 2010, str. 13)

Mareš dále hovoří o klimatu jako trvalejším sociálně – psychologickém jevu v souvislosti s jeho hlavními aktéry, které vymezil na učitele a žáky, kdy dále uvádí, že samotné klima je jev, který nemůžeme vidět. Dále se zmiňuje jako o jevu, který je utvářen žáky a může být pozorován učiteli, kteří na něj nemají vliv a poté na základě vnímání tohoto jevu dávají třídě přívlastka a různá hodnotící pojmenování, kterými charakterizují danou třídu. Toto učitelské hodnocení podle Mareše není ovlivňováno učiteli. Ti mají bez ohledu na jejich profesní působení nulový vliv na utváření atmosféry třídy. Za zdroj klimatu považuje rozličné a pestré zastoupení vzájemně interagujících žáků. (Mareš, 2013, str. 588)

Do opozice k tomuto tvrzení, že učitel nemá vliv na klima, můžeme uvést Vacka, podle kterého má učitel zásadní vliv na utváření klimatu. Vacek uvádí, že právě profesní dovednosti učitele a to jakým způsobem vede výuku, značně přispívá k tomu, „zda klima třídy bude pohodové, naladěné směrem k aktivnímu poznávání, chuti do učení nebo naopak plné napětí, strachu, favorizování oblíbenců, přetěžování a stresování žáků.“ (Vacek, 2017, str. 117)

Souhlasně s Vackem a opozičně vůči Marešovi se staví i Čapek, který jasně dává výčet aspektů, kterými může pedagog vysoce ovlivnit a spoluutvářet třídní klima, kdy Čapek uvádí, že výsledky jsou více než viditelné ve složkách klimatu. Jedná se o následující aspekty. „Vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků, prostředí třídy. (Čapek, 2010, str. 15)

Mareš ovšem uvádí opačnou schopnost ovlivňování, kdy klade důraz na znalost psychosociálního klimatu, které ovlivňuje: „to, jak se v dané třídě cítí žáci a jak se tam cítí učitel; jak klima prožívají; motivaci žáků učit se a motivaci učitelů v této třídě vyučovat; výchovné i vzdělávací výsledky žáků (tj. kognitivní, afektivní, behaviorální) i výsledky snažení učitele; chování žáků v hodinách i mimo ně, tedy případný výskyt kázeňských problémů.“ (Mareš, 2013, str. 593)

Lašek rozšiřuje působnost školního klimatu tvrzením, že složky klimatu nejsou osamocené. Mnohdy jsou navzájem se ovlivňující a podmiňující, kdy jejich útvar není jednoduchým uskupením. (Lašek, 2012, str. 44)

Jak se tedy klima třídy vyznačuje? Na tuto otázku, nám může v bodech poskytnout odpověď Mareš, který uvádí následující znaky. „Je to skupinová, nikoli

individuální záležitost; určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů; je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců, ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žáky, mezi žáky a rodiči; je sociálně sdílené; u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskusí s lidmi, kteří mají stejné, či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje; současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů, které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi.“ (Mareš, 2013, str. 592)

Při rozebírání klimatu je potřeba věnovat zmínku dalšímu základnímu dělení třídního klimatu. Porovnáním myšlenek Průchy a Mareše, které jsou ve vzájemném souladu, nám vyplývá na povrch následné dělení psychosociálního třídního klimatu na klima aktuální a klima preferované. Aktuálním klimatem je současný stav, který je momentálně ve třídě nastaven. Preferované klima je klima, které je pro všechny účastníky přáním a ideálem po jehož naplnění touží. Mareš toto rozvedl tím, že značný rozdíl mezi oběma je signálem, že ve třídě bude platit menší spokojenost a naopak. (Mareš, 2013, str. 595; Průcha, 2003, str. 100)

Klima je dále podle Laška rozváděno jako sociální a skupinový jev, který je podmíněn mnoha faktory a jejich interakce, jež jsou patrné v rámci třídy. Následně klima specifikuje se zaměřením na sociálně psychologické působení školy, kdy uvádí působení i na učitele, jejich ladění, které definuje jako klima a atmosféru učitelského sboru. Dalším důležitým faktorem je pro něho vzdělání učitelů, jejich vzájemné interakce a období školního roku, včetně zázemí, které škola poskytuje. (Lašek, 2012, str. 42) Tento odstavec nás již částečně uvádí do problematiky v dalších kapitolách navazujícího velkého tématu, kterým je školní klima, avšak dříve než se přeneseme do školního klimatu, zmíníme důležitá témata ještě nezmíněná.

S ohledem na třídní klima podle Vacka hrají na jeho podobu další vlivy, mezi které uvádí vliv rodiny na daného jedince, kdy v rodině spatřuje značný podíl na školní úspěšnosti žáka. Rodinu spatřuje jako silný faktor, který ovlivňuje další individuální vlastnosti žáka, které se následně promítají do vztahu k ostatním žákům, které jednají pod stejným ovlivněním své vlastní rodiny, kdy součet těchto vstupů se projevuje ve výsledném působení na školní klima a tudíž i jeho podobě. (Vacek, 2017, str. 118)

Pojmu třídní klima je možné se věnovat celý život, ale bylo by chybou opomíjet další proměnné nebo spolučinitele a výsledné faktory. Z tohoto důvodu se další kapitola

věnuje poslední a největší části z hlavního na počátku uvedeného dělení a to prostředí třídy, které v sobě zahrnuje výše uvedené klima třídy a atmosféru třídy.

Po teoretickém prozkoumání tohoto pojmu navazuje krátká kapitola věnující se pojmům spojeným s individualitou studenta zmíněným k závěru této kapitoly, které se promítají jistým způsobem do klimatu. Daná témata jsou školní zdatnost a úspěšnost žáka.

1.1.2.3 Prostředí třídy a učební klima

Prostředí třídy je největším celkem z konstruktů školní třídy a jejího složení. Mareš uvádí, že „prostředí třídy je neobecnější. Má široký rozsah a týká se především objektivněji zjištěných aspektů, které ovlivňují každodenní práci učitelů a žáků.“ (Mareš, 2013, str. 588)

Co jsou tyto aspekty, které tolik ovlivňují a spadají pod prostředí třídy, uvádí Mareš následující výčet dělení.

„Aspekty architektonické: celkové prostorové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnosti variovat její tvar a velikost, prostorové rozmístění školního nábytku (v řadách, do podkovy, do kruhu apod.);

Aspekty hygienické: kvalita osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, přítomnost alergizujících či jiných zdraví škodlivých látek v prostředí třídy apod.;

Aspekty technické: možnost osvětlení a zatemnění, možnost ozvučení, spouštění klimatizace, vybavení třídy interaktivní tabulí, počítači, dataprojektorem atd.;

Aspekty ergonomické: vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost výšky, sklon a uspořádání pracovního místa žáků i učitele, umístění monitorů, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně apod.;

Aspekty akustické: úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku, nutnost případného ozvučení prostoru;

Aspekty estetické: barevnost stěn, barevnost tabule, výzdoba učebny;“ (Mareš, 2013, str. 589)

Toto byl výčet aspektů, které jsou součástí konstruktů prostředí třídy. Jak již bylo na úvodu do problematiky této kapitoly řečeno, tak někteří autoři mohou zastávat názor, že prostředí třídy je jevem objektivním anebo do jisté míry objektivním, zatímco ostatní již nejsou tak objektivními a svou povahou mohou mít vliv jenom na některé aktéry vzdělávacího procesu.

Argumentem, který by mohl vyvstat, je, že prostředí třídy nemá souvislost anebo návaznost na atmosféru a klima třídy, či naopak. Tento argument lze však velmi jednoduše vyvrátit uvedením následující genealogické úvahy. Třída, kde panuje negativní třídní atmosféra, častěji z důvodu ne zcela pozitivního třídního klimatu nebude vedením školy tak podporována z hlediska vybavení učebny a lepšího, kvalitnějšího nebo technicky pokročilejšího zázemí pro studenty, kteří třeba mají špatnou pověst z důvodu ničení školního vybavení. Důvodů, proč je klima ve třídě takové, může být několik, avšak to bude mít definitivní vliv na prostředí třídy.

Obrácenou úvahou je situace pojatá z druhé strany, kdy studenti, jež jsou stále jako nepopsaný list papíru, vstupují do prostředí třídy, které je moderní a přívětivé v jejich výkonech je podporující a studium jim usnadňující. Tito studenti posléze jsou motivovanější a aktivnější, což má za následek, že negativní atmosféra s největší pravděpodobností nebude převládat nad pozitivní, což bude mít ve svém celkovém měřítku i vliv na třídní klima, které bude taktéž pozitivní.

