

Univerzita Palackého Olomouc
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce:
Vliv prospěchu a pohlaví žáků na vnímání
školního klimatu

Lenka Šenková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Olomouc 2008

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedené v bibliografii.

V Olomouci ... 2008

.....
Lenka Šenková

Poděkování:

Před samotným úvodem bych chtěla poděkovat panu doc. PhDr. Josefovi Konečnému, CSc. za vstřícné vedení práce, řediteli ZŠ Šumvald panu Mgr. Ladislavu Vyhnálkovi za možnost realizace dotazníku a Bc. Martinovi Hornému za cenné rady při sestavování praktické části práce.

Obsah:

1. Úvod	6
2. Školní prostředí	7
2.1. Škola a její funkce	7
2.2. Role školy ve společnosti	8
2.3. Školní třída	8
3. Školní klima	10
3. 1. Definice školního klimatu	10
3. 2. Vztah mezi klimatem a prostředím	11
3. 3. Některé typy školního klimatu	11
3. 4. Pozitivní školní klima.....	15
3. 4. 1. Znaky pozitivního školního klimatu	16
4. Osobnost a její struktura.....	17
4. 1. Teorie osobnosti	18
4. 2. Schopnosti a rysy osobnosti	19
4. 3. Temperament.....	20
4. 4. Charakter	21
4. 5. Motivace.....	22
4. 6. Osobnost vychovávaného jedince	24
5. Osobnost učitele	25
5. 1. Formování učitelovy osobnosti	26
5. 2. Profesionální kvalifikace učitele	27
5. 3. Požadavky na osobní vlastnosti učitele a jeho chování.....	28
5. 4. Typologie učitele.....	28
5. 5. Význam učitele.....	29
6. Starší školní věk	30
6. 1. Charakteristika vývojové etapy	31
7. Výzkumná část	33
7. 1. Příprava výzkumu	33
7. 2. Cíle a hypotézy	33
7. 3. Charakteristika výzkumného souboru	34
8. Vyhodnocení závěry zkoumaného šetření.....	36
8. 1. Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy).....	36

8. 1. 1. Spokojenost chlapců a dívek ve třídě	37
8. 1. 2. Vnímání třenic ve třídě u chlapců a dívek.....	38
8. 1. 3. Vnímání soutěživosti ve třídě chlapci a dívkami	39
8. 1. 4. Vnímání obtížnosti učiva chlapci a dívkami	40
8. 1. 5. Vnímání soudržnosti ve třídě chlapci a dívkami	41
Ověření hypotézy	42
8. 2. Průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání jednotlivých proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy) školního klimatu.....	43
8. 2. 1. Spokojenost ve třídě v závislosti na prospěchu	44
8. 2. 2. Vnímání třenic ve třídě v závislosti na prospěchu.....	46
8. 2. 3. Soutěživost ve třídě v závislosti na prospěchu.....	48
8. 2. 4. Vnímání obtížnosti učiva ve třídě v závislosti na prospěchu.....	50
8. 2. 5. Vnímání soudržnosti ve třídě v závislosti na prospěchu	52
Ověření hypotézy	54
8. 3. Školní klima vyjádřené pěti proměnnými bude v jednotlivých třídách různé.	55
8. 3. 1. Spokojenost žáků v různých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)	56
8. 3. 2. Třenice v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá).....	58
8. 3. 3. Vnímání soutěživosti v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá).....	60
8. 3. 4. Vnímání obtížnosti učiva v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá) ...	62
8. 3. 5. Vnímání soudržnosti v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)	64
Ověření hypotézy	66
Závěr:	67
Přílohy	68
Seznam použité literatury:	69

1. Úvod

Obecným tématem a cílem práce je analyzovat školní klima žáků druhého stupně základní školy, přičemž se primárně zaměřím na hledání případného vlivu pohlaví, školního ročníku a průměrného prospěchu právě na vnímání klimatu žáky.

Školní klima je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a je třeba jej neustále zkoumat a na základě výsledků navrhnout a zejména pak realizovat vhodné řešení. Bez pozitivního školního prostředí nelze očekávat zvyšování celkové pracovní efektivity. Atmosféra ve třídě má vliv na motivaci žáků, vliv na sociální chování i na průběh vyučovací hodiny, stejně jako na její výsledky. V neposlední řadě školní klima ovlivňuje psychickou pohodu nejen žáků a pedagogů, ale také rodičů. Průcha (1996) chápe školní klima základní jako determinantu efektů školní edukace. Řada teoretických modelů efektivnosti škol také považuje příznivé školní klima jako jeden z významných faktorů, který zásadním způsobem zlepšuje (nejen) prospěchové výsledky žáků.

2. Školní prostředí

Školní klima je typem intencionální prostředí, jež vzniká ve výchovných a vzdělávacích institucích, které byly vytvořeny k uskutečnění výchovných a vzdělávacích programů zaměřených na vybrané věkové a sociální skupiny mládeže. Patří k nim především všechny druhy škol, zařízení pro organizované využívání volného času, zařízení náhradní rodinné péče a zařízení pro zájmové studium. Tato organizovaná výchova může být úspěšná pouze tehdy, jestliže působí kvalitní odborně vzdělaný kolektiv učitelů a vychovatelů nepostrádajících lidské hodnoty. Výchově se může dařit, jenom při jednotném výchovném působení všech zúčastněných osob. Nejen proto je výchova mladých nadmíru zodpovědný úkol. Také školní prostředí, stejně jako prostředí rodinné, by mělo být místem klidu, porozumění, vzájemné úcty a lásky, prostředím skutečně tvůrčí pohody. Tuto atmosféru jsou ovšem schopni vytvořit pouze schopní pedagogové, kteří jsou si vědomi závažnosti svého úkolu, lidé hluboce vzdělaní, zkušení, rozvázní, vyrovnaní, s pozitivním lidským vztahem k dětem (Prchal, 1988).

2.1. Škola a její funkce

„Školní výchova se začala realizovat v době, kdy se lidstvo začalo sdružovat ve větší celky, odstoupilo od kočovného způsobu života a rozšířilo obzor svého poznání. Tehdy se stala škola vedle rodiny druhým hlavním střediskem výchovy. Přechod od rodinné výchovy ke školní byl pozvolný a nenásilný. Školská organizace se postupně specializovala a prošla historickým vývojem, během něhož se podílela na uchování a přenosu společenských hodnot.“ (Grecmanová a kol., 2003:31)

„Škola je významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytváření vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci.“ (Grecmanová a kol., 2003:31)

Základní funkcí je **socializace** žáka. Socializační funkce školy tkví ve vytváření rolí, které mají význam nejen ve školním prostředí, ale i ve veřejném životě mimo školu a

v profesionální oblasti. Dítě si zde utváří samo o sobě obraz, učí se pravidlům chování ve formálních a neformálních skupinách, vytváří si vlastní názory na jiné lidi a na základě nich se od jiných rolí distancuje. Vedle funkce socializační můžeme definovat funkci **personalizační**, která spočívá v podpoře a rozvoji individuality žáka, čímž se škola přibližuje rodinnému prostředí. **Kvalifikační** funkce je obsažena v orientaci školy na znalosti a výkon. Poslední, **integrační** funkce spočívá v přípravě dětí na kritické přijetí sociálního stavu společnosti (Kvapilová, 1996).

Naplňování jednotlivých funkcí ve vztahu k jednotlivým žákům závisí na jejich celkovém sociálním a zejména pak rodinném zázemí. Každá rodina patří k určité sociální vrstvě, jejíž vymezení je dáno povoláním, příjmy, vzděláním a životním způsobem rodičů, jenž závisí také na jejich hodnotové orientaci (Kvapilová, 1996).

2.2. Role školy ve společnosti

Vedle výchovného působení rodiny, které v minulosti spočívalo především na přenášení praktických a teoretických poznatků ve formě bezděčné a úmyslné imitace, se začala rozvíjet již ve 4. tisíciletí školní výchova. Postupně se škola stala základním prostředkem výchovy. Vznikla tak významná výchovná instituce s jasně specializovanou a organizovanou strukturou, která měla přesně vymezené cíle a prostředky, jak k nim dojít. Škola měla za úkol soustavným rozumovým vzděláním, logickým myšlením a adekvátním vyjadřováním naučit žáky žít v kolektivu, respektovat autoritu, ale také vychovat v nich určitý mravní charakter (Grecmanová a kol., 2002).

2.3. Školní třída

Definovat „školní třídu“ není nikterak jednoznačné a vůbec ne jednoduché. Podle Spáčilové (2003) je školní třída jednoduše skupina spolužáků, kteří tvoří kolektiv třídy. Analýza vztahů ve třídě, sociálních pozic a rolí jednotlivých žáků a poznání jejich přijatých skupinových norem je podmínkou pro úspěšné působení učitele a východiskem pro řešení případných konfliktů a negativních projevů.

Hrabal (1989:194) pojem školní třída charakterizuje z diagnostického hlediska jako:

1. „soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky
2. „celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů. “

Spáčilová (2003) dále uvádí, že z pohledu sociální psychologie je školní třída formální sociální skupina s osobními pojítky. Škola je i místem, kde se učí i v jiné rovině než je intelektuální rozvoj – socializace. Dítě se učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Ve školním prostředí vznikají dětské vztahy přátelství. První vztahy vznikají spíše na základě náhody či prostorové blízkosti. Na základě různých znaků postupně vytvářejí různé preference ve vztazích mezi dětmi. Vývoj i charakter třídy ovlivňuje počet žáků ve třídě, jejich věk, složení třídy podle pohlaví atd.

Vstupem do školy získává dítě novou roli „žáka“ a také přijímá novou autoritu - učitele. Dítě pravidelně navštěvuje svou třídu a postupně vstupuje do složitějších sociálních vazeb (Lašek, 2001).

3. Školní klima

3. 1. Definice školního klimatu

„Podat jedinou výstižnou definice uvedeného pojmu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných. Výzkumníci se nemohou dosud sjednotit na přesné struktuře proměnných klimatu, shodují se však na tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří. Zatímco je klima dlouhodobější a stálější jev, atmosféra působí krátkodobě a je situačně podmíněna. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.“

(Grecmanová a kol., 2003:33)

Klima je filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény, které zdůrazňují, že není důležité, co se v organizaci skutečně děje, nýbrž jak je dění vnímáno (Litin, Stringer 1968:43, cit. z Grecmanová a kol., 2003:33). Také Z. Helus a P. Piřha (1994:23, cit. z Grecmanová a kol., 2003:33) definují klima jako celkové rozpoložení (převážně pocitové a postojoyé), které škola navozuje. H. Fend (1977:63, cit. z Grecmanová a kol., 2003:33), J. Mareš a J. Lašek (1990/91:173, cit. z Grecmanová a kol., 2003:33) rozumí pod pojmem školní klima druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají institucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které při tom vznikají.

„I když se autoři uvedených pojetí snaží o vysvětlení pojmu školní klima, zůstávají stále buď málo konkrétní, nebo si všímají pouze některých aspektů školního klimatu a tak zastírají jeho význam a rozdíl mezi školním, organizačním, vyučovacím a třídním klimatem.“ (Grecmanová a kol., 2003:34) Od tohoto problému se snaží odpoutat německý pedagog R. Bessoth (1989, cit. z Grecmanová a kol., 2003:34), který srovnává pojem školní a organizační klima a které ukazuje na to, že školní klima má širší význam. *„Inspirováni tímto německým pedagogem vymezujeme školní klima jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob skupin osob ve škole činných nebo těch, které školu ovlivňují), sociálními (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a*

hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují). “ (Grecmanová a kol., 2003:34)

3. 2. Vztah mezi klimatem a prostředím

„Prostředí chápeme jako soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu. Přitom jednotlivé komponenty prostředí (fyzické, sociální, kulturní, přírodní atd.) spatřujeme ve vzájemných funkčních vztazích. “ (Grecmanová a kol., 2003:34)

„Specifickou součástí tohoto prostředí je školní prostředí, které považujeme za všezahrnující za rozdíl od pojetí, které jej vysvětluje pouze z hlediska ekologické a společenské dimenze. Studium školního prostředí a konkrétně jeho faktorů (složky a činitele prostředí, které podle jejich povahy rozlišujeme na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní) tedy zprostředkovaně školní klima. “ (Grecmanová a kol., 2003:34-35)

3. 3. Některé typy školního klimatu

Při výzkumu typů školního klimatu a jejich projevů, zjistíme, že mezi typem školního klimatu a jeho vlivy a faktory prostředí je vzájemný vztah. Školní klimatický typ ovlivňuje totiž faktory prostředí, které zase utvářejí školní klima a působí na ně.

Typy klimatu podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy

„Ve škole s kustodiálními cílovými aspekty existují byrokratická správa, formální přístupy, orientace na uniformní pravidla a procedury, činí se pouze to, co je předepsané, učební látka se nařizuje, pracuje se rutinně, udržuje se kontinuita a setrvačnost, zdůrazňuje se racionalizace, koordinace, požaduje se přizpůsobení. “ (Grecmanová a kol., 2003:38-39)

Pro školní klima, charakteristické edukativním cílovým zaměřením, je typické osobní nasazení a autonomie pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, flexibilita, emocionalita, časté inovace, samostatnost, svoboda při utváření školního života orientace na

rozvoj dítěte, profesionální a věcná jednání, individuální interakce, rozmanité způsoby chování, otevřenost vůči veřejnosti (Grecmanová a kol., 2003:39).

Typy školního klimatu podle výchovných stylů

Tři klasické výchovné styly naplňují tři klimatické typy školního klimatu: autoritativní, demokratický, liberální typ školního klimatu.

Autoritativní školní klimatický typ odpovídá dále uvedenému funkčně orientovanému typu školního klimatu. U autoritativního výchovného stylu vykazují žáci jasnou distanci mezi sebou a vychovatelem. Tento výchovný styl izoluje mladého člověka od spolužáků, často produkuje ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo vyvolává opoziční postoje.

Demokratický školní klimatický typ. V tomto prostředí má většina žáků důvěru k učitelům. To však nevylučuje kritiku. Styl silně integruje mladé lidi, skupiny nebo třídy a podněcuje kooperaci a vzájemnou kritiku a vztahy mezi mladými lidmi.

Liberální školní klimatický typ je charakteristický malou osobní angažovaností pedagogů, ale také malým disciplinárním nátlakem. Má negativní dosah na dimenzi vztahů učitel – žák, avšak pozitivně ovlivňuje dimenzi žák – žák (Grecmanová a kol., 2003:39-40).

Typy školního klimatu podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů.

Na tomto základě se mohou rozvíjet čtyři školní klimatické typy:

Osobnostně orientovaný klimatický typ je charakteristický tolerancí vůči žákům, vykazuje podporu a pomoc, sociální angažovanost pro individuální potřeby žáků. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům, vzájemné vztahy mezi žáky, vzájemné vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem školy. Rodiče i učitelé považují toto klima za pozitivní. Strach žáků ze školy a také nechuť ke škole se sice objevuje, ale na velmi nízké úrovni. Žáci mají radost ze školy, chuť se učit, mají velmi vysokou motivaci. V tomto klimatu učitelé vnímají možnost svobodného rozvoje. U učitelů se také objevuje největší spokojenost se zaměstnáním.

Diskrepanční klimatický typ je dán diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a vnímáním učitelů na druhé straně. Tento typ je proto možné rozpoznat pouze na základě souběžného sledování žákovských, rodičovských a učitelských škál. Učitelé vnímají tento klimatický typ jako takový, kde je možný svobodný rozvoj osobnosti. Sociální angažovanost

učitelů je vysoká, stres nepatrný. Vzájemné vztahy mezi učiteli a mezi ředitelem a učiteli mají dobrou úroveň. Vztahy mezi učiteli a žáky jsou učiteli hodnoceny jako velmi pozitivní, žáci a rodiče je vnímají spíše negativně. Strach žáků ze školy je velký, nechut ke škole malá.

Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Žáci tohoto typu vykazují výrazně špatné třídní společenství a malou toleranci mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. U žáků se projevuje výrazná nechut ke škole při větším strachu ze školy. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní. Vzájemný vztah mezi učiteli je pozitivní. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný.

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, ale výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Tento klimatický typ je tedy charakteristický jasnou osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. Rodiče i učitelé hodnotí toto klima velmi negativně. Žáci distančního typu mají velkou nechut ke škole a malý strach ze školy, nepatrnou chuť se učit, žádnou radost ze školy, velmi nízkou motivaci. Ve vztahu ředitel – učitelé a ve vzájemném vztahu mezi učiteli se objevuje negativní hodnocení. Učitelé jsou málo sociálně angažovaní, trpí však hodně stresovými situacemi (Grecmanová a kol., 2003:41 - 42).

Typy školního klimatu podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím.

„Obsáhlá analýza podmínek školního života musí vyjít ze zúženého pohledu na vztahový trojúhelník: rodiče – učitelé – žáci, protože jinak nemůžeme sledovat podstatné faktory vlivu školního života. Nesmí se však zapomínat také na charakter vedení školy, na vztahy jednotlivé školy ke školské správě, médiím, veřejnému životu. Následná typologie se opírá o každodenní pozorování života ve školách.“ (Grecmanová a kol, 2003:42)

Školní klimatický typ 1 – škola vedená autokraticky izolujícím způsobem. Život v takové škole absolutně určují ředitel a někteří učitelé. Rodiče a žáci se nemají do organizačních věcí školy mísit. S rodiči, stejně jako se žáky, se zachází jako s podřízenými. Vnější kontakty školy se považují za zbytečné a pro učení škodlivé. Důraz se klade na zprostředkování vědění,

škola proto má výlučně kognitivní orientaci. Na novoty se pohlíží skepsí a předvádějí se pouze na ukázkou (Grecmanová a kol., 2003:42).

Školní klimatický typ 2 – škola vedená autokraticky životu blízkým způsobem. Management školy (ředitel a dominující učitelé) vede všechny její aktivity. Ve školním životě vládne neustálý pohyb. Slaví se svátky, zvou se zajímavé osobnosti z oblasti vědy a výzkumu, hospodářství, pořádají se výstavy atd. Všichni zúčastnění jsou tím fascinováni a téměř nepozorují, že jsou sami pasivní a bez iniciativy. Jakoukoli snahu prosadit něčí nápad zmaří již v počátku vládnoucí skupina (Grecmanová a kol., 2003:42 - 43).

Školní klima typu 3 – škola vedená demokraticky izolujícím způsobem. S porozuměním a nadšením pro partnerskou kooperaci probíhá, popř. se stále hledá dialog mezi učiteli, rodiči a žáky. Uznává se individuální právo. To vše se ale koná a má konat jen ve škole, bez zájmu o to, o co jde především „venku“. Pozitivní na tom je vůle k vytvoření malého „lepšího světa“. Negativně je třeba hodnotit odklon od kontaktu a jiným než školním světem (Grecmanová a kol., 2003:43).