Ať tak či jinak třídní atmosféra, třídní klima a prostředí třídy bude vždy navzájem provázané a ve smyslu autopoietickém i spolu korelovat.

Zahraniční i místní autoři, jak uvádí Mareš spolu ve spojení s prostředím třídy nebo samostatně ještě mnohdy uvádí termín učební klima, učební prostředí, prostředí pro učení. Dále rozvádí, že tyto pojmy jsou obsahově buď stejné, jako prostředí výše definované nebo v sobě zahrnují i složky předchozí, kterými máme na mysli prostředí plné sociálních interakcí a emočního ladění. (Mareš, 2013, str. 589 – 590)

S ohledem na učební klima a učební prostředí se můžeme věnovat rozboru textu tuzemského autora, který říká, že: „V pojmu učební klima je zahrnut souhrn afektivních vlastností pedagogické interakce ve třídě, kam patří psychosociální vztahy mezi subjekty interakce. Významově širší učební prostředí zahrnuje jak klima ve smyslu předchozím, tak další faktory: fyzikální prostor, čas, ve kterém se vzdělávání odehrává, prostředky (tabule, počítač), i subjekt (počet dětí ve třídě).“ (Lašek, 2012, str. 39)

„Prostředí zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město) tak architektonického... i stupeň a typ školy.“ (Lašek, 2012, str. 40) Tato myšlenka již značně koreluje s navazujícími kapitolami.

Učební klima, které je v zasetí většího celku učebního prostředí můžeme vidět jako další dělení a nahlížení na teoretičtější konstrukty spojené s třídou a jejím laděním. V tomto případě lze učební prostředí chápat jako prostředí třídy mající značný přesah,

keré v sobě zahrnuje učební klima, jenž může být bráno jako jistý průměr nebo kompilát základních myšlenek o klimatu třídy.

1.1.3 Shrnutí vybraných jevů

Shrnutí základních termínů věnujících se školním jevům spojených s třídou nyní opětovně nastíní a hlavně shrne v kostce předchozí myšlenky. V rámci třídy panuje mnoho různých subtilních nehmataelných jevů, které lze však v souvislosti s třídou pociťovat, ať již z pozice učitele nebo žáka.

Ve třídě panuje atmosféra, která má převážně hlavní vztah k žákům a ze všech proměnných je nejkratší. Atmosféru tedy můžeme definovat, jako krátkodobé emoční ladění třídy, které pociťují všichni žáci, byť s různými dopady a mírnými individuálními odlišnostmi, avšak vesměs podobné.

Konkrétním příkladem může být nálada, kterou žáci zažívají před důležitými písemkami, zkoušením nebo i aktivitách nespojených se zkoušením a hodnocením jejich studijních výsledků. Nemusí jít vždy o vypjaté situace před testem. Takovým příkladem může být třeba atmosféra ve spojitosti s rvačkou. Předchozí příklady ukazovaly ne zcela příjemnou atmosféru třídy.

Třídní atmosféra může být třeba i vítězná a slavnostní. Taková atmosféra může nastat, když třída přejímá vysvědčení nebo když vyhraje sportovní turnaj bez ohledu na jeho zaměření nad jinou školou a tak postoupí do dalších kol nebo pokud přímo uspěje na celostátním poli.

Nad atmosférou třídy je třídní klima, které je relativně dlouhodobé až stále. Klima třídy se již dotýká i učitelů, kteří mají s ohledem na klima důležitou roli. Toto klima se dále dělí na aktuální a preferované. Aktuální je právě převládající stav, tudíž se jedná o to, jaký je reálný stav celkové dlouhodobé situace, zatímco preferované klima je něco, co by si žáci a učitelé přáli, aby nastalo. Čím je větší rozdíl mezi těmito proměnnými, tím je větší nespokojenost v daném třídním celku.

Z mnoha různých úhlů pohledu různých autorů lze říci, že každý učitel toto klima pociťuje a má možnost ho pozorovat a využít nebo přímo i utvářet a formovat. Klima třídy, které převládá v dané třídě, mnohdy učitelský sbor i pojmenovává, když například mluví o třídě plaché, líné, aktivní, chytré, spolupracující, sportovní. Tyto definice jsou znakem panujícího klimatu třídy.

V rámci prostředí třídy lze říci, že se jedná o materiální vybavení třídy a kvalitu zázemí poskytovaného studentům ze strany školy. Vybraní autoři taktéž vyzdvihují souvislost prostředí třídy s ostatními faktory a to zejména klimatem třídy a atmosférou třídy. Lze říci, že prostředí třídy je nejenom ono materiální vybavení třídy, ale i to jaké je klima a atmosféra.

Souvisejícími nebo navazujícími tématy je učební klima, které chápeme jako jistý ekvivalent klimatu třídy, avšak s větším rozsahem. Posledním termínem pak je učební prostředí, které lze brát jako průměr prostředí třídy, avšak s rozsahem i na jeho podmnožiny.

Všechny tyto jevy mají schopnost se navzájem ovlivňovat, stejně tak jako přesahovat do školního klimatu. Důležitým psychosociálním faktem je, že dané prostředí, atmosféra i klima do sebe jedince nasají a ten se stanem členem skupiny. Problém nastane tehdy, pokud opanují klima neblahé a další jevy negativního charakteru, které začnou brzdit nadaného žáka. V případě, že třídní jevy jsou příznivé, tak mají zase naopak tendenci pozitivně ovlivňovat jedince v dané třídě.

1.1.4 Školní prostředí a školní klima

Do této kategorie spadají i dělení předchozí. Avšak s ohledem na zvolený způsob rozboru jednotlivých faktorů jdeme pozvolna od nejmenších celků k větším. Tento celek má tudíž za cíl nastínit problematiku školního klimatu, které má přímý vliv na třídní prostředí, klima a atmosféru a naopak. Taktéž poté zmíní celkový vliv prostředí. Tento rozbor je zvolen z prostého důvodu. Jednotlivé složky si lze představit jako trychtýř, kdy vespod je žák a nad ním je třídní atmosféra, klima, třídní prostředí, učitel, učitelský sbor, klima školy, širší pojetí prostředí, společnost. Tyto složky jsou navzájem propojené a ovlivňující se a tudíž se dotýkají toho, jak kvalitní péče bude žákovi poskytnuta a tudíž, jak se dotyčný žák bude cítit a jak bude pohodově laděn a které další vlivy na něho budou působit.

Klima školy a prostředí jsou dva zásadní činitelé, které mají vliv na jevy předchozí, jako sociálně psychologické klima třídy, atmosféra třídy a další výše zmíněné jevy. Samozřejmě tyto jevy mají i zpětnou vazbu a vliv na klima školy a prostředí, tudíž jde o navzájem se ovlivňující a korelující proměnné. To jakým způsobem dochází k této interakci a co je podstatou těchto činitelů, o tom pojednává tato kapitola.

„Opomíjenou proměnnou, která nepřímo, ale často zcela zásadně ovlivňuje klima v jednotlivých třídách, je i klima školy, které osciluje mezi přátelským, lhostejným, až hostilním.“ (Vacek, 2017, str. 117 – 118)

Mnoho autorů včetně Vacka, jak je možné vidět v předchozím odstavci, dává taktéž klimatu školy značnou váhu a to i z hlediska provázanosti všech jevů, o kterých pojednává tato práce ve spojení se sociálně-psychologickým prostředím školy a jeho dopadem na žáka.

Podle Mareše je klima školy tématem psychologickým z důvodu mapování subjektivnějších aspektů. Marešovými slovy „klima školy představuje způsob vidění, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole skutečně děje.“ Kdy dále dodává, že „klima akcentuje i vliv prožívání a subjektivního hodnocení toho, jak škola funguje.“ (Mareš, 2013, str. 622 – 623)

Průcha definuje klima školy následovně jako „sociálně-psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima škol, tříd, celkového prostředí školy atd.“ (Průcha, 2003, str. 100)

Tento konstrukt vnímají podobně i Mareš a Vacek, kteří shodně vnímají tyto jevy, kdy se zaměřují hlavně na klima školy, jako korelát vztahů mezi jednotlivými aktéry, kterému kladou největší váhu. (Mareš, 2013, str. 623; Vacek, 2017, str. 118)

Zaměřením se na aktéry klima si lze povšimnout, že Vacek klade hlavní důraz na vztahovou rovinu učitelského sboru a vzájemné vztahy nadřízenosti a podřízenosti, kdy žáky a jejich rodiny vnímá jako druhotný faktor ovlivňující školní klima s následným vlivem i na jevy spojené s třídou, kdy v rámci působících faktorů je i školní úspěšnost. Z hlediska aktérů Mareš obsahuje mnohem větší soubor aktérů, kdy situaci vidí skrze systémový přístup. (Mareš, 2013, str. 623 – 624; Vacek, 2017, str. 118)

Tři základní charakteristiky psychosociálního školního klimatu jsou podle Mareše „subjektivní vnímání a hodnocení, sdílnost klimatu, osoba a sociální konstruovanost klimatu.“ (Mareš, 2013, str. 627) Tyto tři podle Mareše znamenají následující. Subjektivní vnímání a hodnocení je vlastní individuální názor jedince na klima, avšak může být i v jisté obměně zastoupeno i vícekrát v rámci školy, což již navazuje na sdílnost klimatu, kdy jednotliví aktéři zapojení v tomto konstruktě ho navzájem i sdílí. Poslední charakteristikou je sociální konstruovanost, což znamená, že

jedinci, kteří jsou zahrnuti v rámci působení klimatu klima i utváří a formují. (Mareš, 2013, str. 627 – 628)

Za účelem ujasnění, co tedy můžeme vnímat jako školní klima, stojí za to zmínit úhel pohledu podle Čapka, který definuje školní klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ (Čapek, 2010, str. 134)

Důležitým údajem, který by mohl být badateli dotazován, spojeným se školním klimatem je i délka jeho trvání. Na tuto otázku odpovídá, včetně shrnutí, co je školní klima Mareš následovně. „Klima školy je tedy dlouhodobou záležitostí, je sociálně konstruováno, je vázáno na osoby, které se školou přicházejí do styku. Shrnuje jejich subjektivní pohledy na to, co se ve škole děje, jak škola funguje.“ (Mareš, 2013, str. 624)

Nyní, když došlo k nadefinování klimatu, je pro badatele otázkou, jakým způsobem se dá klima měřit nebo zkoumat. Zjednodušeně podle Čapka lze klima školy zkoumat pomocí dotazníkového šetření, metodou rozhovorů, případně pozorováním a jinými technikami, kdy důraz klade i na zaměření se na ředitele školy. (Čapek, 2010, str. 135)

Jaké lze očekávat výsledky a tudíž i typy školního psychosociálního klimatu shrnul Mareš následovně. S ohledem na konzistentnost rozlišuje klima konzistentní a nekonzistentní, kdy hlavním pozorovaným faktorem je, zdali názory na klima jsou souhlasné anebo vysoce rozličné. Dalším kritériem je otevřenost, kde rozlišuje dva typy školního klimatu na otevřené a uzavřené. To se projevuje v míře a ochotě se scházet i mimopracovně a poznávat se blíže. Kritérium aktérů člení typy klimatu podle toho, kdo navozuje klima, jestli žáci, učitelé, vedení školy nebo jiní. Preferované zaměření školy je další kritérium, z kterého vyplývá například klima orientované na výkon a soutěžení, rozvoj sociálních vztahů nebo na mravnostní rozvoj. Zdravotní dopad je dalším kritériem, kdy následné klima může být zdravé a nezdravé. Kritérium času dělí klima na minulé, přítomné a budoucí. Podle preferovanosti se dělí klima na existující a klima preferované. Dynamika jako kritérium rozlišuje typ klimatu, které je proces anebo již konečný stav. Specifičnost dělí klima na generické, které je ve většině škol a specifické, které je platné v konkrétní škole. Komunita, v níž škola funguje, dělí klima na vesnické, velkoměstské a městské. I vzdělávací program je dalším význačným kritériem.

Výsledkem poté je klima tradiční a alternativní. Typy klimatu na základě postoje ke změně jsou klima příznivé, nepříznivé a neutrální. Kritérium geneze školy dělí klima na klima školy na dlouhodobě fungující, nově vzniklé a dále klima, které vzniklo sloučením škol. Posledním kritériem ovlivňující klima dle vztahu školy k podílení se rodičů. Následné vzniklé klima je opět jako u postoje ke změnám buď příznivé, nepříznivé anebo neutrální k participaci rodičů na chodu školy. (Mareš, 2013, str. 626)

Škola není osamoceným prvkem společnosti. Škola je zasazená do soukolí mnoha proměnných ovlivňujících své okolí. Toto prostředí, ve kterém škola působí, dělí Kraus na makroprostředí, mikroprostředí, regionální prostředí a lokální prostředí. Všechny tyto proměnné mají všeobecně známý význam. Jejich vliv na školní a třídní jevy Krausem taktéž vyzdvižen, včetně vzájemné provázanosti všech těchto složek. (Kraus, 2001, str. 92 – 100)

Pro porovnání můžeme uvést ještě následující dělení prostředí, ve kterém hraje škola svou roli uváděné Marešem. Mareš uvádí taktéž souvislosti a provázanosti mezi všemi složkami. Jediným rozdílem je dělení prostředí, které dělí do tří úrovní a to mikroúroveň, mezoúroveň a makroúroveň, popřípadě hovoří o klimatu na těchto úrovních. (Mareš, 2013, str. 625)

Výše uvedené se věnovalo hlavním informacím, které se pojí se školním klimatem. Stejně jako má vliv třídní prostředí, klima a atmosféra, stejně tak má vliv školní klima. Školní klima tak zasahuje nejenom do složek třídních jevů, ale i mnohem výše, kdy žáci po zakončení školy mají možnost ovlivňovat prostředí okolo sebe a tedy to, jak je škola připravila do života, ovlivní i prostředí, ve kterém žijí, jako takové. Nemluvě o dalších způsobech vlivu.

2 Vybrané faktory subjektivní pohody žáka

Tato kapitola uvede další základní jevy, které ovlivňují žáka. Cílem této kapitoly je probrat jevy, které se promítají v praktické části práce, a tudíž usnadní porozumění empirické části. Danými jevy jsou školní zátěž a stres, sociální opora, vlastní vnímaná užitečnost, pohybová aktivita a další jevy.

Jevem, který by stál také za zmínku, je kvalita života, avšak z důvodu jejího neukotvení v rámci vědeckých kruhů bude teď v úvodu uvedena, aby jedinec získal o ní povědomí. „Pojem kvality života patří v současnosti k velmi často používaným pojmům v různých souvislostech. Přes jeho popularitu však nebylo dosaženo shody v jeho

definování. Zahrnuje všechny podstatné životní podmínky a možnosti pro aktivity v daných okolnostech podstatné pro optimální sociální fungování v oblasti subjektivního hodnocení a prožívání pro pocit pohody, zdraví i životní spokojenosti.“ (Paulík, 2009, str. 55 – 56) Na základě této definice nastíní práce faktory, kterým se blíže věnuje praktická část.

2.1 Školní zátěž a stres

Podle Paulíka můžeme chápat stres jako jistou protiakci organismu vůči vnějším silám. Stres chápe jako specifickou zátěž vycházející z požadavků na jedince, které jsou nad jeho kapacitu dané nároky a požadavky zvládnout nebo je adaptivně zvládnout překonat, aniž by došlo k většímu zásahu do základního fungování jedince. (Paulík, 2009, str. 19 – 20)

Mareš vnímá stres jako vnější podnět nebo náročnou situaci zasahující do života jedince zvenku, kdy je nucen nějaké protiakce. Při větším nahromadění takovýchto situací v kratší době může vést k mnoha psychickým i zdravotním onemocněním. (Mareš, 2013, str. 500)

Odborná literatura dále rozlišuje eustres a distres, kdy první je ještě v jisté normě pomáhající jedinci dosáhnout cíle, zatímco druhý je již stavem, který jedince bude táhnout dolů. Tyto reakce vycházejí z nejstarších dob lidského vývoje, kdy při ohrožení se tělo začne bránit a skrze hormonální rovnováhu uvádí tělo do stavu připravenosti.