Školní typ 4 – škola vedená demokraticky životu blízkým způsobem. Rovněž na této škole se uplatňuje spolupráce mezi všemi zúčastněnými. Ředitel a učitelé jsou přesvědčeni o tom, že v procesu učení se sami také učí. Vychází z toho, že ke kontaktům dospívajících se světem má škola co říci. Proto se zde vytvářejí různé podněty k učení, které se dále uplatňují také mimo organizované učení. Hledají se nové metody a formy vyučování. Učitelé a žáci se často zabývají otázkami smyslu učení, obsahu předmětů, úsilím o vzdělávání mladých lidí (Grecmanová a kol., 2003:43).

Další typy školního klimatu podle Grecmanové (2003:42 - 44) jsou:

1. Typy školního klimatu podle chování učitele v konfliktu se žáky.
2. Typy školního klimatu podle percepce nátlaku, vedoucího k přizpůsobení.
3. Typy školního klimatu podle třídních klimatických rozdílů uvnitř školy.
4. Typy školního klimatu podle uniformity a plurality školy.

Výzkumy zaměřené na vlivy některých typů školního klimatu kladou důraz na postoje a chování pedagogů, protože ti působí mnohem více na žáky než např. fyzické prostředí. Pedagogové se považují za činitele spoluvytvářející určité školní klima a ovlivňující jeho

účinky. Učitelé a vychovatelé vytvářejí mnoho aktivit, aniž uvažují nad tím, jaké vlivy má jejich chování a jaká výchovná opatření jsou nutná k tomu, aby dosáhli určitých výsledků.

Se školním klimatem souvisí také výkonnostní status třídy, to znamená počet žáků úspěšných ve srovnání s žáky neúspěšnými. H.Fend (1977, cit. z Grecmanová a kol., 2003:45 - 46) považuje za nesprávnou homogenizaci tříd podle výkonnostního statusu žáků a nedoporučuje koncentrovat např. žáky, kteří opakují, do málo početných tříd.

H. Fend (1997, cit. z Grecmanová a kol., 2003:47) zdůrazňuje, že srovnáváme-li školní klima v jednotlivých typech škol starého školského systému, potom zjistíme nápadně rozdílné výkony v hlavních školách, reálkách a gymnáziích. Pozorujeme, že se zvyšuje elitní vědomí gymnaziálních učitelů. „Často se ukazuje, že školy na vesnici jsou něco jiného než ve městě. Vyskytují se stížnosti na těžkosti s disciplínou, na agresivní a kriminální chování žáků z velkých měst. Takové pozorování odpovídá závěrům, které potvrzují skutečný rozdíl ve školním klimatu mezi městskými a venkovskými školami. Na venkově cítí vyšší tlak na výkon, právě tak regresivní kontrolu.“ (Grecmanová a kol., 2003:47)

„V obecné rovině můžeme konstatovat, že při analýze vlivů klimatu na člověka není možné sledovat pouze rozsah a druh jeho zatížení, ale v popředí musí stát otázka, které projevy chování vznikají v důsledku určitého klimatu. Studium školního klimatu se zjistilo, že dobré školní klima ve škole prospívá nejen žákům, ale má také vliv na pracovní spokojenost a motivaci učitelského kolektivu. Někteří odborníci spojují školní klima s myšlením a chováním učitelů a požadují, aby se učitelé seznámili s jeho účinky, protože to prospěje humánnímu jednání a ovlivní výchovu. Školním klimatem je ovlivněna psychická situace učitele, atmosféra v kolektivu učitelů, která zpětně působí na učitele, i sám ředitel školy.“ (Grecmanová a kol., 2003:46 - 47)

3. 4. Pozitivní školní klima

Podle amerických výzkumníků zkoumajících školní klima je velmi složité vytvořit školy bez pozitivního školního klimatu, které by efektivně pracovaly. Proto jsou neustále hledány odpovědi na otázky: jaké jsou znaky pozitivního školního klimatu a zda je možné vytvořit pozitivní školní klima (Grecmanová a kol., 2003:49).

.

3. 4. 1. Znaky pozitivního školního klimatu

Pozitivní školní klima z hlediska žáků umožňuje samostatné objevení učení, ze kterého má žák radost. Klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka, podporuje rozvoj osobnosti žáka a dává mu jistotu, že bude akceptován. Dále umožňuje žákovi zažít úspěch a dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat (Grecmanová a kol., 2003:50).

Pozitivní školní klima z hlediska učitelů je obecně chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči či kolegy. Pozitivní školní klima umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace práci. Učitel je spokojený s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou (Grecmanová a kol., 2003:50).

Pozitivní klima z hlediska rodičů zajišťuje spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi, vstřícnost učitelů dále pak výchovatelskou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů, vhodnou motivaci žáků k učení a individuální podporu každému dítěti (Grecmanová a kol., 2003:50).

Pozitivní školní klima z hlediska veřejnosti musí žáky připravit na úspěšné zapojení do odborného a pracovního světa, k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě a k dodržování sociálních a pracovních čtností (Grecmanová a kol., 2003:50). Pozitivní, efektivní, příznivé či dobré atd. školní klima charakterizuje školní klimatický typ, ve kterém vzniká pocit společenství, kdy každý jednatel má možnost zažít mezi druhými lidmi pěkné vztahy a podporu, kde se lidé mohou cítit podobně jako ve své rodině. (Grecmanová a kol., 2003:56).

4. Osobnost a její struktura

Ve výchovné teorii se setkávají učitelé s požadavky: „lépe poznávat osobnost žáka“, „porozumět vývoji osobnosti“, „vychovávat všestranně rozvinutou a harmonickou osobnost“. (Čáp, 1987:57)

„Termínu osobnost užíváme k označení člověka z psychologického hlediska. Můžeme tak označit jednotlivce, ale také skupinu lidí s určitými společenskými znaky nebo člověka vůbec.“ (Čáp, 1987: 57)

Abychom člověka lépe pochopili, je důležité se seznámit s jednotlivými skupinami vlastností a nezapomínat na to, že všechny části osobnosti jsou navzájem propojeny, že vždy musíme uvažovat o osobnosti jako o celku, o jedinci, o člověku. Rozdíly mezi lidmi jsou individuální a typologické. Individuální jsou ty, kterými se liší jeden člověk od ostatních. Kdežto typologické rozdíly jsou rozdíly, kterými se od sebe liší skupiny lidí. Souhrnně můžeme vymezit osobnost podle Čechové a Rozsypalové (1996) následovně:

- 1) Osobnost je člověk se všemi svými psychickými, biologickými a sociálními znaky.
- 2) Jednotlivé skupiny vlastností osobnosti jsou navzájem spojeny a uspořádány určitým způsobem.
- 3) Pojem osobnost zároveň vyjadřuje odlišnost jedince od ostatních lidí. Odlišnost je vyjádřena individuálními i typologickými rozdíly.
- 4) Psychické zvláštnosti osobnosti jsou nedílně spjaty s jejími vlastnostmi.

Mezi osobnostmi jsou individuální rozdíly, které jsou výsledkem zděděných dispozic a odlišných vlivů prostředí a také výchovy, které na člověka během života působí a utváří ho. Vlohy potom předurčují, jak obtížné bude pro člověka získávat duševní vlastnosti. Čím je vloha lepší, tím méně námahy je potřeba k získání oné vlastnosti. Individuální rozdíly budou ve společnosti vždy existovat. Musíme je brát v úvahu a ke každé osobnosti hledat individuální přístup (Čechová, Rozsypalová, 1996).

4. 1. Teorie osobnosti

Sigmund Freud se zabýval studiem psychoanalýzy. Psychoanalýza je v podstatě psychologie mezilidských vztahů, které jsou utvářeny sociální zkušeností v ranném dětství. Podle něj je osobnost uzavřeným systémem, kde se libido, neboli psychická energie osobnosti, musí uplatňovat v rámci tohoto systému. Freud vymezil tři vrstvy osobnosti, skládající se z Id, Ega, Superega (Lašek, 2007:12-13).

Id (lat. „To“) řídí se pocitem slasti neboli libida, které se dostaví tím, že z psychiky je odstraněno podráždění a napětí. U novorozence náležejí všechny duševní procesy Id, jsou nevědomé a primární. Jak jedinec roste, Ego se vyvíjí a postupně odlišuje od Id. Tyto dvě složky osobnosti nejsou od sebe jasně odděleny, v něčem se překrývají a splývají spolu. Dětem se sděluje, co je správné a co není, jak se mají chovat a proč. Ego postupně vstřebává tato ponaučení a stává se schopným sebekritiky a sebekontroly (Lašek, 2007:13).

Ego (lat. „Já“) je výsledkem zkušeností a představuje organizovanou složku osobnosti. Tento princip nepotlačuje slast, ale vybírá vhodné podmínky pro její realizaci (Lašek, 2007:13).

Superego (lat. „Nadjá“): ideální já a svědomí. Superego charakterizuje vnější kontrolu (svět a jeho zákony), donucení, odměny a tresty. Působení Superega vede ke strukturování Ega. Superego vyvolává důležitý smysl pro to, co bychom měli a neměli dělat, tlumí impulsy z Id, usiluje o dokonalost (Lašek, 2007:13-14).

„Freudovy práce se staly základem jednoho velmi významného a současného pohledu na jedince a vývoj jeho psychiky. Fakt existence Superega, do kterého společnost vkládá všechny zákony, sociální procedury, tabu a které vychovává, odměňuje i trestá je de Facto faktorem socializačním. Proto nelze Freudův vliv na vývoj psychiky pominout.“ (Lašek, 2007:14)

4. 2. Schopnosti a rysy osobnosti

Při rozboru osobnosti na části můžeme rozlišit především schopnosti a rysy osobnosti. Schopnosti jsou vlastnosti toho druhu, jako je například schopnost rozlišovat barvy nebo hudební sluch. Obecně pak můžeme vymezit schopnost jako psychickou vlastnost, která se projevuje tím, že se jedince naučí určitým činností. (Čáp, 1987)

Podle Čápa (1987) schopnosti souvisí s dovednostmi. Rozdíl mezi nimi je v tom, že dovednosti jsou speciálnější (např. dovednost v řešení rovnic o jedné neznámé), kdežto schopnost je obecnější (např. numerická schopnost). Několik dovedností souvisí s jednou schopností: obecnější schopnost umožňuje osvojení několika dovedností. Osvojení těchto dovedností může vést k rozvinutí příslušné schopnosti. Autor rozlišuje několik druhů schopností, zejména intelektové (souhrnné označení celého souboru schopností k myšlení, k řešení problémů), senzomotorické (umožňují podávat kvalitní výkon ve sportu a v pracovních činnostech) a umělecké (jsou vysoce rozvinuté u tvůrců a interpretů uměleckých děl).

Rysy osobnosti jsou podle Čápa (1987) vlastnosti, jako např. družnost, samotářství, panovačnost, vytrvalost. Obecné vymezení rysu osobnosti je chápáno jako psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Rysy odpovídají laickému označení „povahové vlastnosti“.

Několik rysů osobnosti, které jsou podle Čechové a Rozsypalové (1996) zvláště důležité:

- 1) družnost – uzavřenost (extroverze - introverze)
- 2) sklon vést – podřizovat se (dominance - submise)
- 3) odolnost k zátěži, dobré zvládání ztížených podmínek a vysokých požadavků – nízká odolnost (stabilita - labilita)
- 4) vytrvalost (v započaté činnosti) – její nedostatek
- 5) kladný – záporný vztah k lidem (afiliace - hostilita)
- 6) svědomitost, odpovědnost – neodpovědnost
- 7) sebedůvěra – sebepodceňování
- 8) vysoká živost citových projevů - nízká živost citových projevů
- 9) silné ovládání citových projevů – slabé ovládání citových projevů

4. 3. Temperament

„ Temperament je duševní vlastnost, která určuje způsob jednání a chování člověka a vyjadřuje celkový stav vzrušivosti. “ (Vacínová, 1995:69)

„Temperament je individuálně charakteristický typ reaktivity a dynamiky psychiky. Představuje formální základ průběhu duševních dějů i projevů chování.“ (Vágnerová, 2004:216)

Temperament je podle Čápa (1987) soustava vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání jedince, zejména způsobem vzniku a průběhu citových procesů a jejich výrazu (v mimice, gestikulaci, v pláči apod.). Do temperamentu nezařazujeme převažující druh nálada, ani životní pesimismus a optimismus.

Čtyři základní typy temperamentu charakterizuje Čáp (1987) takto:

- 1) Sangvinik (sangvinus - krev) je člověk, který je čilý, společenský, nestálý, veselý.
- 2) Cholerik (chole - žluč) je člověk s prudkým, vznětlivým temperamentem. Snadno se rozhněvá, ale poměrně rychle se uklidní.
- 3) Flegmatik (flegma - hlen) je netečný, klidný, pomalý, lhostejný, ale spolehlivý.
- 4) Melancholik (melancholie – černá žluč) je člověk pomalý, a menším množstvím citových projevů, často u něj převládá smutná nálada.

Kloníme se k Pavlovově teorii, podle které je temperament projevem centrálního nervstva, projevem typu vyšší nervové činnosti. Rozlišil na základě pokusů se zvířaty tři základní vlastnosti nervových procesů: sílu, vyrovnanost, pohyblivost. Podle vlastností těchto nervových procesů rozlišil I. P. Pavlov čtyři typy vyšší nervové činnosti:

Silný, vyrovnaný, živý typ – sangvinik je charakterizován optimismem, veselostí, snadnou přizpůsobivostí, řečovou pohotovostí, pracuje v rychlém tempu. Jedná rozhodně, směle, není konfliktní, umí se snadno přizpůsobit. Tento typ bývá ale i lehkomyšlný, nerozvážný, málo sebekritický.

Silný, vyrovnaný typ – flegmatik je snášenlivý, vyrovnaný, přátelský, pracuje rovnoměrně, bývá rozvážný a vytrvalý, má rád denní řád, dobře se ovládá. Bývá ovšem pomalejší,

pasivnější, pracuje stereotypně, obtížně mění navyklé chování. Těžko se přizpůsobuje změnám.

Silný, nevyrovnaný typ – cholerik reaguje vášnivě s výraznou mimikou, pracuje rychle a samostatně, dobře se prosazuje, jedná rychle a energicky. Slabou stránkou je zvýšená dráždivost, impulsivnost, prudké reakce, rychlé citové vzplanutí, nedostatek sebekontroly, agresivita.

Slabý typ – melancholik bývá vážný, s hlubokými, stálými city, zodpovědný, svědomitý, důkladný v práci. Mívá sklony k pesimismu, v činnostech je brzy unavený, urážlivý, nedůtklivý (Čechová, Rozsypalová, 1996).

4. 4. Charakter

Charakter je možné chápat jako soustavu vlastností (rysů), které mají morální význam. Přes tuto stručnou definici je charakter složitý subsystém osobnosti a jeho strukturu můžeme analyzovat z různých hledisek (Čáp, 1987).

Čechová, Rozsypalová (1996) popisují charakter jako tu část osobnosti, která umožňuje řídit jednání člověka podle společenských, zejména morálních požadavků. Charakter se formuje především působením výchovy a dalších společenských vlivů.

Charakter se propojuje v různých vztazích jedince k důležitým životním skutečnostem. To jsou především:

Vztahy člověka k lidem a ke společnosti: k členům rodiny, přátelům a kamarádům, spolupracovníkům, nadřízeným a podřízeným, k pracovní a zájmové skupině, jejímž je členem, k profesní skupině, třídě, národu, celé společnosti, k jejím cílům, idejím. Všechny tyto vztahy se vyjadřují rysy, jako je kladný nebo záporný vztah k lidem, afiliace - hostilita, agresivita, taktnost, smysl pro spolupráci, individualismus.

Vztahy člověka k práci: záliba k práci nebo nechut' k ní, kladný a záporný vztah k práci celkově, odpovědnost při plnění pracovních nebo učebních úkolů, svědomitost aj.

Vztahy člověka k sobě samému a k vlastnímu životu: tyto rysy se opět vyjadřují různými výrazy, jako je sebedůvěra a jistota. Naproti tomu nedostatek jistoty, sebepodceňování a naopak sebepřeceňování, obraz sebe sama a ideální já.

Vztahy člověka k životním překážkám a obtížím: vůle, rozhodnost, vytrvalost, sebeovládání.

Mohli bychom rozlišit ještě další vztahy, např.:

Vztahy člověka k přírodě: k rostlinám, zvířatům, krajině určitého typu i ke zcela určitému kraji k určitým místům, k životnímu prostředí (Čáp, 1987).

Ve výzkumech je možné se setkat s celkovým posouzením charakteru člověka, zejména ve formulaci zralý – nezralý charakter. První shrnuje pozitivní, společensky hodnotné formy vztahů k lidem, práci, škole a sobě samému. Druhý shrnuje naopak formy negativní, příznačné pro nevyspělého jedince. V souvislosti s autoregulačním systémem osobnosti se používá termínu svědomí. Jde o velmi důležitý subsystém, který zahrnuje různé aspekty charakteru (intelektové i volní, motivační, s projevy ve vztazích k lidem) a velice úzce souvisí s celkovou zralostí charakteru (Čáp, 1987).

4. 5. Motivace

Motivace podle Čápa (1987:67) znamená souhrn hybných činitelů v činnosti, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitel jsou myšleny takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy. Vnitřní motivy jsou spjaté s vnějšími pobídkami a cíli: pobídky zvenčí podněcují nebo oslabují vnitřní motiv.

Člověk si uvědomuje svou motivaci někdy více, někdy méně. Někdy si uvědomuje část motivů určitého jednání, ale jiné motivy si neuvědomuje. Plnější poznání, uvědomění si vlastní motivace je velice důležitý úkol při sebepoznávání a sebevýchově.

Termín pro označení motivů je potřeba. Jde o vlastnost, která je vymezena specifickým vztahem jedince k prostředí, závislostí jedince na určitém druhu životních podmínek. Projevuje se vyhledáváním těchto podmínek a prožíváním jednak stavu jejich nedostatku, jednak stavu nasycení.

Dělení lidských potřeb podle Čápa (1987:68)

Elementární životní potřeby (fyziologické): potřeba kyslíku, potravy, spánu a odpočinku.

Potřeba sexuální

Potřeba jistoty: projevuje se v nebezpečí, při nepředvídaných událostech, v nejasných situacích.

Potřeby podnětů, změny a činnosti: po dobu izolace jedince od světa, při nedostatku podnětů, pokud se nachází v jednotvárné situaci a je mu znemožněna činnost.

Potřeba sociálního styku: vzájemně kladných citů a citových projevů s členy rodiny, kamarády a přáteli, spolupracovníky.

Potřeba výkonu a společenského uznání: potřeba dosáhnout dobrých výsledků v práci nebo jiné činnosti, a tím i uznání svého okolí, vyrovnat se druhým, vyniknout nad ně, získat prestiž, překonat případný pocit méněcennosti.

Potřeby poznávací a estetické: od elementární zvědavosti přes touhu člověka poznat svět, až po specializované vědecké zájmy, záliba v krásných předmětech, květinách.

Potřeba uskutečňovat v životě určitý záměr nebo cíl: a podle toho řídit své činnosti a jednání, běh života, formovat svou osobnost, např. stát se výborným sportovcem, technikem, vynálezcem, lékařem či zdravotní sestrou. Jednotlivec se svým chováním snaží přimět své okolí k tomu, aby v něm vidělo právě toho sportovce, vynálezce, ideální matku, tedy aby ho posuzovalo v souladu s jeho cíly. Lidská motivace je velmi složitá, proto se k vyjádření jejich stránek užívá většího počtu termínů. Vedle již zmíněných potřeb jsou to především city, zájmy, návyky, postoje, cíle a perspektivy hodnotové orientace člověka (Čechová, Rozsypalová, 1996).

Zájmy: získané motivy, ve kterých se projevuje vztah jedince k určité skutečnosti, k určitému druhu činnosti. Projevuje se soustředěním pozornosti, prováděním určité činnosti, pocitem uspokojení z ní nebo nelibostí při jejím omezování.

Návyky: jsou získané způsoby chování a reagování v určitých situacích, člověk se v nich chová již návyklým způsobem, bezděčně, bez vědomého rozhodování a úsilí.

Cíle: každá činnost člověka vede k cíli. Cíle jsou podle délky trvání dlouhodobé, cíle se střední perspektivou a cíle krátkodobé. Dosažení cíle uspokojuje potřeby člověka, přináší mu radost.

Postoje: vyjadřují vztah jedince k určité skutečnosti, k určitým věcem, k lidem, k činnostem. Postoj se vytvoří v průběhu života na základě zkušenosti.

Hodnotová orientace: jde o postoje jednotlivců k hodnotám určité společnosti, které ovlivňují jeho život a zařazení do společnosti. Hodnotové orientace se týkají zejména oblasti sociální, oblasti morální a oblasti ideové (Čechová, Rozsypalová, 1996).

4. 6. Osobnost vychovávaného jedince

Studium osobnosti vychovávaného má velký význam pro pochopení individuality a jejich zvláštností a v jeho důsledcích pro optimální výchovné působení ze strany vychovávaného. Z historického pohledu byla osobnost dítěte dlouho považovaná za cosi nezměnného, jakési abstraktum. Významná změna v pojetí osobnosti dítěte nastává v souvislosti s vývojem psychologie a pedagogiky a zejména úsilím o vytvoření nové vědy – pedologie. V důsledku dalšího zkoumání v oblasti psychologie osobnosti, ale i v důsledku rozvoje všech věd, v centru jejichž pozornosti je člověk, se vytvořilo množství nejrozličnějších pojetí osobnosti člověka (Grecmanová a kol., 2002).

K vymezení možných rozdílů v osobnosti vychovávaného lze přistupovat z mnoha hledisek. Pro učitelskou praxi je nezbytné seznámit se především s možnými zvláštnostmi pohlaví, zvláštnostmi věkovými, vývojovými a individuálními (Grecmanová a kol., 2002).

- 1) Rozdíly mezi pohlavími - se v plné míře projevují až v dospělém věku. Významná závislost ve výskytu určitých jevů na pohlaví byla prokázána i výsledky realizovaných výzkumných šetření. Jde o rozdíly v průběhu vývojové křivky, preferenci zájmů a strukturu činností, hodnotové orientaci, ve výkonnosti v různých oblastech, v míře aktivit, flexibility, originality (u chlapců vyšší), či odolnosti vůči rušivým vlivům, vytrvalosti (vyšší u dívek). S typickými rozdíly ve vlastnostech poznávacích procesů nebo v oblasti citového prožívání musíme ve výchovném procesu počítat.
- 2) Věkové zvláštnosti - osobnost vychovávaného se mění ve své kvalitě i kvantitě, v každém věkovém období nabývá člověk určitých charakteristik pro dané období. Není proto možné klást stejné požadavky stejným způsobem dítěti předškolního věku či pubertálního věku. Pro učitele je proto nanejvýš nutné pochopit vývoj lidské osobnosti se všemi specifikami jednotlivých období. Pokud by věkové zvláštnosti nebyly respektovány, mohlo by dojít k neadekvátnímu výchovnému působení,

nepochopení pravých příčin určitého chování, nespravedlivému hodnocení, přetěžování a kladení nepřiměřených a mnohdy nesmyslných požadavků a podobně.

- 3) Individuální tempo – je další zvláštností dětského vývoje. V rámci určité skupiny existují značné vývojové rozdíly. Tento vývoj není ovšem přímočarý, ale nepravidelný, probíhá ve vývojových etapách, skocích. Různé složky osobnosti mají specifické tempo vývoje, rozvíjí se s různou intenzitou, různě rychle. Proto je nutné volit takový způsob výchovy, který s touto nerovnoměrností počítá.
- 4) Zvláštnosti temperamentu – ovlivňují do určité míry veškeré projevy žáka, jeho chování a přizpůsobení se požadavkům, které jsou na něj kladeny. V důsledku toho mohou mít vliv i na jeho hodnocení učitelem i na jeho pozici v sociální skupině (Grecmanová a kol.,2002).

5. Osobnost učitele

„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesná, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“ (Grecmanová a kol. 2002:164)

Úspěch a neúspěch výchovného působení závisí také na učitelích a na ostatních výchovných pracovnících. Z tohoto hlediska je důležitá otázka: jaká má být učitel, které vlastnosti osobnosti jsou příznivé a které naopak nepříznivé pro výkon učitelského povolání? (Čáp, 1987)

K výkonu učitelské profese jsou podle Grecmanové a kol. (2002) nutné tyto složky učitelské kvalifikace:

Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled.

Učitel žáky ovlivňuje svými vztahovými postoji. Musí proto sám dobře chápat příčiny rozvoje společnosti, orientovat se ve vnitropolitických a mezinárodních událostech a vztazích a také k nim musí zaujmout vlastní postoje. Široká orientace, znalost praxe i lidí, všeobecný rozhled umožňují lépe chápat nově vzniklé jevy a zaujímat k nim stanoviska.

Teoretické a praktické odborné vzdělání.

Součástí studia učitele je soubor vědních disciplín daného oboru, které členíme na profilové disciplíny daného oboru, aplikované disciplíny a pomocné vědy určitého oboru. Odborná úroveň učitele musí přesáhnout okruh učební látky, kterou vyučuje.

Pedagogické a psychologické vzdělání.

Podmínkou úspěšné práce učitele je všeobecné a odborné vzdělání, ale pro pochopení a ovlivňování žáků je nutné též pedagogicko - psychologické vzdělání učitele, které se projevuje v hluboké znalosti pedagogické teorie a praxe.

5. 1. Formování učitelovy osobnosti

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem. Největší význam pro formování učitelské osobnosti má jeho pedagogická činnost. Učitel si na základě dalšího sebevzdělávání vytváří soubor pedagogických a metodických dovedností a návyků, které mu pomáhají přenášet pedagogické teoretické poznatky do pedagogické praxe (Grecmanová a kol.2002).

Podle M. A. Dostála (1978, cit. z Grecmanová a kol., 2002:170) úspěšná výchova předpokládá pedagogický talent, pedagogické mistrovství a pedagogický takt.

Pedagogický talent: vlohy , které jsou nutné k vykonávání učitelské profese.

Pedagogické mistrovství přichází s přibývajícím učitelskou praxí a může se k němu dopracovat každý učitel. Jde o takovou pedagogickou práci, při které učitel dosahuje vynikajících výchovně vzdělávacích výsledků při tvořivém uplatňování nejnovějších poznatků a zkušeností, dodržováním zásad hygieny a uplatňováním pedagogického taktu.

Pedagogický takt: neexistuje přesná definice. Taktem se rozumí způsoby posuzování, rozhodování, řešení výchovných situací. Často je pedagogický takt chápán jako něco intuitivního, jako umění, kterému se nelze naučit.

5. 2. Profesionální kvalifikace učitele

Profesionální kvalifikace učitele zahrnuje podle Grecmanové a kol. (2002) tyto schopnosti:

- 1) Diagnostické schopnosti - umožňují stanovit diagnózu žáka nebo celé skupiny žáků.
- 2) Didaktické schopnosti učitele - jsou např. schopnost žákům jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, vzbudit u žáků zájem o učivo, probouzet v žácích aktivní, tvořivé myšlení.
- 3) Schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí - na základě dalšího studia.
- 4) Schopnost pronikat do vnitřního světa žáka (empatie) - dobře mu rozumět a vidět svět jeho očima.
- 5) Pedagogická expresivnost - je schopnost tlumočit žákům vlastní myšlenky, pocity, tužby a pedagogický postřeh jako schopnost vnímat tyto expresivní projevy u druhých lidí.
- 6) Konstruktivní schopnost - jako schopnost projektovat osobnost žáka, vybrat a uspořádat učivo s přihlédnutím na věk a individuální zvláštnosti žáka.
- 7) Výrazové schopnosti - schopnost jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city nejen pomocí řeči, ale i mimiky a pantomimiky.
- 8) Organizační schopnosti - schopnost organizování žákovského kolektivu i organizování práce žáků a také vlastní práce.
- 9) Schopnost získat autoritu. - Autorita je přirozený důsledek mezilidských vztahů, ve výchovném procesu se objevuje obvykle bez zvláštního úsilí učitele. K tomu dojde tehdy, pokud učitelovy odborné, povahové a charakterové vlastnosti přesahují všeobecné představy o tom, jak má výchovný pracovník vypadat. Bez těchto vlastností je nemožné získat autoritu u žáků. Autoritu učitele také podmiňují věkové zvláštnosti žáků. U mladšího školního věku a středního školního věku je mnohem snazší získat autoritu než u starších žáků, u kterých se zvyšují kritéria na hodnocení a posuzování dospělých. Autorita je součástí učitelské profese. Neustále se podmiňuje a obnovuje nejen s novými žáky, ale také věkem učitele. Učitel bez autority ničemu své žáky nenaučí.
- 10) Komunikativní schopnost - označuje schopnost navázat správné vzájemné vztahy se žáky. Tato problematika mezilidských vztahů mezi učitelem a žákem zahrnuje schopnosti verbální i nonverbální.

5. 3. Požadavky na osobní vlastnosti učitele a jeho chování

Požadavky na osobní vlastnosti učitele člení Grecmanová a kol (2002) takto:

- 1) vlastnosti charakteru a vůle: čestnost, statečnost, upřímnost, zásadovost, spravedlivost, vytrvalost, cílevědomost
- 2) pracovní vlastnosti: vztah a láska k pedagogické práci a k dětem, svědomitost, důslednost
- 3) intelektuální vlastnosti: konkrétnost, logičnost, tvořivé myšlení
- 4) citově temperamentní: sebeovládání, trpělivost, optimismus
- 5) společensko-charakterové: laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, slušnost, uctivost

Požadavky na chování učitele zahrnují:

- 1) chování ve škole: být vzorem žákům, dbát na svůj zevnějšek
- 2) požadavky na soukromý život: uspořádaný rodinný život, dobré společenské chování
- 3) požadavky na veřejnou činnost učitele: podle místních podmínek a osobních předpokladů se zapojovat do společenské činnosti (Grecmanová a kol., 2002:174)

Množství a složitost úkolů a požadavků kladených na učitele vedou k mnohostrannosti v jeho pedagogické činnosti i v požadavcích na jeho psychické vlastnosti. To je pozitivní moment a mnoha učitelům se líbí jejich povolání právě pro to, že je to práce rozmanitá a pestrá. Zároveň je tím dána značná obtížnost a náročnost tohoto povolání (Čáp, 1987:305).

5. 4. Typologie učitele

Jenda z nejčastějších typologií učitele je typologie Caselmannova typologie.

Předpokládá dva základní typy učitelů.

Logotropa, který je zaměřen na obsah a problematiku daného předmětu se zvýrazněním vzdělávací stránky vzájemného vztahu učitele a žáka.

A paidotropa, který je zaměřen především na žáka, jeho psychický vývoj, na jeho vedení a formování. Klade důraz na vzájemný lidský vztah se žákem (Grecmanová a kol., 2002:182).

Caselmann každý základní typ ještě diferencuje a vznikají tak další čtyři typy:

- 1) Filozoficky orientovaný typ: pro kterého je typické vypracování a prohlubování vlastního světového názoru. Za cíl si klade vstoupit žákům pevný světový názor podle vlastního chápání.
- 2) Odborně vědecky orientovaný logotrop, pro kterého je charakteristické, že se již od mládí orientoval na obor, který vyučuje. Proto umí žáky pro učivo nadchnout srozumitelně učivo vysvětlit.
- 3) Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop, kterého charakterizuje úsilí pochopit osobnost žáka, vnitřně ji získat a pak utvářet. Má k žákům rodičovský vztah, ve vyučování je úspěšný.
- 4) Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop, která se vyznačuje racionálními prvky. Středem jeho zájmu není utváření osobnosti jednotlivce, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu.

Na typologii učitele lze aplikovat i typologii, jejímž kritériem jsou vlastnosti nervové soustavy. Můžeme podle těchto kritérií rozdělit učitele na sangviniky, choleriky, melancholiky a flegmatiky (Grecmanová a kol., 2002:182).

5. 5. Význam učitele

Učitel plánuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, vede žáky o osvojování poznatků ve formě vědomostí, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby a zájmy. Upevňuje a hodnotí výsledky výchovně vzdělávacího procesu. I když mnohé úkoly učitele mohou převzít pomůcky, audiovizuální technika, různé učební programy, nemohou nikdy nahradit učitele a jeho práci. Žádná technika není schopna reagovat na množství variant konkrétních okolností ani předvídat, k jakému novému poznatku přivede třídu společná myšlenková práce a jakou úlohu bude nucena řešit. Pouze učitel může vycházet vstříc neočekávaným situacím, ukázat cestu k jejich řešení, odpovědět na každou otázku, dodávat odvahu k řešení úkolů. Učitel působí

také i jako vzor dospělého člověka, a to především svými postoji, vyspělostí a mravními zásadami.

V minulosti byl učitel chápán jako subjekt výchovy a vzdělávání. Dnes chápeme, že učitel je nejen subjektem, ale také objektem výchovy a vzdělávání. Učitel sice plní všechny své funkce, ale zároveň i výchovně vzdělávací proces působí zpětně na učitele, na jeho vlastní práci, tvůrčí aktivitu, rozvoj jeho pedagogického mistrovství (Grecmanová a kol., 2002:186).

6. Starší školní věk

Starší školní věk je v odborné literatuře vymezeno jedenáctým až patnáctým rokem života jedince. Toto období je označováno jako puberta. Hranice stadií nejsou přesné a stejné u všech jedinců a za všech podmínek. Např. Čáp (1987) uvádí, že puberta nastupuje dříve u dívek než u chlapců, u jižních národů, u dětí z velkých měst, a pomaleji u dětí s nedostatečnou výživou, u Severanů, na venkově. Objevují se výrazné rozdíly mezi chlapci a dívkami, a to jak v nástupu puberty, tak v jejím průběhu a v způsobech prožívání. Dívky předbíhají chlapce v somatickém a fyziologickém vývoji v průměru o jeden rok i více. Mohou být výrazné individuální rozdíly mezi žáky téže třídy, a to i mezi příslušníky téhož pohlaví.

Puberta je označována za nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Průcha a kol. (2001) ji dělí na: prepubescence (11 - 13 let) a vlastní pubescence (13 - 15 let). Pubescence bývá označována za první fázi dospívání, pro kterou je charakteristické dozrávání reprodukčního systému. Mezi typické znaky dospívání patří: hormonální změny a jejich důsledky, výskyt a vývoj primárních a sekundárních pohlavních znaků, růstové skoky, změny postavy a výrazu obličeje, ale také změny dynamické nálad a intenzivnější prožívání skutečnosti. Puberta nastupuje u naší mládeže na druhém stupni základní školy a doznívá (zvláště u chlapců) v prvních ročnících střední školy. Vývoj jedince je obvykle nerovnoměrný po stránce anatomicko-fyziologické, intelektové, emocionální i sociální.

6. 1. Charakteristika vývojové etapy

1) Anatomicko-fyziologická stránka osobnosti se díky zvýšená funkci hypotalamu začíná měnit. Mezi vnější znaky dospívání jsou patřící rychlý růst a měnící se fyzický vzhled. Ke zrychlení růstu dochází dříve u děvčat než u chlapců. V určité době jsou děvčata vyšší než chlapci, růst se u nich ukončuje přibližně v šestnácti letech. Chlapci obvykle rostou ještě o dva až tři roky déle a jsou pak průměrně vyšší než dospělé ženy. Klátivá chůze, špatné držení těla, neohrabanost a zvýšená unavitelnost jsou typické prvky dospívání. U obou pohlaví roste objem svalů, u chlapců i fyzická síla. Zvětšuje se kapacita mozku, srdce a plic.

U dívek je patrnější tvorba a ukládání tukových polštářů tvořících zaoblenost ženské postavy. Rozšiřují se jim pánevní kosti a vytvářejí větší prostor pro uložení plodu v těhotenství. Zvětšují se prsy. Ve vaječnicích dozrávají ženské pohlavní buňky, dostavuje se menstruační krvácení. Chlapcům se rozšiřují ramena a objem hrudníku. Pohlavní úd a varlata se zvětšují. Varlata začínají produkovat mužské pohlavní buňky. Je u nich více patrná hlasová mutace, která je způsobena rychlým růstem hrtanu (Malá, 1980). Dochází ke změnám ve funkci vnitřních orgánů a nervové soustavy, která ještě dozrává funkčně a kapacitně. Dochází k výkyvům způsobeným nerovnováhou mezi nervovým a hormonálním systémem. Nervové buňky podléhají zvýšené únavě, dočasně bývá narušena i rovnováha procesů podráždění a útlumu a snížena kontrolní činnost mozkové kůry. Zhoršuje se funkční stav centrálního nervového systému, klesá jeho pracovní schopnost, často a snadno vznikají fázové stavy (Čáp, 1987).

2) Intelektová stránka osobnosti. Dokončuje se vývoj mozku a CNS. Dochází ke změnám v myšlení. Začínají převažovat formální logické operace. Jedinec začíná uvažovat o abstraktních pojmech, které si dříve nedokázal představit. Navrhne řešení problémů, uvažuje v souvislostech. Myšlení se vyznačuje pružností a tvořivostí.