Situace, kdy je jedinec ve stresu, je vyvolána stresorem, kterých je široká škála. Ulrichová uvádí, že způsob, jakým se dostávají lidé do stresu, je individuální. Situace, kde jeden uvidí hrozbu a dojde k jeho aktivizaci, aby čelil nebezpečí, může být vnímána druhým jako zcela běžná situace, se kterou se bez problému vypořádá. Tudiž záleží na připravenosti a zkušenosti jedince, jak na něho daná situace bude působit a zdali se dostane do stresu. „Naopak i nestresová situace může být pro některé velkou zátěží.“ (Ulrichová, 2012, str. 38)

Z hlediska hodnocení stresu rozlišuje Mareš tři základní možnosti, které jedinec zvažuje při konfrontaci se stresorem. Jedinec takto uvažuje, jestli jde o „hrozbu, která se může, ale nemusí uskutečnit; jde jen o potencionální riziko; nebo nebezpečí, které již nastupuje, riziko je reálné.“ Poslední typ vnímání je, kdy jedinec vnímá situaci jako „výzvu, šanci něco dokázat.“ (Mareš, 2013, str. 503)

Vnímání stresu souvisí s dalšími proměnnými a to vulnerabilitou, reaktivitou a úzkostností. „Termín *vulnerabilita* se užívá v souvislosti s individuálními rozdíly v citlivosti ke stresorům, tedy je pojímána jako jistá zranitelnost osobnosti... *Reaktivita* značí reakci, odezvu, odpověď zpětné působení na podnět...V souvislosti s reaktivitou se používá termín senzitivita – citlivost... *Úzkostí* označujeme stav uvědomovaný, provázený nepříjemným pocitem napětí.“ (Ulrichová, 2012, str. 40 – 43)

Vypořádávání se stresem a schopnost s ním nakládat je velmi často označována jako *coping – zvládání*. Toto je možné posléze podrobněji nastudovat ve shrnutí podle Paulíka. (Paulík, 2009, str. 27 – 31) Mareš k tématu zvládání stresu uvádí „dělení na zvládání *adaptivní a maladaptivní*, nebo jinak vyjádřeno na zdravé a rizikové, na efektivní a neefektivní.“ (Mareš, 2013, str. 507) Spojitost se stresem má *odolnost*, Paulík vnímá odolnosti, „jako v čase relativně stabilizované individuálně příznačné souhrnné charakteristiky dispozic jedince adaptivně zvládat nároky.“ Spolu s odolností dále vyzdvihuje připravenost jedince po fyzické stránce a stránce imunity jedince. (Paulík, 2009, str. 31 – 32)

Posledním do jisté míry související se stresem je *hardiness*. Toto anglické slovo znamená odolnost. V rámci psychologie se začalo užívat a má několik složek, a to „přesvědčení o vlastních možnostech ovládat a zvládat dění, výzva a osobní zaujetí“. (Paulík, 2009, str. 42) Paulík dále uvádí, že tyto tři složky se pojí ke stresu, kdy v rámci *hardiness* první složka značí naše sebeuvěření ve schopnost mít nad situací kontrolu, či naopak být bez možností cokoliv ovlivnit. Výzva by se dala pochopit jako bojovnost a tedy schopnost brát danou překážku jako výzvu k růstu nebo naopak jako ohrožení našeho já v dané situaci. Osobní zaujetí popisuje jako naši motivaci zdali pro nás má smysl daná věc, či nikoliv. (Paulík, 2009, str. 42 – 43)

Jaký má dopad a jak se odolnost projevuje u člověka, je taktéž rozebráno Paulíkem. „Při optimálně rozvinutých hodnotách *hardiness* jedinec pohlíží sám na sebe jako na aktivního účastníka dění, který do něj může účinně zasáhnout, a tak ovlivnit a zvládnout i příští vývoj... Naopak, je-li charakteristika *hardiness* nedostatečně rozvinutá, je pro člověka příznačný pocit bezmoci a beznaděje s pocitem marnosti snahy o zásah do událostí, jejichž smysl mu často není zřejmý.“ (Paulík, 2009, str. 43)

Srovnáním této definice se zkoumaným komfortem nebo diskomfortem v rámci dotazníku Supos 7, tak zjistíme, že mnohé složky odolnosti a stresového ladění mají tendenci se v něm projevit, čímž je zajištěna návaznost na praktickou část této práce.

Důležitým bodem je zodpovědět, co je antistresovou ochranou. Ulrichová uvádí, že se „ukázalo, že pohyb, fyzická námaha, rychlá chůze (která je nám i nejvíce dostupná) se považují za nejúčinnější protistresovou ochranu.“ (Ulrichová, 2012, str. 16)

Na toto můžeme navázat závěry podle Slepíčky, ten nejenom, že uvádí ve spojitosti se sportem jeho negativní vlivy, pokud je na sportovce kladen velký tlak, který je mimo jeho copingové síly a tudíž jedinec silně podléhá stresu, ale i že pokud je sport vykonáván s mírou nebo rekreačně, tak jsou zcela jasně patrné jeho antistresové účinky. (Slepíčka, 2009, 225 – 228)

Podle způsobu, jakým sport a pohybová aktivita působí na jedince, dělí Šolcová protektivní vliv dané aktivity na přímý a nepřímý, kdy nepřímým působením rozumí zmírnění stresu tím, že dotyčný na daný problém při sportu nemyslí. (Šolcová, 2009, str. 35)

2.2 Vlastní vnímaná užitečnost

Self efficacy, vlastní vnímaná užitečnost, vnímaná vlastní užitečnost a mnoho dalších variant překladu tohoto termínu různými autory vždy popisují jedno a totéž. Tato práce daný termín bude uvádět jako vlastní vnímanou užitečnost.

Vlastní vnímaná užitečnost je podle Gillernové založena na víře jedince v jeho vlastní schopnosti něco dokázat a schopnost ovlivňovat dění ve svém prostředí. Dále tatáž autorka uvádí souvislost mezi vlastní vnímanou užitečností, „lepším zvládnutím životních těžkostí, tvorbou optimistických postojů a přijímáním těžkých úkolů jako výzvu.“ Spolu s těmito souvislostmi uvádí, že vlastní vnímaná užitečnost „je mimořádně dobrým obranným faktorem proti stresu.“ (Gillernová, 2011, str. 154) Výše zmíněné je podle Gillernové i projev vysoké vlastní vnímané užitečnosti. Naopak nízkou vlastní vnímanou užitečnost popisuje jako emoční zranitelnost, včetně depresivního ladění a podléhání stresu, kdy je jedinec zaměřen na negativní emoce. Velmi zajímavou myšlenku uvádí s ohledem na aktivitu jedince, kdy říká „čím méně člověk věří, že svou činností může dosáhnout nějakého výsledku, tím menší má podnět, aby něco udělal.“ (Gillernová, 2011, str. 155)

Míru zastoupení vlastní vnímané užitečnosti spatřuje Gillernová i v jednání jedinců, kteří si volí prostředí podle této míry. Dalším uváděným znakem je i míra jedince setrvat v nějaké činnosti, kde jsou zastoupeny i v různé míře problémy, které mu

danou aktivitu ztěžují. Na závěr uvádí, že se nesmí brát vlastní vnímaná užitečnost jako jediný základní kámen lidské osobní integrity. (Gillernová, 2011, str. 156)

Stejný názor zastává i Hoskovcová. Hoskovcová dodává, že vyšší vlastní vnímaná užitečnost má tendenci se projevit i v rámci kvality rozhodování, motivace a vytrvalosti jedince. (Hoskovcová, 2006, str. 63 – 66)

2.3 Sociální opora

Sociální opora je posledním důležitým konstruktem, který je nutno zmínit, aby se práce mohla začít věnovat praktické části, kde budou hlavní faktory a jejich zastoupení zkoumány v rámci vybraných subjektů.

Sociální opora je podle Mareše relativně nový pojem, který měl dříve různá označení. „Vstřícný přístup personálu, soudržnost rodiny, bezvýhradné pozitivní akceptování, pomoc v nouzi, navštěvování nemocných, sdílení radostí a strastí, altruistické chování a další.“ (Mareš, 2002, str. 267) Tyto názvy všechny vystihují jeden konkrétní jev a to sociální oporu.