3) Emocionální a sociální stránky osobnosti

Typickými znaky jsou: emoční labilita, zhoršené sebeovládání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, prostořekost, konfliktovost, uzavřenost (méně se svěřují), vztahovačnost, únik do světa představ a fantazie, denní snění, v němž se promítají touhy a přání dospívajícího, výkyvy prospěchu. Dívky jsou klidnější, přizpůsobivější. Zvyšuje se pozornost k vlastnímu vzhledu.

Člověk prožívá rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace. Projevuje se zvýšenou kritičností ve vztahu k autoritám, siláckými postoji k radám rodičů a učitelů, ale zároveň malými zkušenostmi a sníženou sebekritikou. Sklon polemizovat o všem souvisí s vývojem myšlení. Sílí snaha vyvzdorovat si větší samostatnost. Prvořadý vliv má vrstevnická skupina. Pro získání dobré pozice ve skupině je jedinec schopen učinit téměř cokoli. Tato skupina je mu bližší a má pro něj více porozumění. Mínění rodiny ztrácí na síle. Sílí snaha po rovnocenné akceptaci, ale zároveň neochota naslouchat druhé straně. Mnohé názory dospělých jsou odmítány. Vrstevníci se stávají uznávanými, neformálními autoritami. Jde o rozpor mezi autoritou dospělých a vrstevníků (Čáp, 1987).

7. Výzkumná část

7. 1. Příprava výzkumu

V přípravné fázi výzkumu jsem se věnovala studiu literatury a to především teoretické přípravě výzkumu. Zabývala jsem se jednotlivými metodami výzkumu, ale i samotnou koncepcí dotazníku. Pro výzkum jsem zvolila již osvědčený dotazník My Class Inventory (short form), jehož autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fischer (1986, z Lašek, 2001:68-69). Dotazník je široce používáný a slouží k výzkumu i praktickému využití na školách mnoha zemích světa. Díky jasné a přehledné konstrukci a způsobu vyhodnocování je mezi učiteli oblíben. Umožňuje rychle proniknout do různých oblastí života ve třídě. Vlastní výzkum jsem prováděla u osmdesáti respondentů na základní škole v Šumvaldě.

7. 2. Cíle a hypotézy

Vytyčila jsem si cíl mého výzkumu, vypracovala hypotézy a použila již prověřený dotazník, který slouží k hromadnému získávání dat. Použila jsem anonymní dotazník s uzavřenými odpověďmi, ve kterém si respondent vybírá mezi dvěmi možnými odpověďmi (Ano - Ne).

Cílem mého výzkumu je zjistit, zda se liší pohled dívek a chlapců na školní klima a jestli jsou rozdíly vnímání i mezi jednotlivými prospěchovými skupinami. Dalším cílem je zjistit klima v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá). Předpokládám, že existuje jistý vztah mezi vnímáním klimatu ve třídě v souvislosti se známkami, které žáci obdrželi na konci školního roku 2006/2007 a v pololetí školního roku 2007/2008 z českého jazyka a matematiky. Výzkum jsem prováděla u osmdesáti respondentů na základní škole v Šumvaldě. Dotazník obsahuje 25 otázek, jimiž zjišťuji 5 proměnných klimatu ve třídách druhého stupně základní školy.

- 1) Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole. Jde o otázky číslo 1, 6, 11, 16, 21.
- 2) Tření ve třídě: zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra napětí, sporů a nevhodného sociálního chování. Jde o otázky číslo 2, 7, 12, 17, 22.

- 3) Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah vyniknout, prožívání školních neúspěchů. Jde o otázky číslo 3, 8, 13, 18, 23.
- 4) Obtížnost učení: zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé. Jde o otázky číslo 4, 9, 14, 19, 24.
- 5) Soudržnost třídy: zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy. Jde o otázky číslo 5, 10, 15, 25.

Formulace hypotéz:

H 1: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy).

H 2: Průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání jednotlivých proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy) školního klimatu.

H 3: Školní klima vyjádřené pěti proměnnými bude v jednotlivých třídách různé.

Vyhodnocování dotazníku: Každá otázka, na kterou žák odpoví „Ano“, se boduje 3 body. Odpověď „Ne“ 1 bodem. U otázek, kde je u nabídnuté dvojice odpovědí písmeno R se boduje opačně (tedy „Ano“ za 1 bod, „Ne“ za 3 body). Nevyplněný řádek či chyba se skóruje 2 body.

7. 3. Charakteristika výzkumného souboru

Základní škola Šumvald byla zřízena již před třicetiletou válkou, přesné datum není známo. Po roce 1883 se stala šumvaldská škola ryze českou školou. V 70. letech 20. století byla z prostorových nedostatků školy přistavěna druhá budova, kde jsou dnes kmenové třídy 6.- 9. V letech 1983 – 1985 byla ve školním areálu vybudována spojovací chodba obou budov školy. Také přibýly centrální šatny, dílenské prostory, cvičná kuchyně a sociální zařízení pro tělocvičnu. Dílny byly za pár let přebudovány na knihovnu a učebny literární výchovy.¹

¹ http://zssumvald.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=8

K významnému zlomu v modernizaci školy bylo i zakoupení dvou (dnes již zcela nedostačujících a "prehistorických") počítačů ONDRA v roce 1992. Žáci měli a mají možnost se seznámit s výpočetní technikou, která je v rámci možností doplňována a vylepšována. V roce 1999 byla zřízena počítačová učebna s dvanácti stanicemi. V rámci státní informační politiky ve vzdělání byla v roce 2002 doplněna 7 novými stanicemi a především zdarma napojena na síť internet. Vedení školy má snahu o maximální využití učebny všemi žáky v povinných předmětech (informatika, matematika, fyzika, výtvarná výchova, přírodopis apod.), ale i v odpoledních hodinách v několika skupinách zájmových kroužků.²

V mimořádně krátké době, březen - srpen 2004, byla ke koridoru přistavěna nová školní jídelna. Od 1. 9. 2004 se mohou žáci stravovat přímo v areálu školy. Obci se tak podařilo vyřešit nevyhovující stravování žáků v suterénu Mateřské školy, kde se vařilo téměř padesát let. Školní jídelna se od 1. 1. 2005 stala součástí právního subjektu Základní školy Šumvald. Druhý stupeň navštěvuje 82 žáků, v šesté třídě je to 23 žáků, v sedmé třídě 20 žáků, v osmé třídě 16 žáků a v deváté třídě 23 žáků. Učitelský sbor školy se skládá z 12-ti členů. Děti mají možnost navštěvovat zájmové kroužky, které jim vedení školy nabízí: sportovní hry, gymnastika, počítačový kroužek, kroužek anglického jazyka, pěvecký sbor, taneční kroužek.³

Žáci se podílí na četných projektech. V minulých letech šlo o účast na projektu Paragraf 11/55, který je zaměřený na právní znalosti. Základní škola Šumvald se umístila v jednom z ročníků na prvním místě. Dalším úspěšným projektem byla Zelená stezka. V současné době žáci pracují na projektu Turisté vítáni. Děti se také každoročně účastní Matematické olympiády, soutěže z německého jazyka, soutěže v basketbalu, která se koná v tělocvičně školy. Každoročně v červnu vedení školy pořádá pro rodiče a veřejnost tělovýchovnou akademii.

² http://zssumvald.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=8

³ taktéž.

8. Vyhodnocení závěry zkoumaného šetření

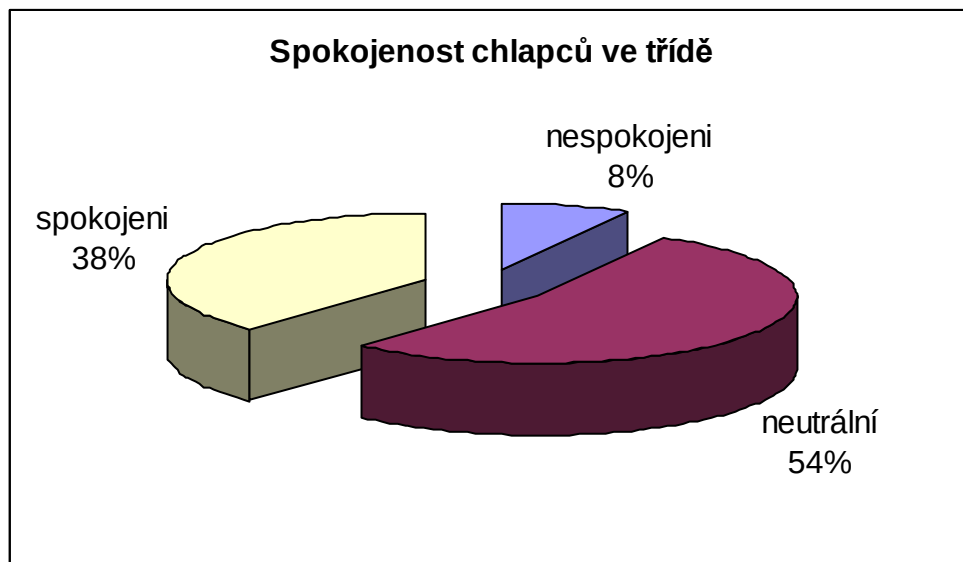
8. 1. *Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy).*

Cílem podkapitoly je analyzovat provedený výzkum a potvrdit, resp. vyvrátit výše uvedenou hypotézu. Výzkumný vzorek je rozlišen pouze podle pohlaví. Celkový počet respondentů je osmdesát.

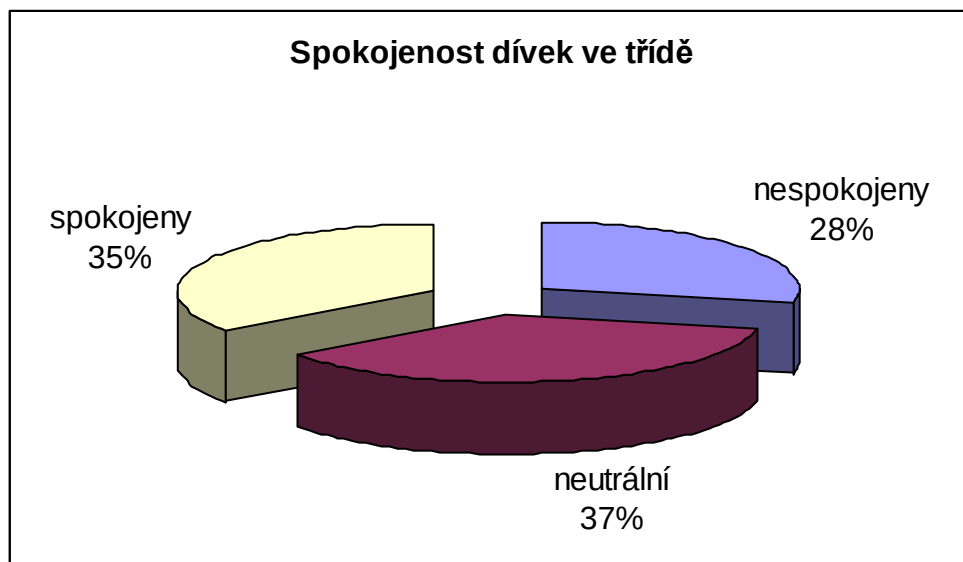
8. 1. 1. Spokojenost chlapců a dívek ve třídě

spokojenost	počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
	5 až 8	9 až 12	13 až 15			
chlapci	8%	54%	38%	11,08	11	13
dívky	28%	37%	35%	10,33	11	13

Graf 1



Graf 2

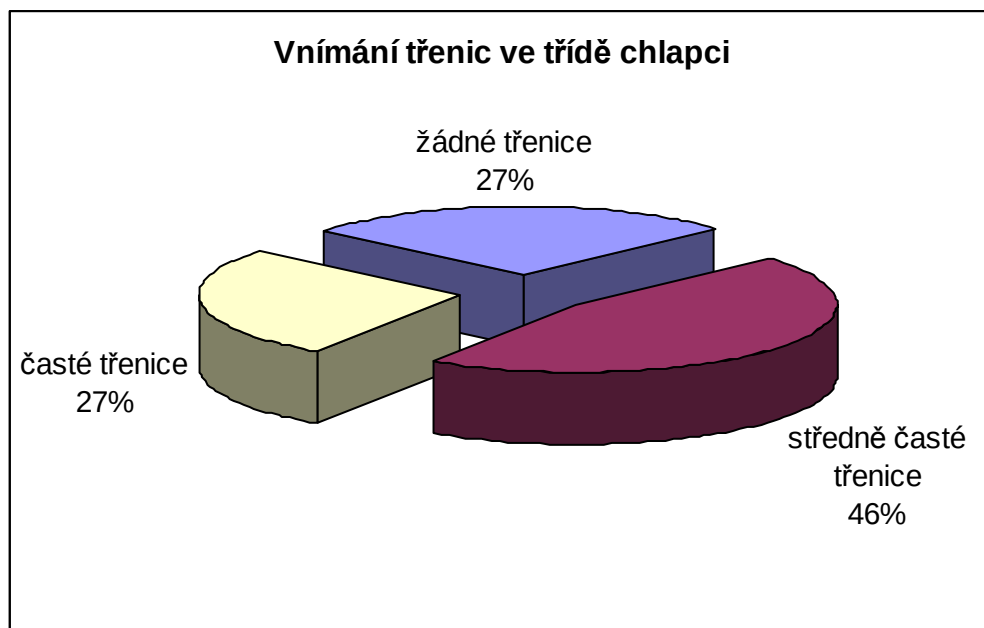


Výzkum poukazuje na skutečnost, že obecná spokojenost ve třídě je větší u chlapců než u dívek. Naznačuje to zejména více jak třikrát větší míra nespokojenosti u dívek. U proměnné „spokojenosti“ se tedy potvrdila hypotéza, že vnímání školního klimatu se mezi dívkami a chlapci liší.

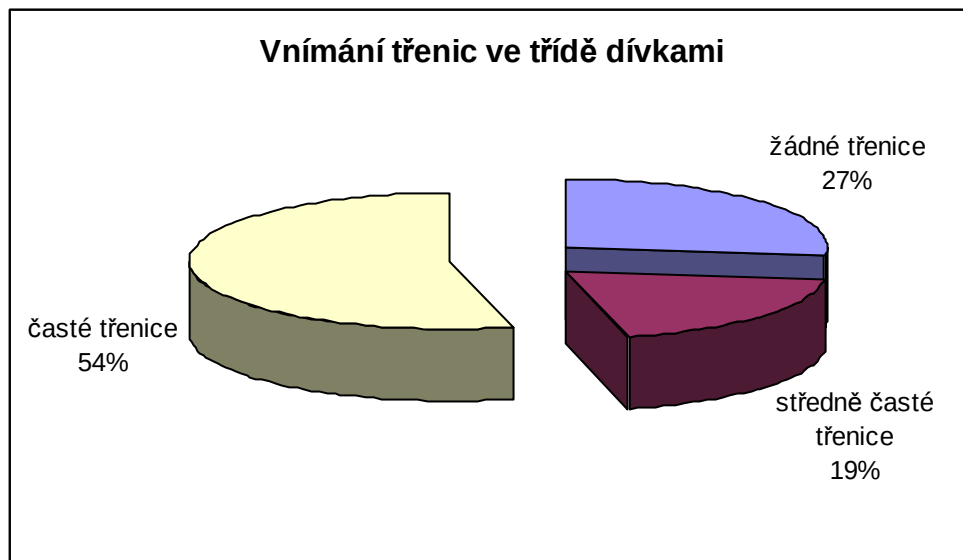
8. 1. 2. Vnímání třenic ve třídě u chlapců a dívek

třeníce	počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
	5 až 8	9 až 12	13 až 15			
chlapci	27%	46%	27%	10,64	11	11
dívky	27%	19%	54%	11,05	13	15

Graf 3



Graf 4

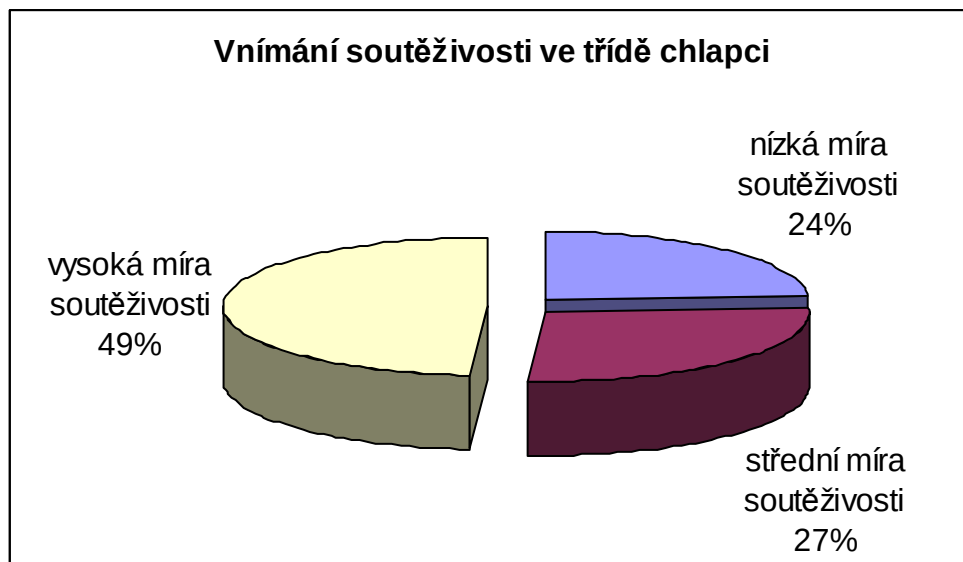


Proměnná „třeníce“ také potvrzuje výzkumnou hypotézu, protože můžeme pozorovat u dívek takřka dvakrát větší vnímání častých třenic ve třídě než u chlapců. Třeníce u dívek tak mohou způsobit vyšší míru nespokojenosti ve třídě, jak poukazuje Graf 2. Je tedy pravděpodobná korelace proměnných „třeníce“ a „spokojenost“.

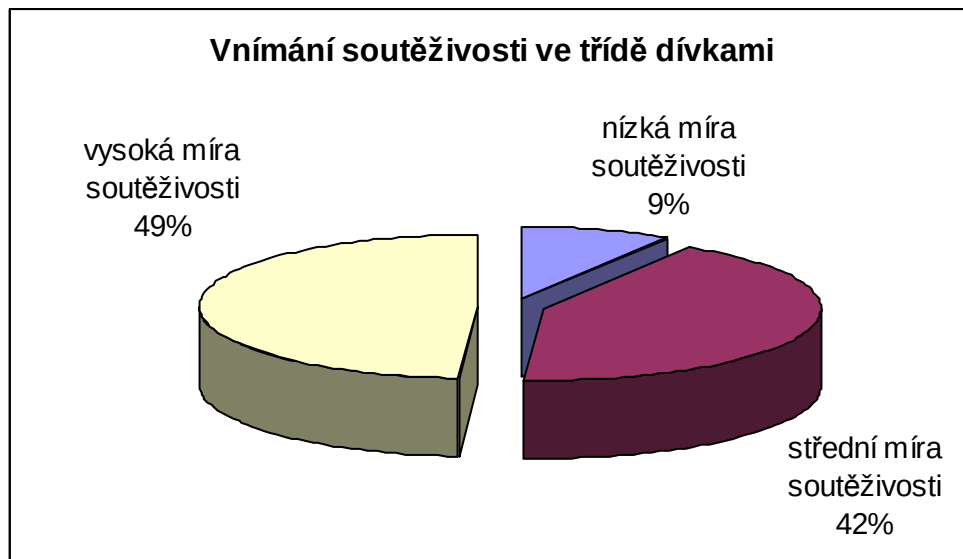
8. 1. 3. Vnímání soutěživosti ve třídě chlapci a dívkami

soutěživost	počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
	5 až 8	9 až 12	13 až 15			
chlapci	24%	27%	49%	10,95	11	13
dívky	9%	42%	49%	11,70	11	15

Graf 5



Graf 6

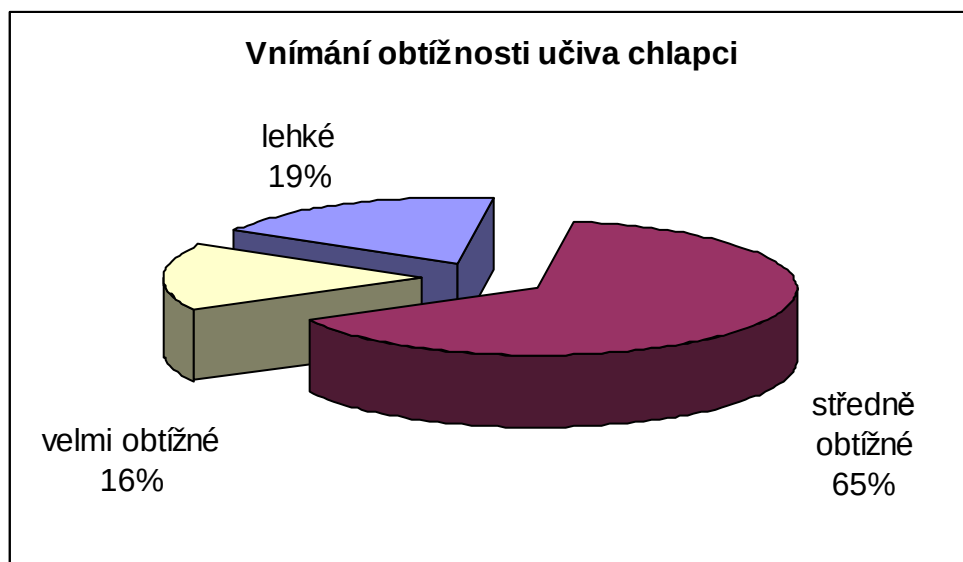


Jak dívky tak chlapci obecně vnímají vyšší míru soutěživosti. Rozdíl je patrný v úbytku nízké míry soutěživosti na úkor střední u dívek. Můžeme tak vypořizovat celkově vyšší kompetitivnost u dívek, byť rozdíl není nikterak závratný.

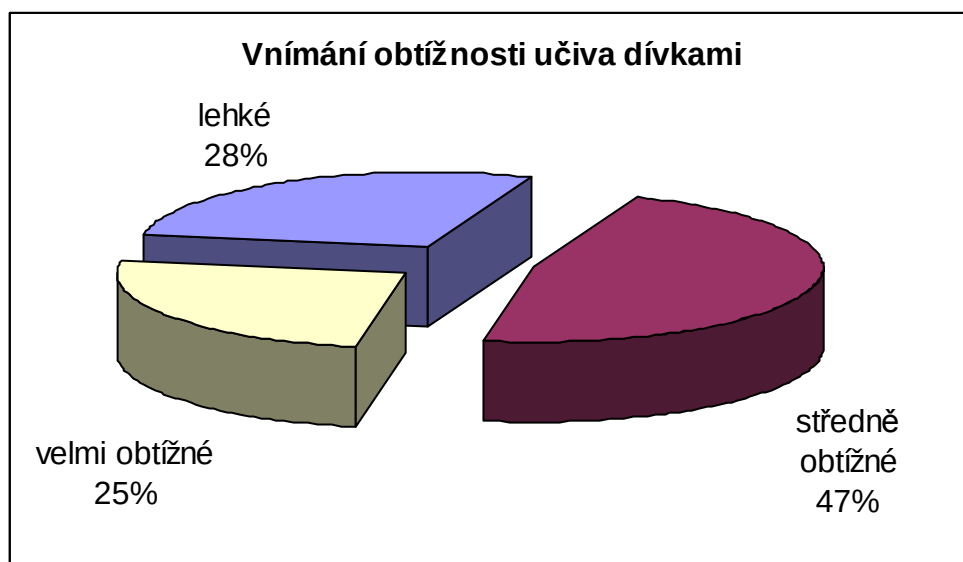
8. 1. 4. Vnímání obtížnosti učiva chlapci a dívkami

obtížnost	počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
	5 až 8	9 až 12	13 až 15			
chlapci	19%	65%	16%	9,76	9	9
dívky	28%	47%	25%	9,98	9	9

Graf 7



Graf 8

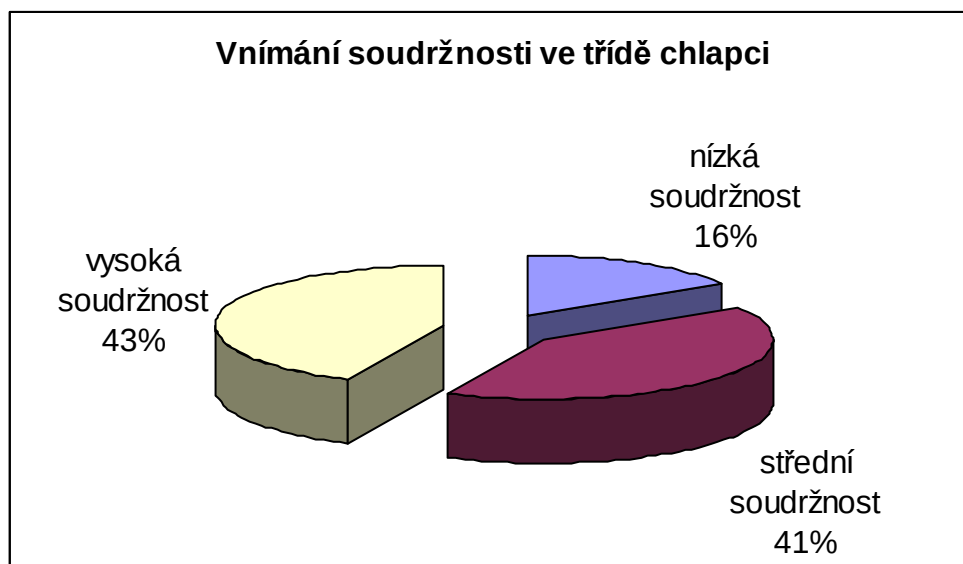


Proměnná „obtížnost učiva“ poukazuje na vyšší polarizaci u dívek, kdy čtvrtina považuje obtížnost za velmi obtížnou, resp. lehkou. Naopak takřka $\frac{3}{4}$ chlapců hodnotí náročnost jako středně obtížnou.

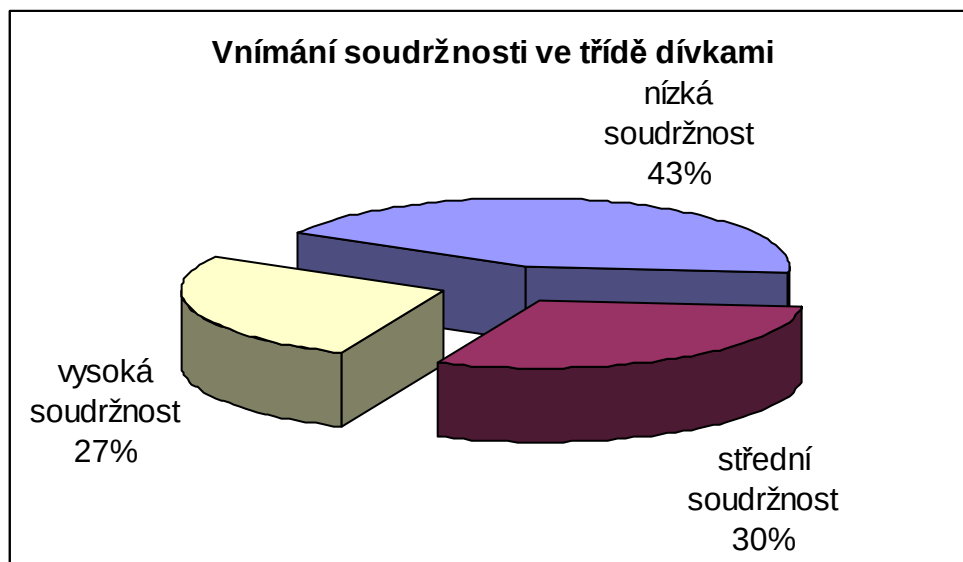
8. 1. 5. Vnímání soudržnosti ve třídě chlapci a dívkami

soudržnost	počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
	5 až 8	9 až 12	13 až 15			
chlapci	16%	41%	43%	11,22	11	13
dívky	43%	30%	27%	9,67	9	13

Graf 9



Graf 10



Proměnná „soudržnost“ jasně potvrdila výzkumnou hypotézu, protože dosažené výsledky se jasně ve zkoumaných vzorcích odlišují (To mj. dokládá nejvyšší rozdíl v průměrech dosažených bodů, který činí 1,55 bodů.). Zatímco pouze 16% chlapců vnímá ve třídě nízkou soudržnost, u dívek je to takřka celá polovina. Celkově tak můžeme prohlásit, že chlapci

pocitují ve třídě mnohem větší soudržnost než dívky. Soudržnost proto může korelovat s proměnou „vnímání třenic“, jejíž vnímání je u dívek také mnohem výraznější.

Ověření hypotézy

H 1: Existují rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy) můžeme potvrdit.

Výzkum poměrně jasně **potvrdil** výzkumnou hypotézu, že existují rozdíly mezi dívkami a chlapci v jednotlivých proměnných. Zejména u „spokojenosti“, „soudržnosti“ a „vnímání třenic“ se hodnocení u výzkumných skupin značně různí. Zmíněné proměnné poukazují na určitý stupeň korelace, kdy třenice a soudržnost mohou spoluvytvářet celkovou spokojenost ve třídě. U výzkumného vzorku platí následná logika: vyšší míra třenic a nízká soudržnost u dívek vede k nižší míře spokojenosti ve třídě; a vice versa u chlapců nižší míra třenic a vysoká soudržnost vede k vyšší spokojenosti ve třídě.

8. 2. Průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání jednotlivých proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy) školního klimatu.

Cílem podkapitoly je analyzovat provedený výzkum a potvrdit, resp. vyvrátit výše uvedenou hypotézu. Výzkumný vzorek je rozlišen podle dosažených známek v matematice a českém jazyce na pololetním a závěrečném vysvědčení. Podle výsledného průměru známek bude každý žák přiřazen do následujících kategorií:

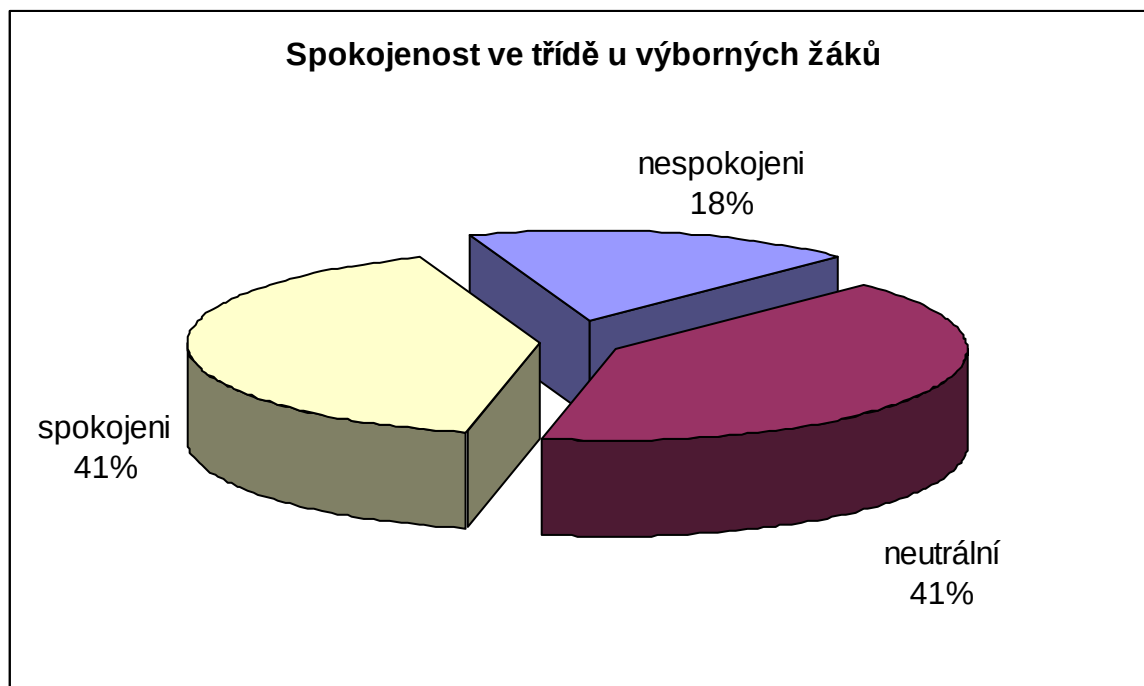
výborní	1 - 1,5
chvalitební	1,51 - 2,5
dobří	2,51 - 3,5
(ne)dostačující	3,51 - 5

Další kategorizace nebude provedena (např. pohlaví, věk, apod.). Celkový počet respondentů je 80.

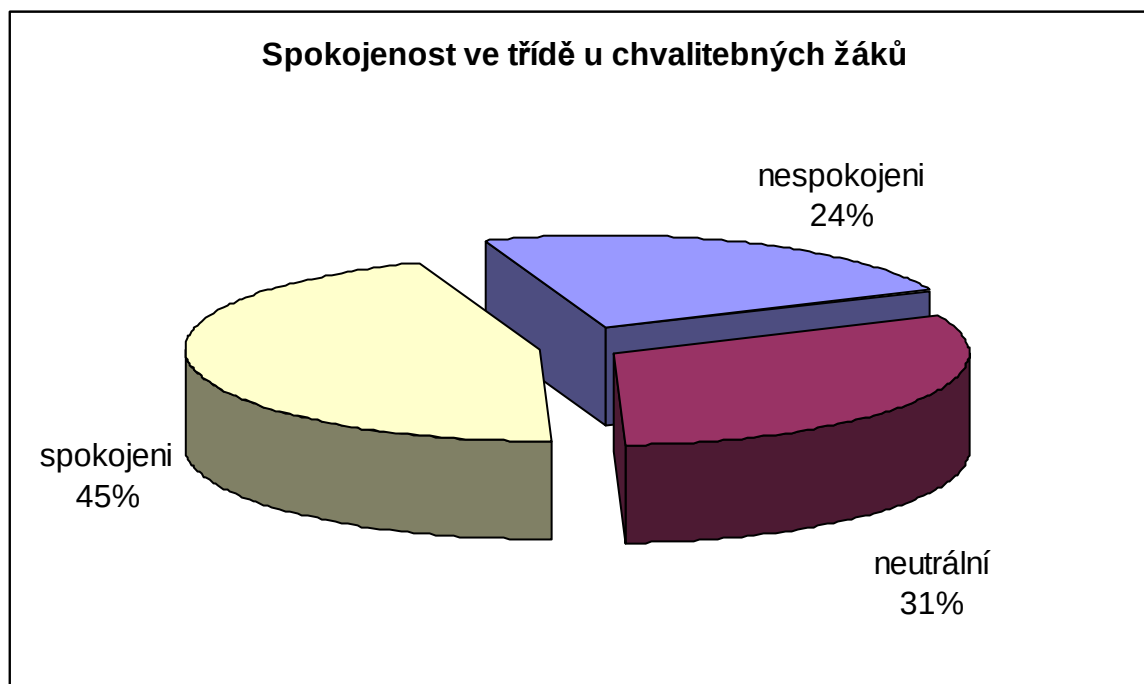
8. 2. 1. Spokojenost ve třídě v závislosti na prospěchu

spokojenost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
typy žáků	výborní	18%	41%	41%	10,76	11	13
	chvalitební	24%	31%	45%	10,93	11	13
	dobří	14%	55%	31%	10,55	11	9
	(ne)dostačující	20%	80%	0%	9,60	10	11