Mareš uvádí mnoho různých přístupů k tématu, ať již podle rozličných autorů nebo stáří. Při definování sociální opory dochází k závěru, že se jedná o pomoc, která je dotyčnému poskytována z kruhu nejbližších nebo i případně z řad profesionálů, či přímo větších celků, jako jsou společenství. V dalším členění ji dělí na oporu materiální a nemateriální, která je spíše psychického rázu. Tato opora by měla buď zmírňovat a tedy tlumit dopad nějakého jevu nebo naopak být hlavní činitel, který jedince drží nad vodou. O funkcích opory se Mareš zmiňuje v souvislosti s jejím očekávaným působením, kdy opora „usnadňuje jedinci zvládání zátěže, působí nejčastěji pozitivně; ba dokonce jedince chrání před negativními účinky stresu, působí tedy protektivně.“ (Mareš, 2002, str. 268)

Podoby sociální opory rozlišované Marešem jsou „opora nabízená, opora vyhledávaná, opora poskytovaná, opora získaná a opora vnímaná.“ Tyto názvy jako takové již samy o sobě skýtají náznak, o co v rámci dané kategorie jde. Mareš uvádí, že v rámci sociální opory může člověk pomoc čerpat nárazově, kdy čelí problému nebo i každý den a tím si usnadnit vypořádání se s mikrostresory. (Mareš, 2002, str. 269 – 270)

Diagnostikování sociální opory v rámci nejgeneralizovanější roviny probíhá buď kvantitativně, nebo kvalitativně. Dále za pomoci klinických metod nebo testových metod, případně za přispění kombinace obou těchto hlavních druhů nebo i za

kombinace více různých metod ze základního výčtu. Mareš uvádí v souvislosti s diagnostikování sociální opory diagnostikování suportivní interakce, sociální integrovanosti jedince, osobních sociální sítí, dispozičních vlastností jedince a vlastností ovlivněných socializací a jako poslední zmiňuje diagnostiku vzájemných vztahů mezi partnery. (Mareš, 2002, str. 275 – 285)

Při diagnostikování dispozičních vlastností jedince a vlastností ovlivněných socializací zmiňuje Mareš nejenom vlastnosti vrozené, ale i získané. Následně na to navazuje hlavními proměnnými a jejich podmnožinami. Hlavními proměnnými jsou „subjektivně vnímaná citlivost, emocionálnost a sociální či interpersonální kompetent.“ (Mareš, 2002, str. 282)

Diagnostiku sociální integrace lze podle Mareše provést na základě diagnostiky sociálních rolí, aktivní účasti jedince na dění, sociální integrovanosti jedince a komplexní diagnostiky. (Mareš, 2002, str. 279)

Na závěr je potřeba uvést souhrn, který nám ozřejmí Marešův postoj a názor na diagnostiku sociální opory. Již v rámci celého pojednání rozvádí sociální oporu do mnoha směrů, kde i naznačuje obtížnost s ohledem na diagnostikování daného konstruktů. V závěru vše ještě shrnuje. Podle Mareše je potřeba stále pracovat na rozvíjení diagnostických metod sociální opory, kdy tyto metody budou velmi užitečné všem od profesionálů po neprofesionály, od učitelů po rodiče. V závěru ještě vyzdvihuje a uvádí sedm bodů týkajících se toho, že měření sociální opory je složité a v některých ohledech jeho tvrzení působí, že dané měření je i téměř nemožné. (Mareš, 2002, str. 285 – 286)

3 Souhrn teoretické části práce

Kapitoly výše probrané se věnovaly základním konstruktům, které se mohou brát jako jednotlivé systémy nebo soukolí provázaných systémů a navzájem se ovlivňující části. Probrání byli hlavní aktéři, kdy u žáků by se dalo dále rozvíjet rizikové chování, které může značně korelovat se sociální oporou. Jako další bylo probrané třídní klima, prostředí, atmosféra. Dále školní klima a prostředí a posléze individuální faktory, jako je stres, který v sobě zahrnoval i další termíny včetně psychologie sportu, hardiness, vulnerability, copingu, a další. Posléze byla popsána vlastní vnímaná užitečnost a sociální opora. Zde je potřeba podotknout, že v rámci individuálních faktorů by bylo možné zmínit ještě mnohé další termíny a proměnné, které mají možnost zasahovat do pohody jedince. Podle nás by těmi hlavními faktory po prostudování publikací na toto téma mohly být poznatky pozitivní psychologie (Křivohlavý 2004, Slezáčková 2012) a flow (Csikszentmihalyi 2008). Pro následující průzkumnou sondu menšího rozsahu nám postačí konstrukty doposud uvedené, kterým se práce doposud věnovala.

4 Vybrané faktory subjektivní pohody ve školní třídě

4.1 Výzkumný cíl a stanovení hypotéz

Sociální opora představuje jeden z nejčastěji uváděných faktorů ovlivňujících kvalitu života a spokojenost jedince. Na základě teoretické části je možné konstatovat, že zdrojem percipované sociální opory, kromě primární rodiny, může také být vrstevnická skupina nebo školní třída. Dostupnost a spokojenost se sociální oporou, spolu s řadou jiných faktorů, také ovlivňuje sebepojetí dítěte a kvalitu jeho prožívání. Cílem výzkumné části práce je ověřit základní vztahy mezi sociální oporou, třídním klimatem, vlastní vnímanou užitečností a kvalitou prožívání u žáků ZŠ. Shodně s výzkumným cílem byly vytyčeny tyto hypotézy:

H1: Vyšší hodnoty sociální opory souvisejí s vyššími hodnotami podporujícího klimatu ve školní třídě.

H2: Vyšší hodnoty SE souvisejí s nižšími hodnotami procentuálního zastoupení komponent dezintegračního bloku (N, U, D, S).

H3: Vyšší hodnoty SE souvisejí s vyššími hodnotami procentuálního zastoupení komponent aktivačního bloku (PE, A, O).

4.2 Sběr dat a výzkumný vzorek

V rámci předvýzkumu došlo k šetření na základní škole, kdy bližší podrobnosti o škole nelze z etických důvodů uvést. Všechny učebny jsou komfortně vybaveny a působí velmi přívětivým dojmem. Specializované učebny jsou bohaté na učební pomůcky. V rámci volného času je žákům umožněno využívat knihovnu, která se nachází v samotné budově školy a společenské místnosti. Dotazníky byly rozdány osobně studentům na místě k vyplnění, to probíhalo ve škole na začátku vyučovací hodiny v dopoledních hodinách, kdy před jejich rozdělením bylo studentům podrobně vysvětleno, jak dotazník vyplňovat. Vyplněných dotazníků se vrátilo 64.

Hlavní šetření probíhalo sběrem dat na více základních školách, kdy školní prostředí budilo jenom pozitivní dojem. Dotazníků bylo celkem rozdáno 200, kdy použitelných se nazpět navrátilo 122. Dotazníky byly převážně rozdány osmým a devátým ročníkům z důvodů, že v šestém ročníku studenti mají problém s otázkami obsaženými v dotazníku. Zajímavostí bylo, že mnoho žáků spatřuje nebo spatřovalo jako největší stresor během studia právě učitele a jejich přístupy a postoje k nim, bohužel tento fakt není podrobněji postihnout a zanesen v rámci šetření.

4.3 Popis metod

V rámci šetření jsme použili dotazník SUPOS – 7, jehož autorem je O. Mikšík. Dotazovaní uváděli, jak se cítí za poslední kalendářní rok. Škála subjektivního prožívání je popsána Pelcákem následovně „SUPOS 7 (Mikšík, 1985) umožňuje měření změn aktuálního psychického stavu v závislosti na působících situačních proměnných. Lze postihnout a interpretovat i vztahy mezi prožíváním a vnějším projevem jedince a klasifikovat situační proměnné hlediska optimální (stimulující psychický rozvoj) a pesimální (vedoucí k maladaptivním projevům nebo k psychickému selhání) psychické zátěže. Metoda umožňuje postihnout obvyklý, dlouhodobý i aktualizovaný psychický stav v důsledku vlivu různých situačních vlivů:

1. běžně prožívané, obvyklé pocity a stavy (12 měsíců),
2. pocity a stavy za přesně vymezené období (např. uplynulý týden, za dobu pobytu na soustředění apod.),
3. aktuální psychické stavy za krátký časový úsek, jednoznačně vymezený (např. za posledních 24 hodin, před závodem či zkouškou, po ukončení závodu apod.).

Škála zaznamenává i směr a sílu změny psychického stavu od posledního měření. Ve svém komplexu je psychický stav zjišťován 7 komponentami, které jsou proporcionálně zastoupeny v jeho celkové, integrované struktuře. Uvedené komponenty se vyskytují u každého jedince v jeho běžných životních podmínkách a situacích, v charakteristických vzájemných relacích.

Dynamické změny v exponovaných životních podmínkách a situacích se promítají do proporcionálních přesunů mezi komponentami, u každé z nich od proporce 0,00 (v dané struktuře psychického stavu zcela chybí) až po proporcii 1,00 (ovládá celou strukturu psychického stavu). Metodika umožňuje i registraci situačních proměnných, klíčových problémů v interakcích a ve vztazích, záznam psychosomatických obtíží a vegetativních projevů stresu. Pro zjednodušení záznamu bylo shodně s Mikšíkem (1985) použito místo proporcí procent, tj. p 1,00 = 100 %. Charakteristika jednotlivých komponent SUPOS 7 :

Psychická pohoda (PE) – pocity spokojenosti, příjemného naladění a příznivého psychického „nažhavení“ provázeného často prožitky euforie a sebedůvěry;

Aktivita, činorodost (A) – pocity síly a energie spojené s prahnutím po akci;

Impulzivita, odreagovávání se (O) – je definovatelná náladovostí, obtížným sebeovládáním, výbušností, podrážděností a nekorigovanou agresivitou;

Psychický nepokoj, rozladěnost (N) – projevuje se psychickým a motorickým neklidem, rozmrzelostí, nespokojeností, resp. netrpělivostí a roztěkaností;

Psychická deprese (D) – pocity vyčerpání, pesimismus, otrávenost, pocity slabosti a zmoženosti, apatie;

Úzkostné očekávání, obavy (U) – pocity nejistoty, prožitky psychického napětí, úzkostná nálada, obavy z možných důsledků budoucího aj.;

Skličenosť (S) – prožitky, které lze vyjádřit adjektivy: smutný, osamělý, přecitlivělý, nešťastný.“ (Pelcák, 2008, str. 83 – 84)

Ve vztahu k tématu bakalářské práce byla škála použita pro objektivizaci emoční složky subjektivní pohody. Dále bylo užito námi modifikovaného dotazníku PSSS – sociální opory (Perceived social support scale), jehož autorem je J. A. Blumenthal a kol., který v rámci 12 hlavních otázek mapuje sociální oporu jedince. Pro naše účely byl modifikován k měření sociální opory poskytované ze strany spolužáka, třídy nebo přítele – kamaráda. Dále bylo užito pro naše účely upraveného modifikovaného dotazníku KLIT, jehož autorem je J. Lašek (2012), z kterého byly pro naše měření využity položky týkající se podporujícího klimatu školní třídy. Dále byla použita experimentální verze Dotazníku vlastní vnímané užitečnosti (Hoskocová, 2006).

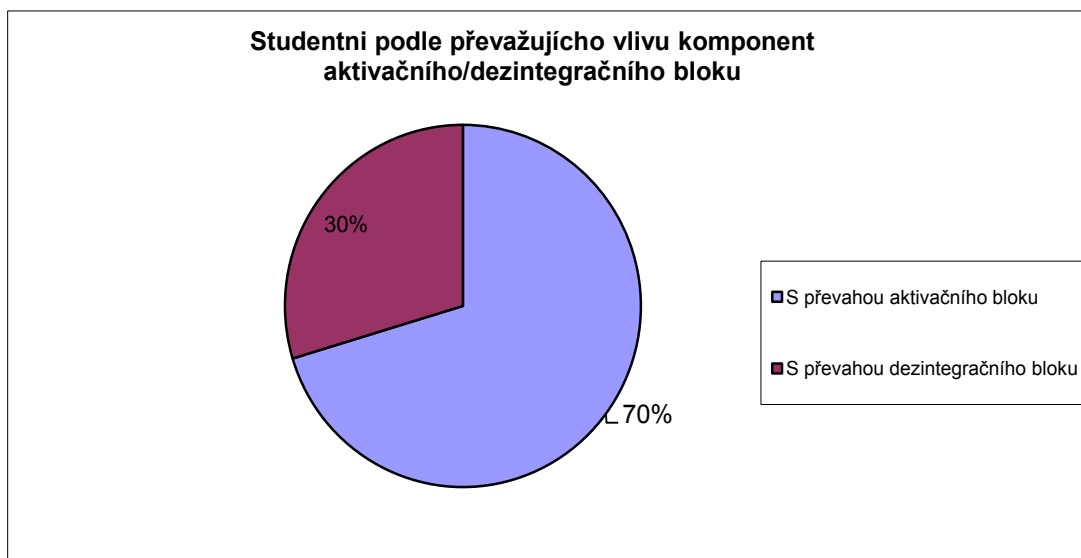
4.4 Výsledky šetření a jejich interpretace

Výsledky pilotní studie

Před realizací samotného výzkumného šetření byl realizován předvýzkum, jehož cílem bylo zmapovat kvalitu prožívání u studentů ZŠ (N=64) a faktory, které ovlivňují jeho polaritu za kalendářní rok. Získaná data nám poskytla následující informace ze strany studentů a jejich života. U 45 (70%) převažovaly kladné psychické stavy (převaha komponent aktivačního bloku), tj. psychická pohoda, aktivita – činorodost a impulzivita – odreagování. Oproti tomu u 11 studentů převažovaly v procentuálním zastoupení OPS komponenty tzv. dezintegračního bloku tj. nepokoj – rozladěnost, úzkostné ladění, depresivita a sklíčenost.

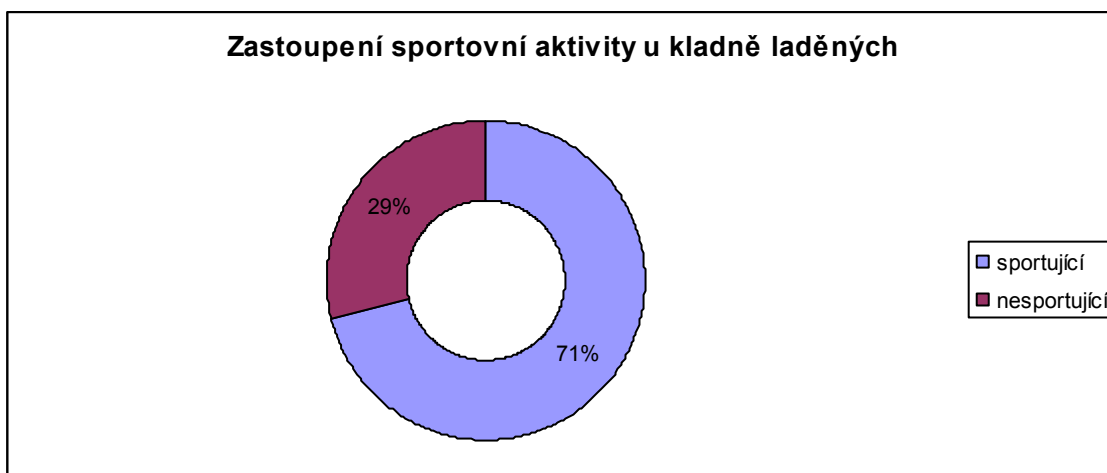
Výsledky ilustruje graf č. 1.

Graf 1 Subjektivní kvalita prožívání (OPS) u studentů ZŠ



Následně bylo zjišťováno, které z aktivit (situačních vlivů) ovlivňují kvalitu prožívání za kalendářní rok. Výzkumná sonda potvrdila pozitivní vliv pravidelné pohybové aktivity na kvalitu prožívání (obvyklý psychický stav za kalendářní rok).

Graf 2 Zastoupení sportovní aktivity u kladně laděných



U nesportujících jedinců byly s kladnými prožitky spojeny následující situační vlivy: společenské aktivity (absolvování stáže, hra na hudební nástroj, ochotnické divadlo), rodina, přátelé, zábava, brigáda, divadlo a kulturní akce. Následně byla zastoupena tzv. relaxace, např. sex, spánek, sledování seriálů, poslech hudby, péče o zvířata, vaření, kreslení, jídlo, domácí práce. Pilotní studie potvrdila souvislost mezi pohybovou aktivitou a emocionální složkou subjektivní pohody (polarita OPS za

kalendářní rok). U žáků s pravidelnou PA převažovaly stenické psychické stavy (psychické pohody, činorodosti a odreagování se).

V rámci sondy vyšlo najevo, že mezi další faktory, které mohou mít značný vliv na komfortní ladění jedince, spadají aktivity, které mají co do činění se sociální oporou a případně přidruženými aktivitami. Bohužel daných komfortně laděných nesportovních jedinců bylo příliš málo, abychom z nich mohli vyvozovat bližší závěry. Slepíčka (2009) a Šolcová (2009) v této souvislosti uvádějí, že sportovní (pohybová) aktivita může být jedním z copingových faktorů, pomáhajících jedinci zvládat stresové situace. Obdobně Žumárová (2012) obecněji zdůrazňuje protektivní vliv volnočasových aktivit na subjektivní pohodu jedince.