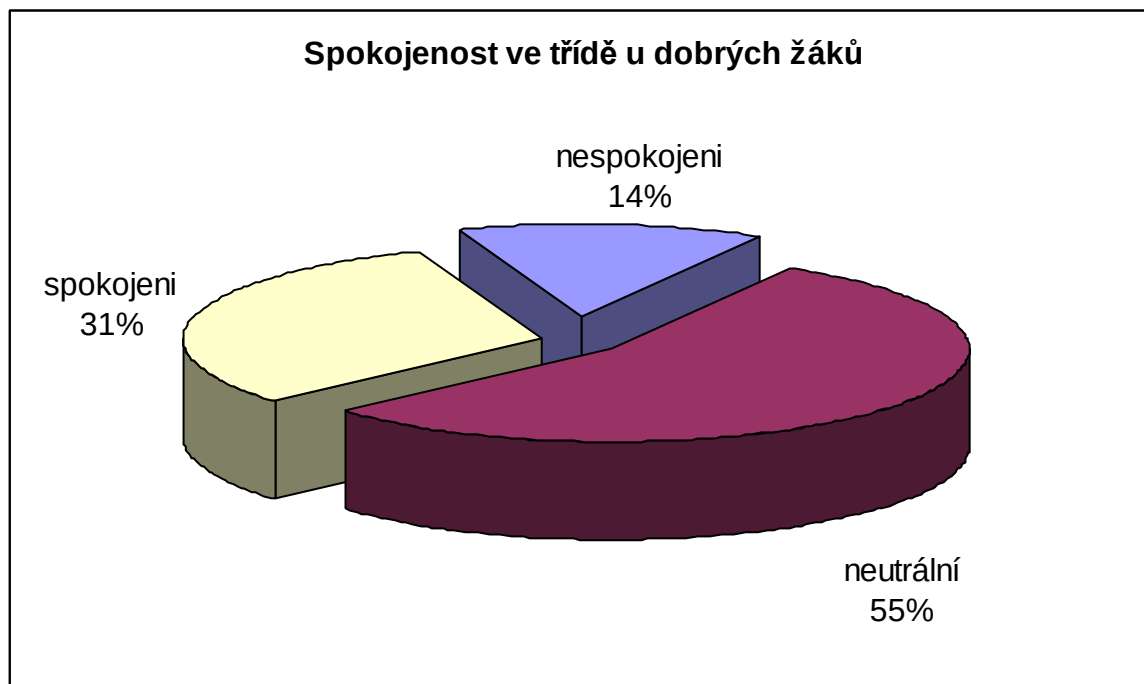
Graf 11



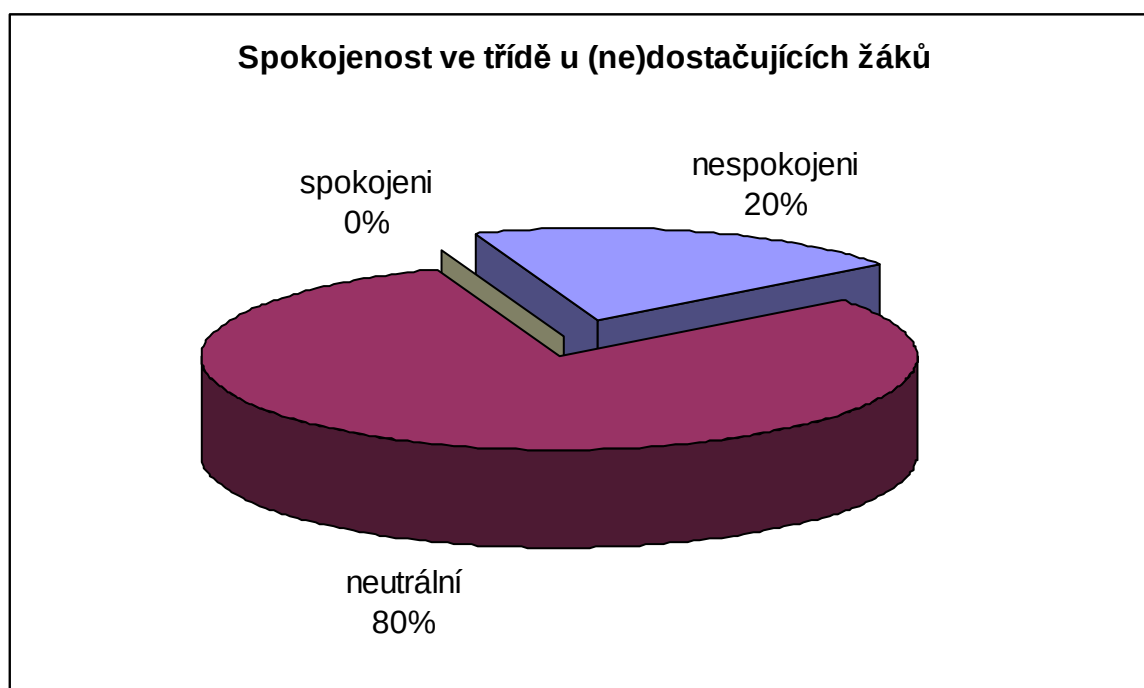
Graf 12



Graf 13



Graf 14

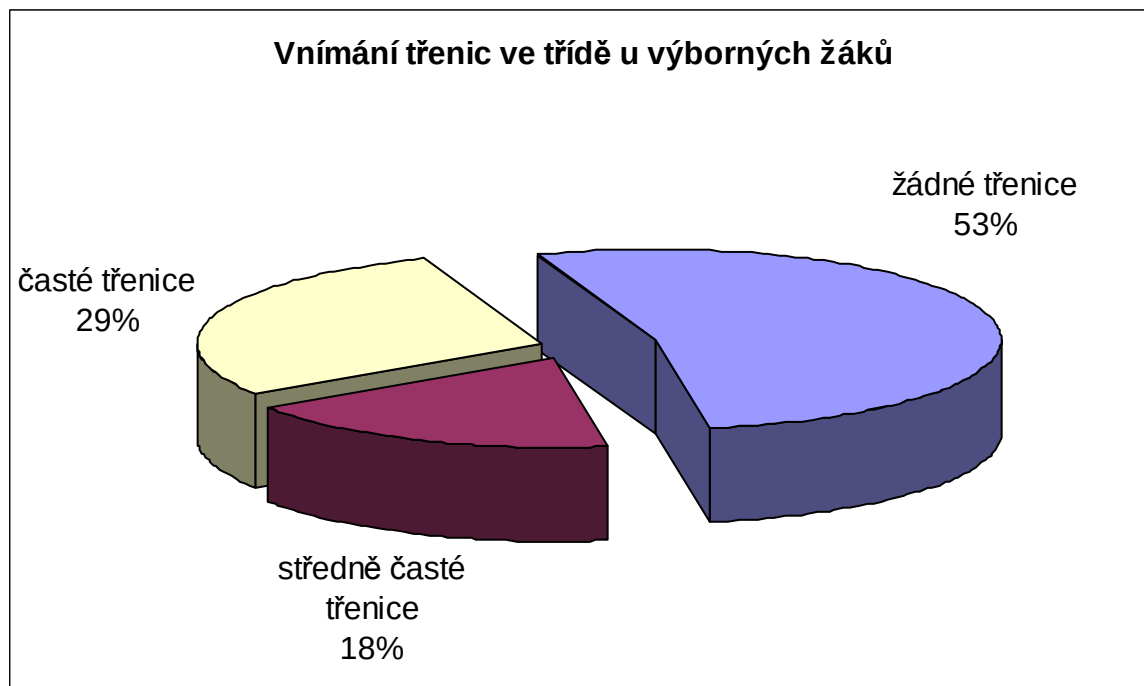


Proměnná spokojenost poukázala skutečnost, že vnímání školního klimatu není příliš závislé na prospěchu žáka. Výsledky dokládají přibližně stejnou míru nespokojenosti i spokojenosti. Statisticky zajímavý je větší počet „neutrálních žáků“ u studentů s horším prospěchem. V této proměnné tedy výzkumná hypotéza nebyla potvrzena.

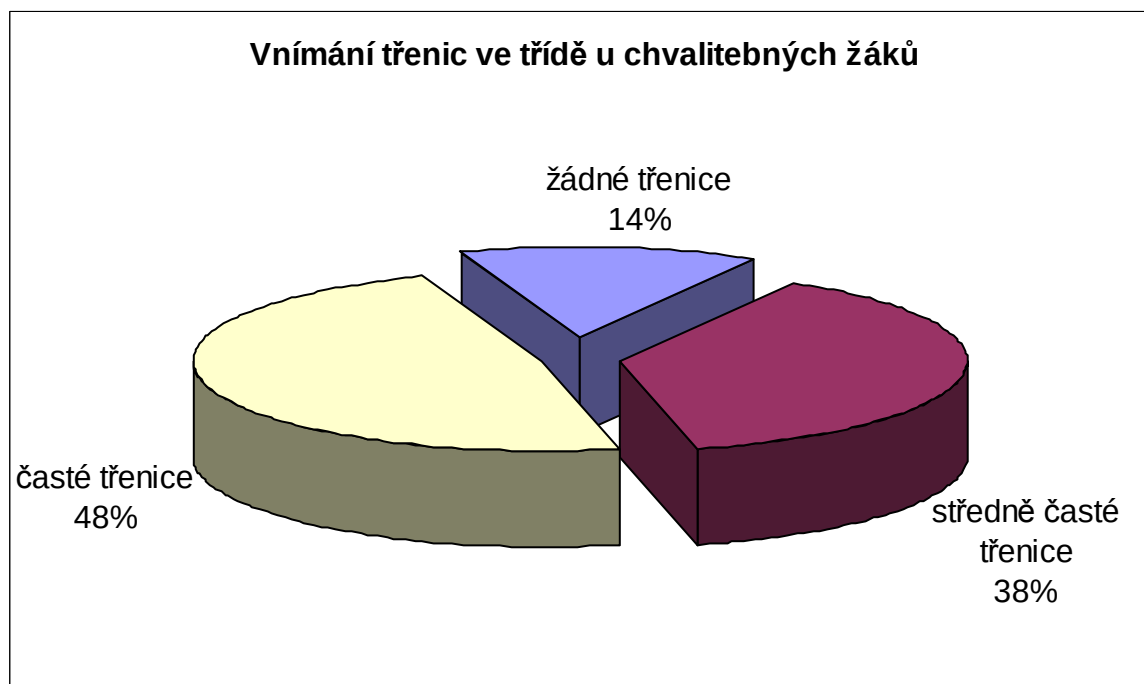
8. 2. 2. Vnímání třenic ve třídě v závislosti na prospěchu

třenice		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
typy žáků	výborní	53%	18%	29%	8,88	8	5
	chvalitební	14%	38%	48%	11,59	12	13
	dobří	31%	28%	41%	10,93	11	15
	(ne)dostačující	0%	60%	40%	11,80	10	15

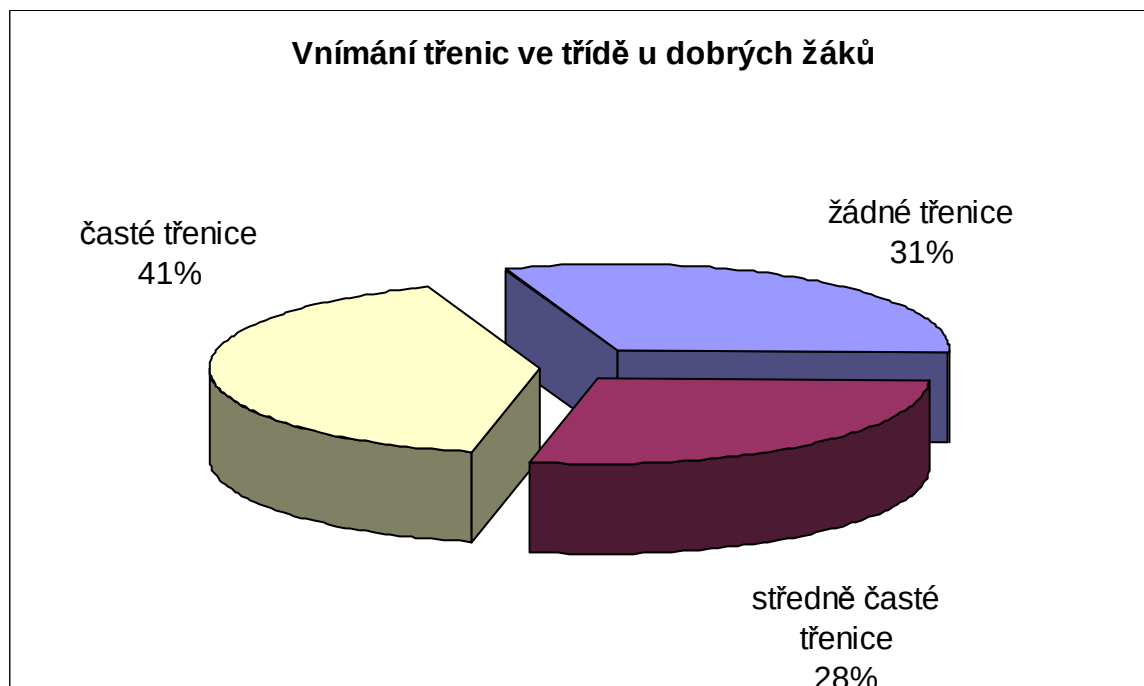
Graf 15



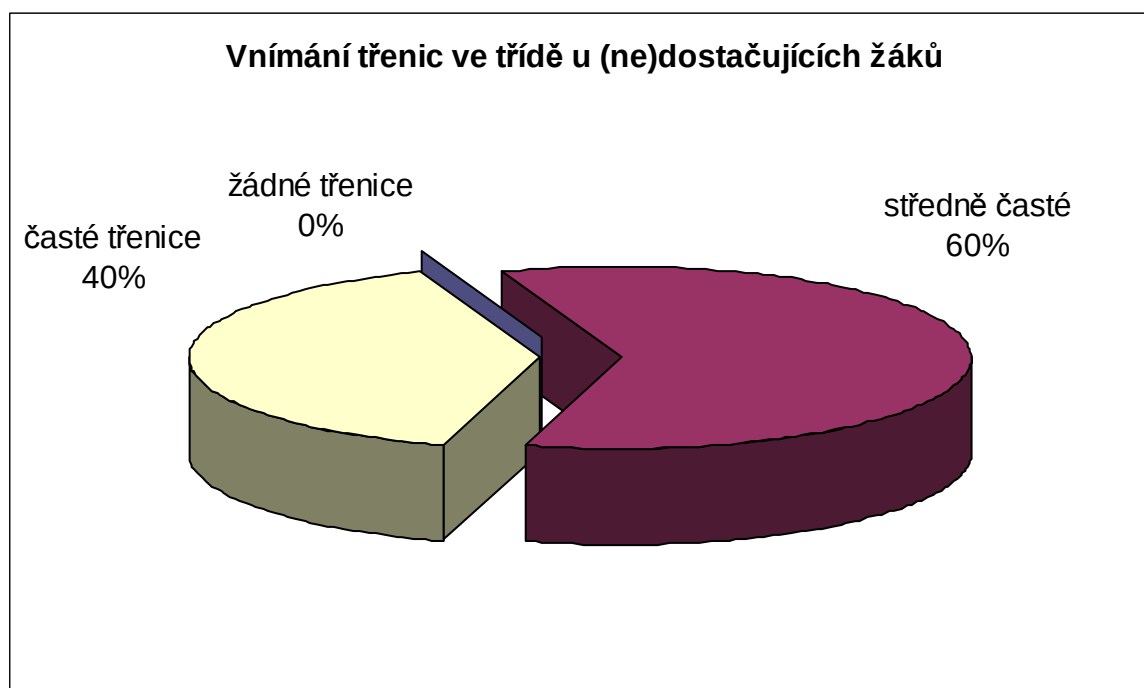
Graf 16



Graf 17



Graf 18

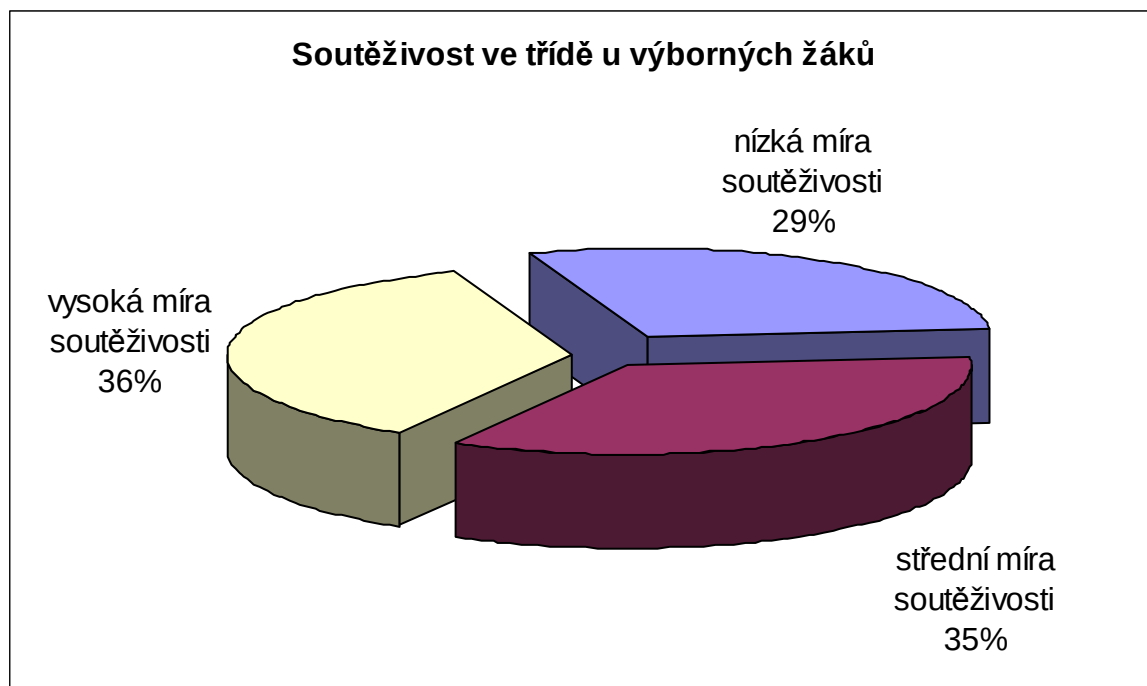


Proměnná „třenice“ naopak potvrdila výzkumnou hypotézu, protože poměrně jasně dokazuje, že výborní studenti vnímají časté třenice ve třídě v menší míře (o cca 10%) než ostatní žáci. Podobně pak výborní školáci nepocítují ve třídě žádné třenice než ostatní spolužáci.