Vztahy sociální opory k vybraným faktorům subjektivní kvality života

Tato část uvede vztahy sociální opory k vybraným faktorům subjektivní kvality života a další významné souvislosti vyjádřené pomocí korelací, které poskytují informace o vztahu mezi porovnávanými faktory. Zjišťované informace jsou, zdali se navzájem dané složky posilují nebo oslabují nebo pokud při růstu nebo poklesu jedné dochází k opačnému jevu u druhé. Jednoduše řečeno jestli se navzájem vybrané faktory vážou – vztahují na sociální oporu.

Tabulka 1 Korelace mezi sociální oporou a podporujícím klimatem školní třídy

| | Klima | Spolužák | Třída | Kamarád | OPORA |
|----------|--------|----------|--------|---------|-------|
| Klima | 1 | | | | |
| Spolužák | 0,36** | 1 | | | |
| Třída | 0,56** | 0,44** | 1 | | |
| Kamarád | 0,26** | 0,63** | 0,38** | 1 | |
| OPORA | 0,47** | 0,87** | 0,72** | 0,84** | 1 |

Vysvětlivky: Klima – suportivní třídní klima, Spolužák – sociální opora od spolužáka, Třída – sociální opora ze strany třídy, Kamarád – sociální opora od kamaráda, Opora – celková vnímaná sociální opora, * korelace průkazné na hladině 0,05. ** korelace průkazné na hladině 0,01.

Statisticky významné vztahy byly zjištěny mezi suportivním třídním klimatem a těmito zdroji sociální opory: *Supportivním třídním klimatem* a: sociální oporou od spolužáka

($r = 0,36^{**}$), sociální oporou ze strany třídy ($r = 0,56^{**}$), sociální oporou od kamaráda ($r = 0,26^{**}$), celkovou vnímanou sociální oporou ($r = 0,47^{**}$). *Sociální oporou od spolužáka a:* sociální oporou ze strany třídy ($r = 0,44^{**}$), sociální oporou od kamaráda ($r = 0,63^{**}$), celkovou vnímanou oporou ($r = 0,87^{**}$). *Sociální oporou ze strany třídy a:* sociální oporou od kamaráda ($r = 0,38^{**}$), celkovou vnímanou sociální oporou ($r = 0,72^{**}$). *Sociální oporou od kamaráda a:* celkovou vnímanou sociální oporou ($r = 0,84^{**}$).

Tabulka 2 Korelace mezi SE a podporujícím klimatem školní třídy

| | SE | Klima |
|-------------------|--------|-------|
| SE | 1 | |
| Podporující klima | 0,35** | 1 |

Vysvětlivky: SE – Vlastní vnímaná užitečnost, Klima – suportivní třídní klima, ** korelace průkazné na hladině 0,01.

Zde je statisticky signifikantní vztah vlastní vnímanou užitečností a podporujícím třídním klimatem ($r = 0,35$).

Tabulka 3 Korelace mezi SE a kvalitou prožívání (dezintegrační blok)

| | Vlastní vnímaná užitečnost | Dezintegrační blok |
|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Vlastní vnímaná užitečnost | 1 | |
| Dezintegrační blok | -0,24* | 1 |

Vysvětlivky: Dezintegrační blok – zastoupení hodnot dezintegračního bloku, * korelace průkazné na hladině 0,05.

Tato tabulka poskytuje pohled na prokazatelný vztah mezi vlastní vnímanou užitečností a dezintegračním blokem ($r = -0,24^*$).

Tabulka 4 Korelace mezi SE a kvalitou prožívání (aktivační blok)

| | Vlastní vnímaná užitečnost | Aktivační blok |
|----------------------------|----------------------------|----------------|
| Vlastní vnímaná užitečnost | 1 | |
| Aktivační blok | 0,28** | 1 |

Vysvětlivky: Aktivační blok – zastoupení hodnot aktivačního bloku, ** korelace průkazné na hladině 0,01.

Významné statistické hodnoty byly naměřeny v rámci vztahu mezi vlastní vnímanou užitečností a aktivační blokem ($r = 0,28^{**}$).

4.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola shrnuje výsledky šetření, znovu uvádí hypotézy, porovnává je s výsledky měření a otevírá diskuzi týkající se jejich potvrzení nebo nepotvrzení a dalších souvislostí, kdy následně i uzavírá diskuzi a opětovně shrnuje výsledky.

H1: Vyšší hodnoty sociální opory souvisejí s vyššími hodnotami podporujícího klimatu ve školní třídě.

Z tabulky 1 vyplývá najevo, že třídní klima úzce souvisí se sociální oporou. V rámci měření pomocí korelací byly průkazné všechny posuzované složky. Naměřené a zcela evidentně průkazné byly vztahy mezi *suportivním třídním klimatem* a: sociální oporou od spolužáka, sociální oporou ze strany třídy, sociální oporou od kamaráda, celkovou vnímanou sociální oporou. Zde ze všech průkazných výsledků byly nejvyšší naměřené hodnoty mezi *suportivním třídním klimatem* a sociální oporou ze strany třídy ($r = 0,56$). Dále mezi *suportivním třídním klimatem* a celkovou vnímanou sociální oporou ($r = 0,47$). Tyto korelace jsou průkazné na hladině 0,01.

Dále byly velmi jednoznačné vztahy mezi jednotlivými složkami sociální opory a to *sociální oporou od spolužáka* a: sociální oporou ze strany třídy, sociální oporou od kamaráda, celkovou vnímanou oporou. *Sociální oporou ze strany třídy* a: sociální oporou od kamaráda, celkovou vnímanou sociální oporou. *Sociální oporou od kamaráda* a: celkovou vnímanou sociální oporou. Mareš na toto téma uvádí, že vztahy a působení lidí jeden na druhého je místo, kde vzniká sociální opora. Dále dodává, že je velmi významné měřit sociální oporu ve školních zařízeních, kde právě dochází k mnoha různým dlouhodobým i krátkodobým vztahům. (Mareš, 2002, str. 275 a 285)

Doplňujícím zaměřením mohou být poznatky a metoda měření vyvinutá Cameronem-Jonesem a O'Harou, kteří se věnují vztahy mezi žáky a vedoucími praxí. (Cameron-Jones; O'Hara, 2006)

Měření třídního klimatu se souvislostí na sociální oporu a dalšího můžeme nalézt v první kapitole ve sborníku Psychosociální klima školy 3, jehož editorem je Stanislav Ježek (2005)

Dále se nám potvrdila souvislost mezi vlastní vnímanou užitečností a podporujícím klimatem školní třídy ($r = 0,35^{**}$) při průkaznosti na 0,01. Toto bylo obsaženo v tabulce 2.

Žák ve třídě tráví mnoho času a vytváří si vztahy s okolím, které mu následně poskytuje sociální oporu, což je možné i pozorovat na vzájemném ovlivňování jednotlivých složek pozitivní sociální opory, což i následně formuje suportivní třídní klima a naopak, včetně formování vlastní vnímané užitečnosti. S ohledem na pozitivní průkazné výsledky vlastního šetření a teoretických i praktických poznatků uváděných autorů vytyčenou **hypotézu přijímám**.

H2: Vyšší hodnoty SE souvisejí s nižšími hodnotami procentuálního zastoupení komponent dezintegračního bloku (N, U, D, S).

Hoskovcová (2006) i Gillernová (2011), jak je uvedeno v teoretické části uvádějí na základě svých teoretických poznatků a šetření, že vyšší vlastní vnímaná užitečnost napomáhá zvládnání stresu a minimalizování jeho dopadu, což se projeví i na jedincově subjektivním prožívání. Toto se nám včetně stanovené hypotézy potvrdilo. Výsledky obsažené v tabulce 3 dokazují souvislost mezi vyššími hodnotami vlastní vnímané užitečnosti a nižšími hodnotami procentuálního zastoupení komponent dezintegračního bloku. Na základě těchto poznatků danou **hypotézu přijímám**.

H3: Vyšší hodnoty SE souvisejí s vyššími hodnotami procentuálního zastoupení komponent aktivačního bloku (PE, A, O).

Gillernová (2011) i Hoskovcová (2006), jak je uvedeno v teoretické části uvádějí na základě svých teoretických poznatků a šetření, že vyšší vlastní vnímaná užitečnost napomáhá zvládnání stresu a minimalizování jeho dopadu, což se projeví i na jedincově kladném subjektivním prožívání. Toto se nám včetně stanovené hypotézy potvrdilo. Výsledky obsažené v tabulce 4 poukazují na statistický významný vztah mezi vlastní vnímanou užitečností a aktivačním blokem ($r = 0,28^{**}$) při průkazné hladině korelace na 0,01. Na základě potvrzení těchto teoretických a praktických poznatků danou **hypotézu přijímám**.