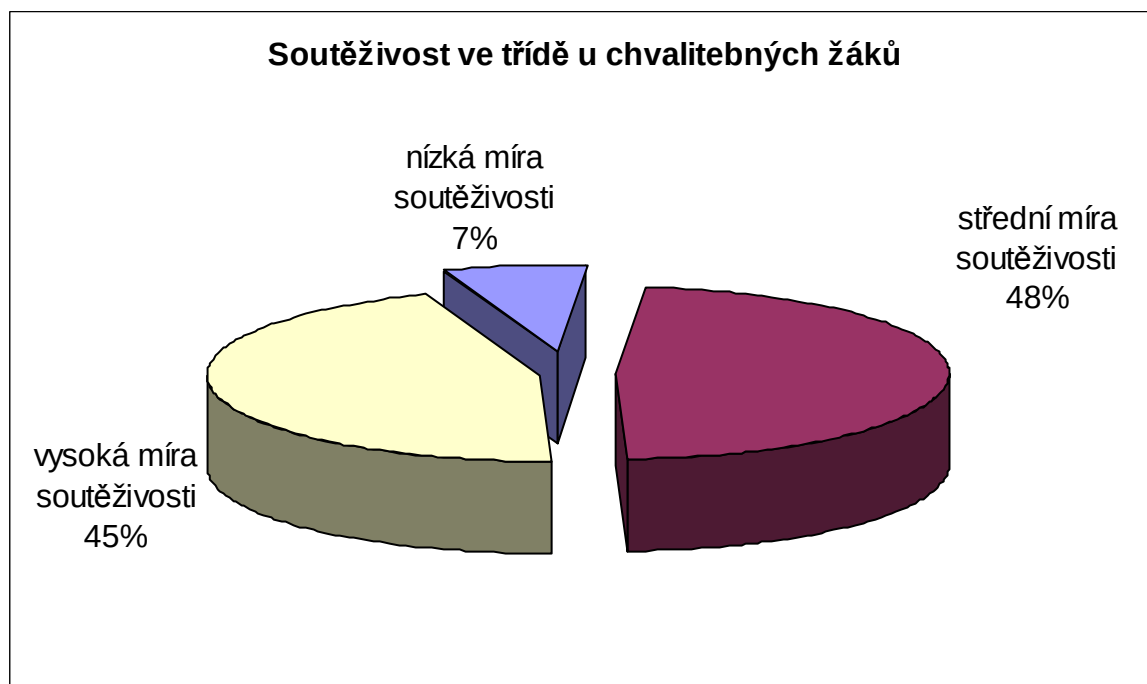
8. 2. 3. Soutěživost ve třídě v závislosti na prospěchu

soutěživost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
typy žáků	výborní	29%	35%	36%	10,29	11	15
	chvalitební	7%	48%	45%	11,69	11	11
	dobří	14%	24%	62%	11,83	13	13
	(ne)dostačující	20%	40%	40%	10,00	10	-

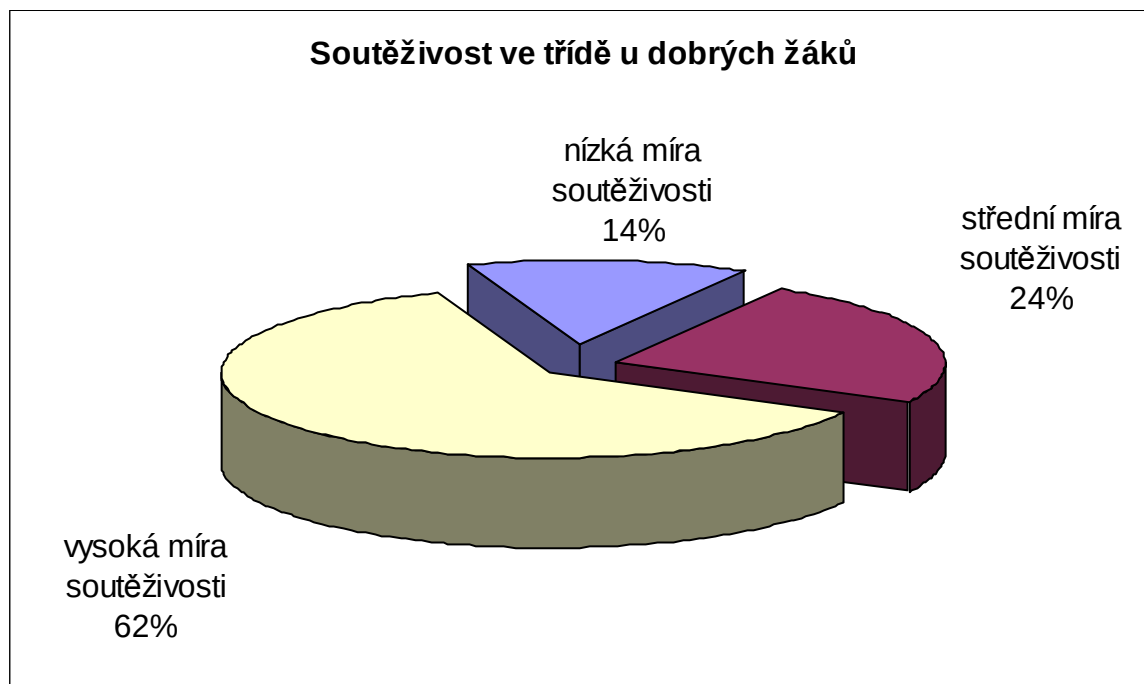
Graf 19



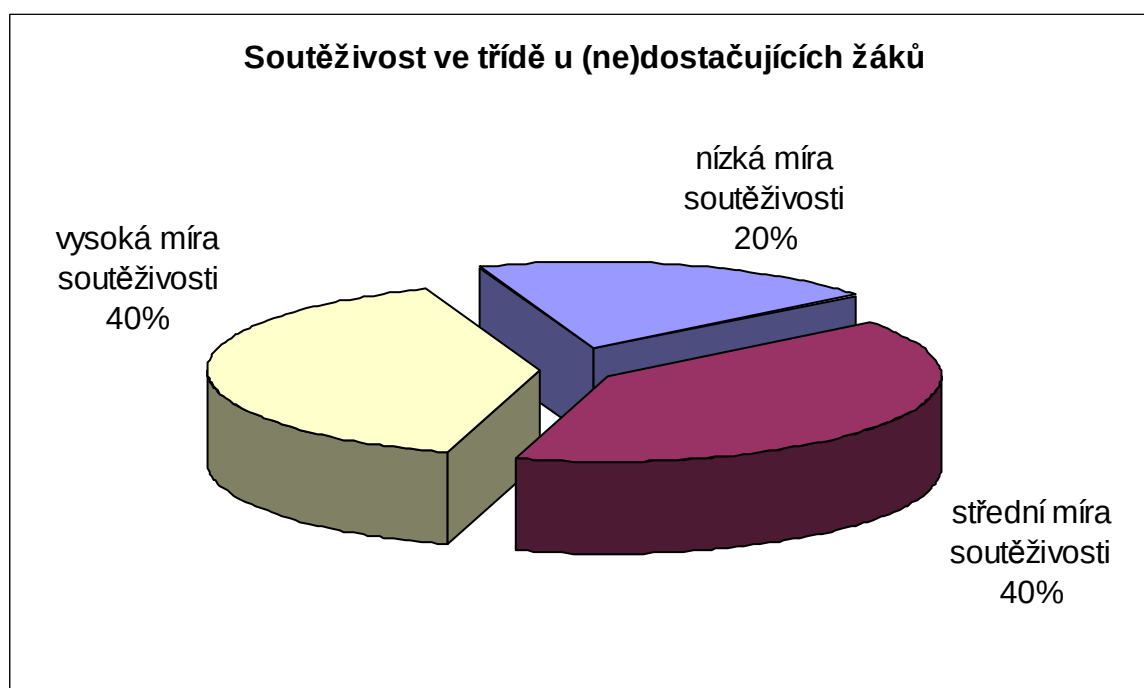
Graf 20



Graf 21



Graf 22

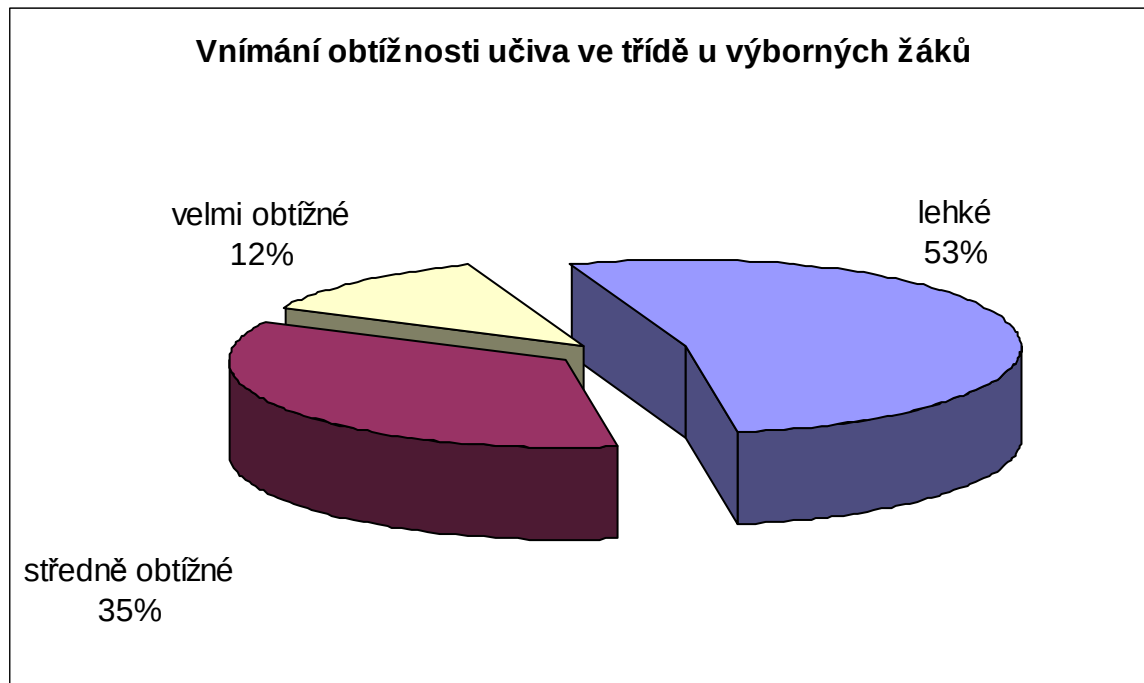


Obecně žáci vnímají vyšší míru soutěživosti, podobně jako při rozlišení chlapců a dívek. Zkoumaná hypotéza byla u této proměnné potvrzena, protože výborní studenti vnímají celkově nižší míru kompetitivnosti ve třídě než ostatní žáci. Patrné je to zejména v porovnání s dobrými žáky.

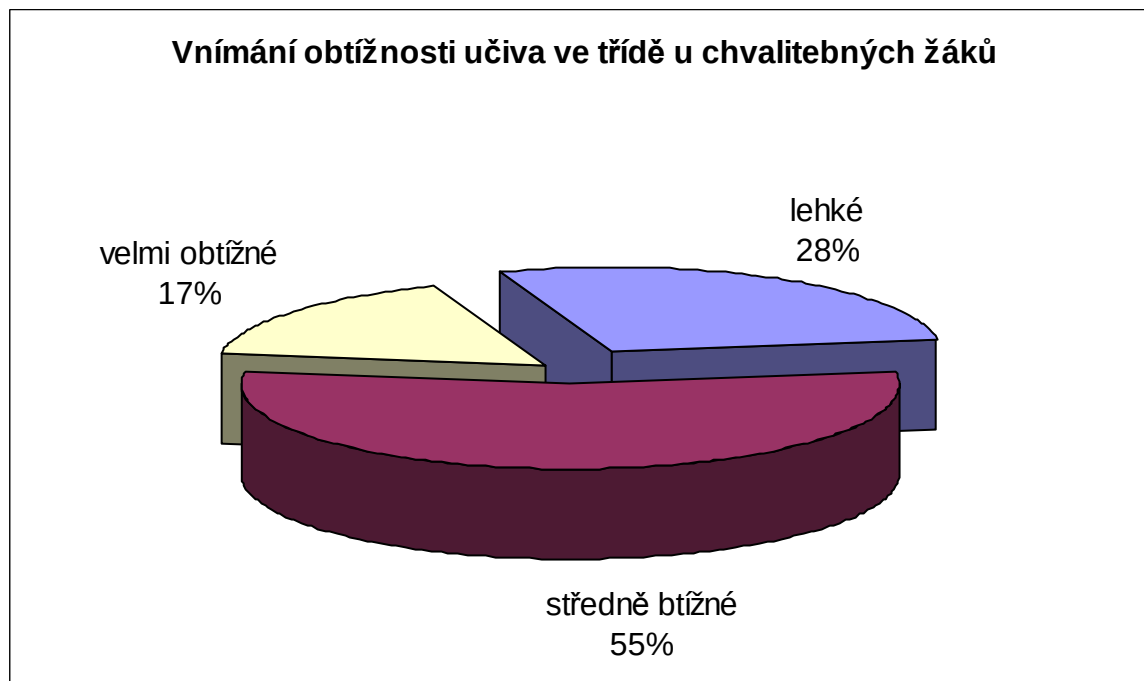
8. 2. 4. Vnímání obtížnosti učiva ve třídě v závislosti na prospěchu

obtížnost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
typy žáků	výborní	53%	35%	12%	8,59	8	7
	chvalitební	28%	55%	17%	9,97	11	11
	dobří	10%	76%	14%	9,79	9	9
	(ne)dostačující	0%	60%	40%	12,20	11	15

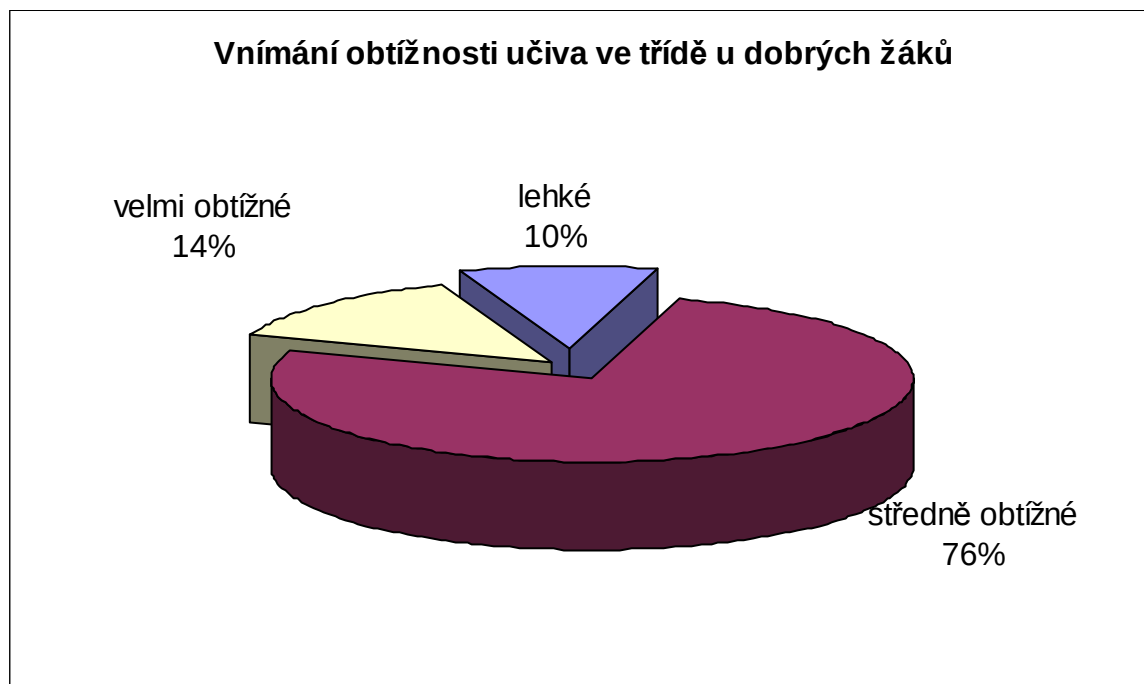
Graf 23



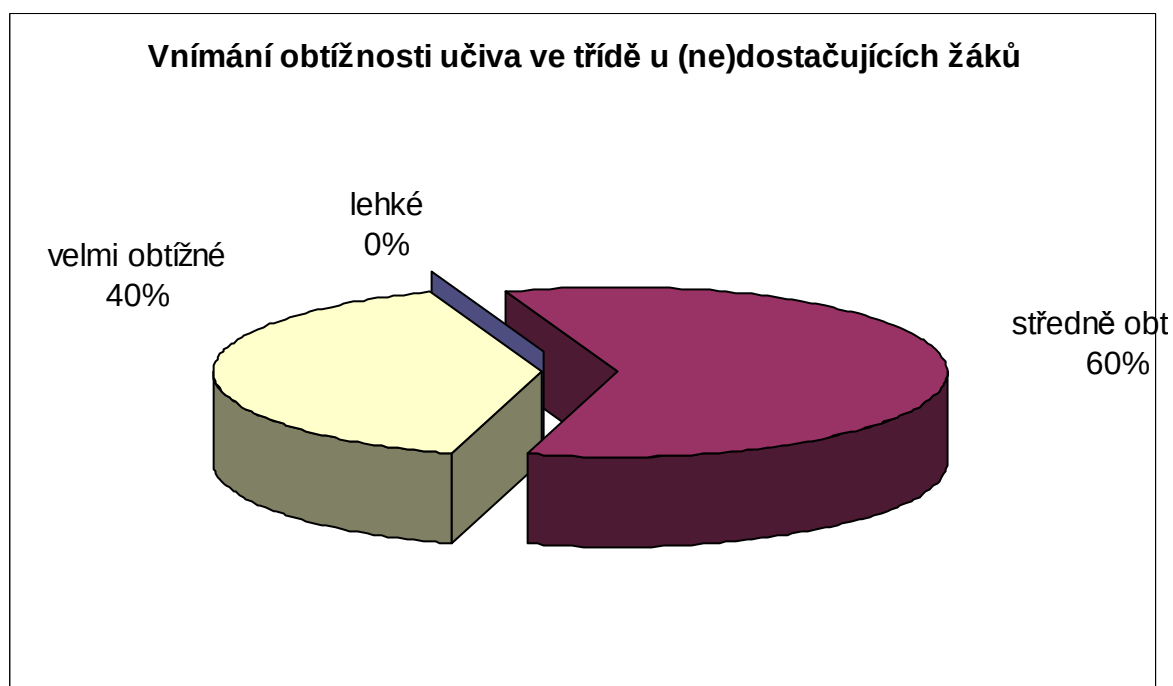
Graf 24



Graf 25



Graf 26

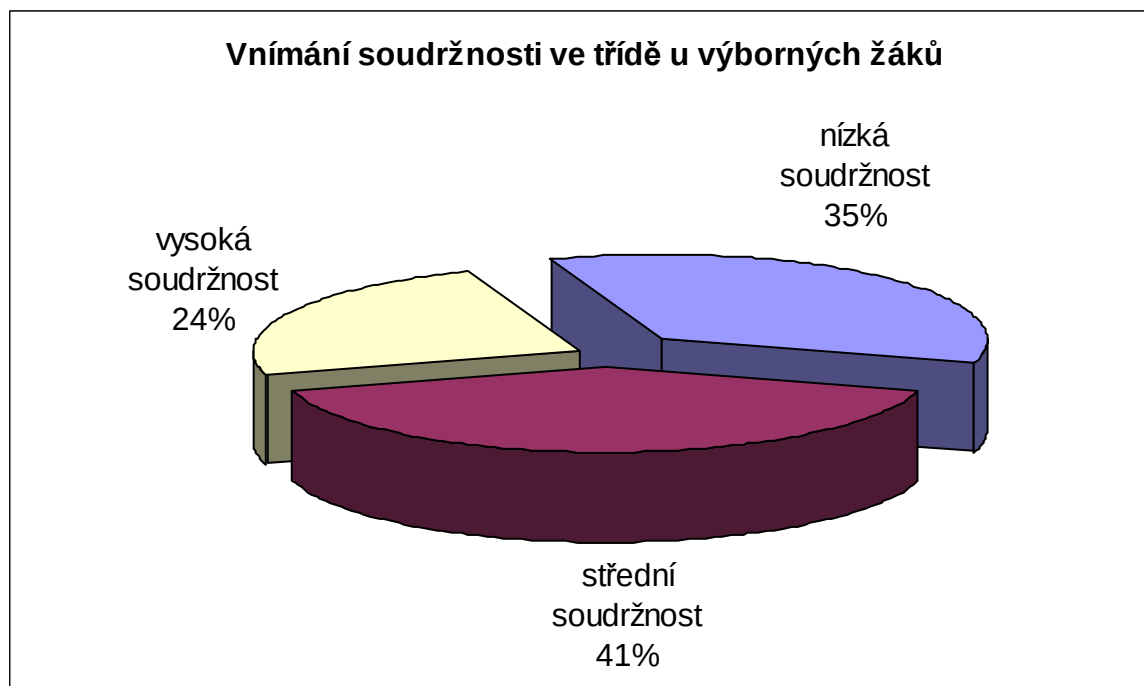


Proměnná „obtížnost“ zřetelně potvrzuje výzkumnou hypotézu. S horším prospěchem se vnímání obtížnosti učiva ve třídě lineárně zvyšuje. Zatímco více jak polovina výborných žáků hodnotí učivo jako lehké, u dobrých žáků je jen jedna desetina.