Závěr

Subjektivní pohoda života ve školním prostředí je stav, který snad každý z nás alespoň jednou v nějakém třídním kolektivu zažil. Úvahou na toto téma dojde i laik k závěru, že daný stav má více než jen jednu složku, která ho utváří, formuje, či jinak ovlivňuje. Odborníkům na dané téma se na mysli objeví mnoho konstruktů, ze kterých se skládá podle mnoha různých úhlů pohledu na danou problematiku. Na mysl jim přijde například třídní i školní klima, prostředí a atmosféra, učební prostředí. Odborníci z jiných oblastí mohou k těmto faktorům ovlivňující subjektivní pohodu života ve školním prostředí přistoupit skrze volnočasovou aktivitu jedince a její dopad, vlastní vnímanou užitečnost, stres a s ním spojené poznatky a termíny nebo sociální oporu. Mnozí z nás na sobě pocítili působení výše zmíněných faktorů, ať již vědomě či nevědomě.

Cílem bylo řešit výše zmíněnou problematiku subjektivní pohody života se zaměřením na školní prostředí a dále uvedené faktory. Prakticky pak zejména zjišťovat souvislost mezi sociální oporou, suportivním třídním klimatem a vlastní vnímanou užitečností. Dále pak souvislost mezi vlastní vnímanou užitečností a subjektivním laděním jedince.

Teoretická část porovná poznatky různých autorů na daná témata, která byla zmíněna i v úvodním odstavci závěru. Toto proběhlo komparací odborných publikací a případných dalších zdrojů. Důraz byl kladen na porovnání různých definic a přístupů dostupných autorů, včetně vlastních logických úvah na provázanost daných faktorů a konstruktů.

Průzkum byl zaměřen na studenty druhých stupňů, kdy respondenti byly z mnoha různých škol. V rámci předvýzkumu byla zjišťována náplň aktivit u studentů, kdy se potvrdil poznatek teoretické části, že sportovní aktivita má značné zastoupení u kladně laděných jedinců a preventivně působení proti stresové zátěži. Hlavní výzkumná část posléze mapovala vliv mezi suportivním klimatem třídy a sociální oporou včetně vlastní vnímané užitečnosti, který se nám potvrdil, stejně jako vliv vlastní vnímané užitečnosti na ladění jedince. Tyto jevy spolu chodí ruku v ruce a je s tím proto potřeba počítat, že na sebe navzájem působí a ovlivňují se.

Tato práce nejenom, že může pomoci laikům se zorientovat v tématu a pochopit jednotlivé faktory včetně jejich působení, ale současně i učitelům získat hlubší povědomí o daných jevech a v praxi tak dosahovat lepších výsledků.

Seznam použité literatury

1. CAMERON-JONES, Margot a Paul O'HARA. Student Perceptions of the Way that they are Supervised during Work Experience: an instrument and some findings. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [online]. 2006, 24(1), 91-103 [cit. 2018-04-10]. DOI: 10.1080/0260293990240108. ISSN 0260-2938. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0260293990240108>
2. CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow the psychology of optimal experience*. Pymble, NSW: HarperCollins eBooks, 2008. ISBN 9780061548123.
3. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
4. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
5. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
6. HOFERKOVÁ, Stanislava a Stanislav PELCÁK. *Budoucí časová perspektiva pubescenta*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-630-8.
7. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
8. JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-45-4.
9. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

10. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-835-X.
11. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
12. MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociální opory u dětí a dospívajících. *Pedagogika*. 2002, LII(3), 267-289. ISSN 0031-3815.
13. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
14. 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.
15. MIKŠÍK, O. *Psychická integrita osobnosti*. Praha, NV, 1985. ISBN neuvedeno.
16. PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-635-2.
17. PELCÁK, Stanislav. *Smysl pro soudržnost A. Antonovského v prevenci, léčbě a podpoře zdraví*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Ivo Plaňava.
18. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
19. SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ. *Psychologie sportu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1602-5.

20. SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
21. ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2947-3.
22. ULRICHOVÁ, Monika. *Člověk, stres a osobnostní předpoklady: souvislost osobnostních rysů a odolnosti vůči stresu*. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7405-186-9.
23. VACEK, Pavel. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.
24. ŽUMÁROVÁ, Monika. *Subjektivní pohoda a kvalita života seniorů*. Prešov: Pavol Šidelský - Akcent print, 2012. ISBN 978-80-89295-43-2.

Seznam tabulek a grafů

Grafy:

Graf 1 Subjektivní kvalita prožívání (OPS) u studentů ZŠ.....38

Graf 2 Zastoupení sportovní aktivity u kladně laděných.....38

Tabulky:

Tabulka 1 Korelace mezi sociální oporou a podporujícím klimatem školní třídy.....39

Tabulka 2 Korelace mezi SE a podporujícím klimatem školní třídy.....40

Tabulka 3 Korelace mezi SE a kvalitou prožívání (dezintegrační blok).....40

Tabulka 4 Korelace mezi SE a kvalitou prožívání (aktivační blok).....40

ZÁZNAM DNE v hodin

Situační pozadí:

Hlavní činnosti:

1.
2.
3.

Objekty, které při jejich realizaci:

1.
2.

Emocionálně významné:

1.
2.
3.

Významné zážitky:

1.
2.

SUBJEKTIVNÍ A DALŠÍ D

| váb | 1 | 2 | 3 | | | | |
|-----|---|---|---|----------------|--|---|---|
| 0 | 1 | 2 | | bolest | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | žalud | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | nechu | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | potivost | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | poruchy spánku | | + | + |
| 0 | 1 | 2 | 3 | nutkání na WC | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | tělesná únava | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | kouření | | | |

Jiné obtíže (jaké):

Nemoc:

Užívání léků (druh, množství):

Alkohol (druh a množství):

Denně vypil kávy: Počet cigaret:

Tep: Tlak: Teplota:

Dotazník kvality života

Pohlaví: muž / žena

Třída: _____

Věk: _____

Sportuji: Ano / Ne

Členství ve sportovním oddílu, případně jaký: Ano / Ne _____

Členství v junáku nebo skautu: Ano / Ne _____

Nakolik uvedené charakteristiky vystihují Tvoji třídu. Využij číselného vzoru.

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

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| V naší třídě mám dost důvěrných přátel | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Když jsem v nelehké situaci, vím, že mi někdo pomůže | 1 | 2 | 3 | 4 |
| V naší třídě se snaží většina žáků dosáhnout školního úspěchu jednoho z nás | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Záleží mi na názorech ostatních žáků, nežli na jejich nejlepší mínění | 1 | 2 | 3 | 4 |
| S většinou třídou přijímám všechny důležité akce | 1 | 2 | 3 | 4 |
| V naší třídě se vedeme tak, abychom mohli povzbuzovat, fandit si | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Cítím, že jsem součástí třídy, že jí patřím | 1 | 2 | 3 | 4 |
| V naší třídě jsem mnohem více součástí parta, než v jiných třídách naší školy | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Úkoly, které máme společně, dokážeme dohromady řešit mnohem lépe, než na to dokážeme sami | 1 | 2 | 3 | 4 |
| V naší třídě se cítím spokojen, vím, že můžu být úspěšný | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Když se o něčem dozvím, která je důležitou věc, většinou se o tom mluví v naší třídě | 1 | 2 | 3 | 4 |
| V naší třídě se učení vzájemně pomáhá | 1 | 2 | 3 | 4 |

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

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

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Když se dostanu do obtížné situace, můžu se s ní vyrovnat, jak bych chtěl, abych to byl já, kdo dosáhnout cíle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Když se o něco obtížné snažím, můžu se s tím vyrovnat, abych to byl já, kdo dosáhnout cíle | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Je pro mne poměrně snadné držet se pravidel, která jsem si stanovil, když jsem se rozhodl, že je budu dodržovat | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Díky svým zkušenostem a možnostem, dokážu se vyrovnat s nečekanými situacemi | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Důvěřuji si, že zvládnou neočekávané situace | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Když se dostanu do obtíží, pak se můžu plně spolehnout na své schopnosti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopný/á se s tím vyrovnat | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak můžu najít řešení pro téměř každý problém, který se mi objeví | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pokud stojím před něčím novým, vím, jak se s takovou situací vyrovnám | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pokud se vynoří nějaký problém, můžu ho zvládnout vlastními silami | 1 | 2 | 3 | 4 |