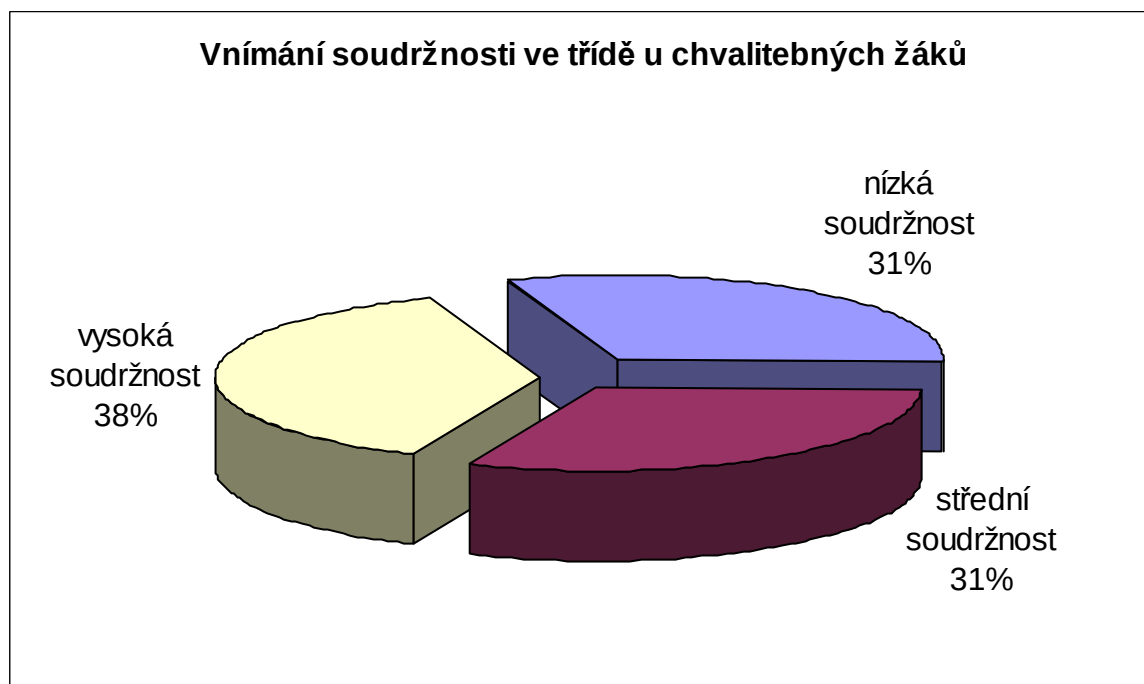
8. 2. 5. Vnímání soudržnosti ve třídě v závislosti na prospěchu

soudržnost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
typy žáků	výborní	35%	41%	24%	9,82	11	11
	chvalitební	31%	31%	38%	10,41	10	13
	dobří	31%	31%	38%	10,48	11	13
	(ne)dostačující	0%	60%	40%	11,20	11	13

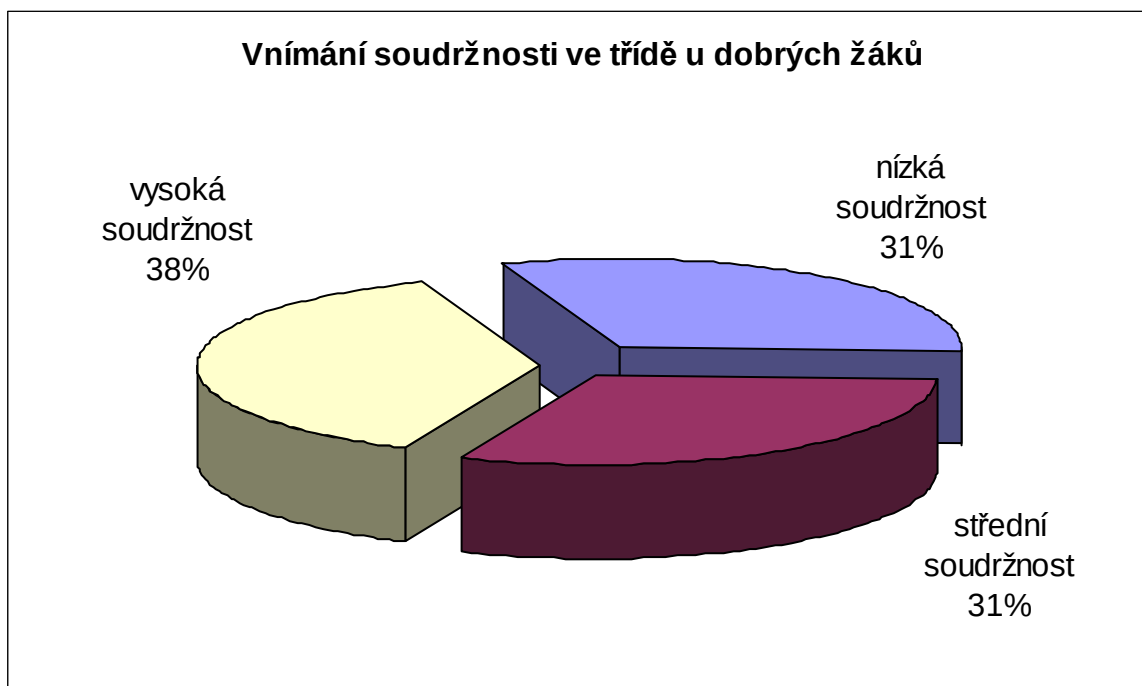
Graf 27



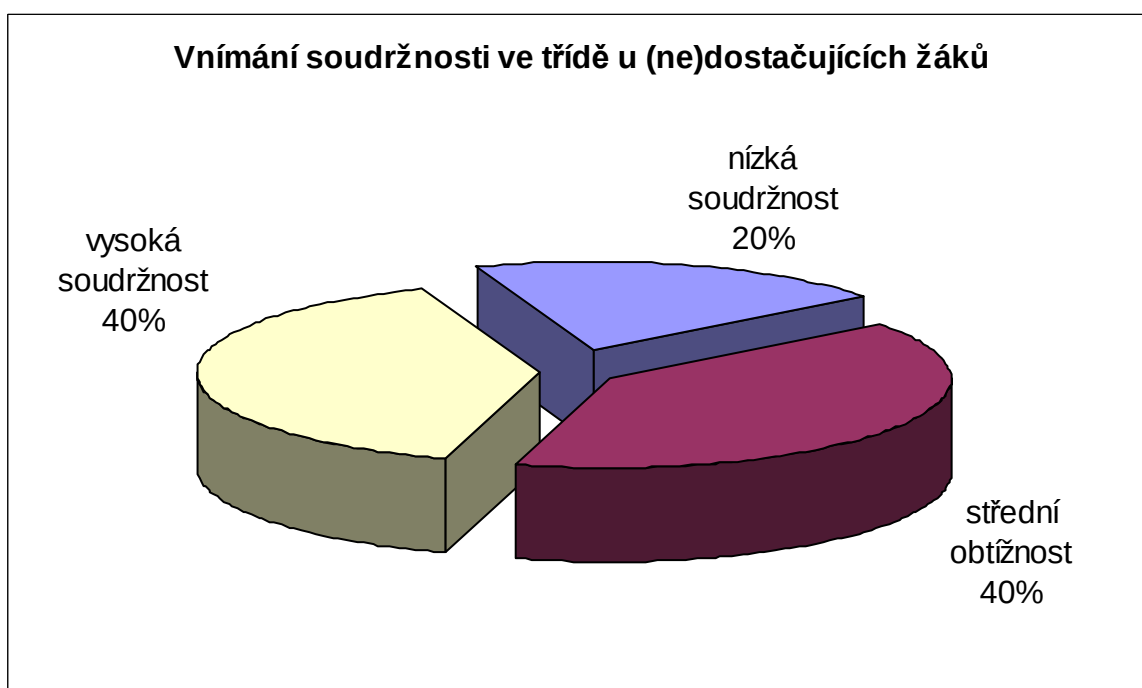
Graf 28



Graf 29



Graf 30



Proměnná „soudržnost“ výzkumnou hypotézu jasně vyvrací. Školní prospěch nemá vliv na vnímání soudržnosti, což můžeme doložit podobnými výsledky u všech dotazovaných skupin, přičemž chvalitební a dobří žáci se v procentech naprosto shodují.

Ověření hypotézy

H 2: Průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání jednotlivých proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy) školního klimatu.

Analýza proměnných u výborných, chvalitebných, dobrých a (ne)dostačujících studentů zřetelně **potvrdila** výzkumnou hypotézu, že průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání školního klimatu ve třídě. Dokazuje to zejména vnímání obtížnosti učiva, soutěživosti a třenic ve třídě. Z výsledků výzkumu můžeme vypožorovat, že odlišnou skupinou jsou výborní žáci, kteří se často vydělují od jinak víceméně homogenního zbytku třídy.

Dvě proměnné ovšem výše zmíněnou hypotézu vyvrací. Na soudržnost žáků ve třídě nemá školní prospěch žádný vliv, protože žáci vnímají tuto hodnotu napříč spektrem známek stejně. Podobně u proměnné „spokojenosti“ se vliv prospěchu neprokázal.

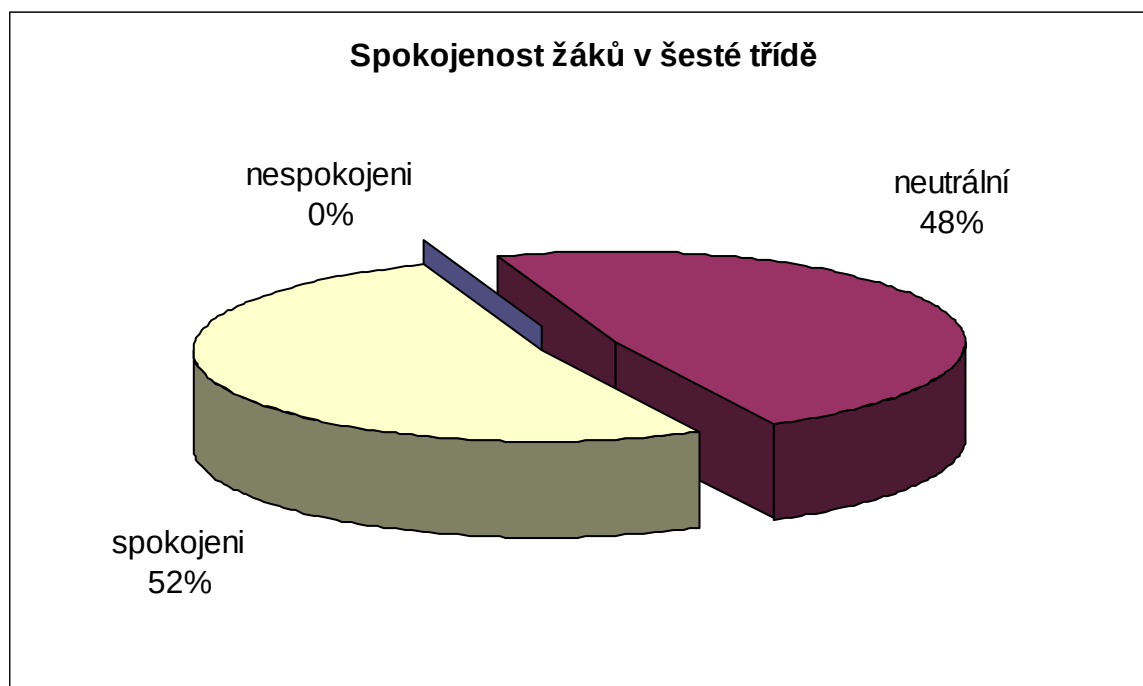
8. 3. Školní klima vyjádřené pěti proměnnými bude v jednotlivých třídách různé.

V podkapitole se zaměříme na vyvrácení, resp. potvrzení výše uvedené hypotézy. Výzkumný vzorek bude rozlišen podle tříd na šestou, sedmou, osmou a devátou. Další kategorizace nebude provedena (např. pohlaví, věk, apod.). Celkový počet respondentů je 80.

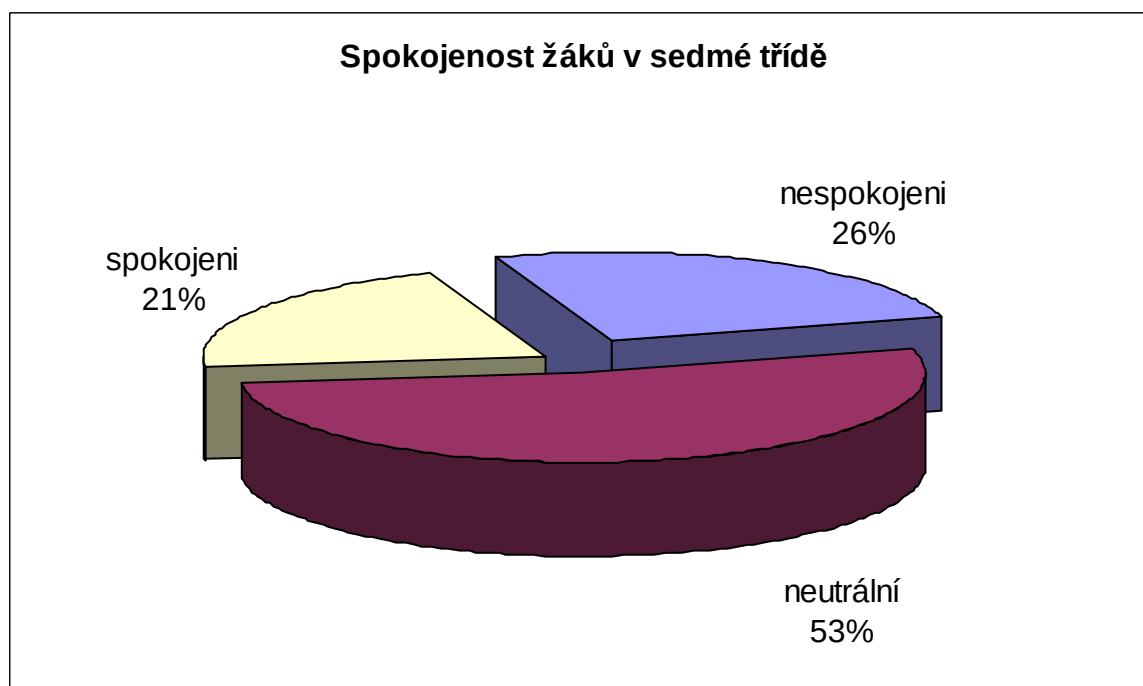
8. 3. 1. Spokojenost žáků v různých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)

spokojenost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
různé třídy	šestá	0%	48%	52%	12,04	13	13
	sedmá	26%	53%	21%	9,79	9	9
	osmá	31%	44%	25%	9,75	9	7
	devátá	64%	27%	9%	8,05	7,5	6

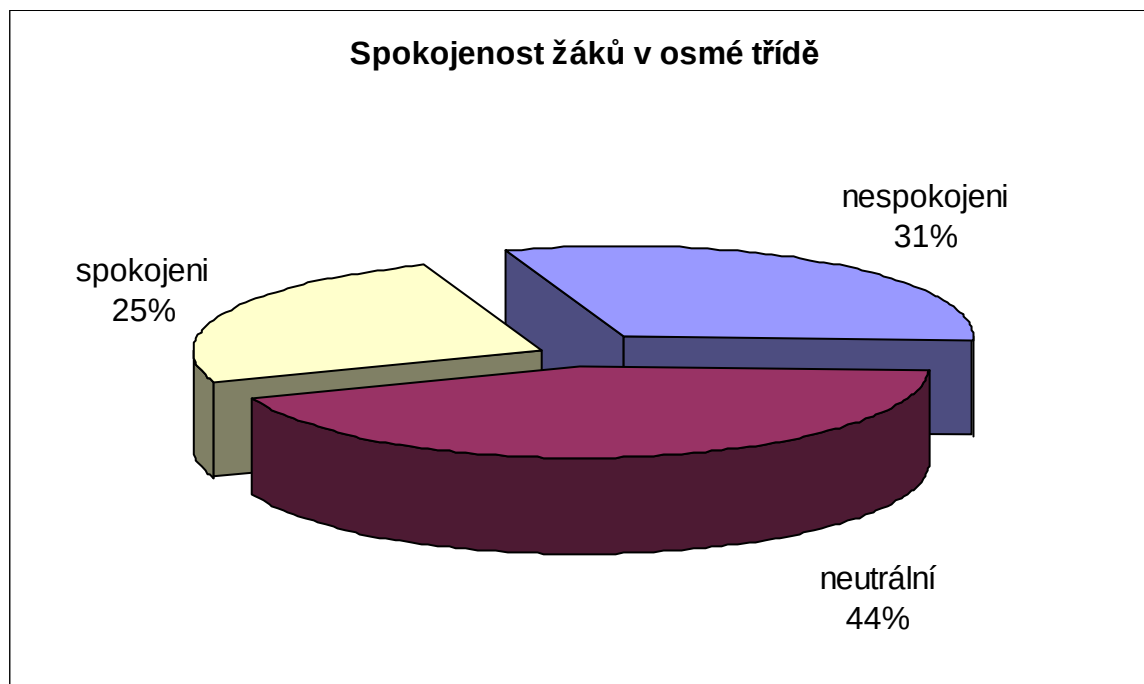
Graf 31



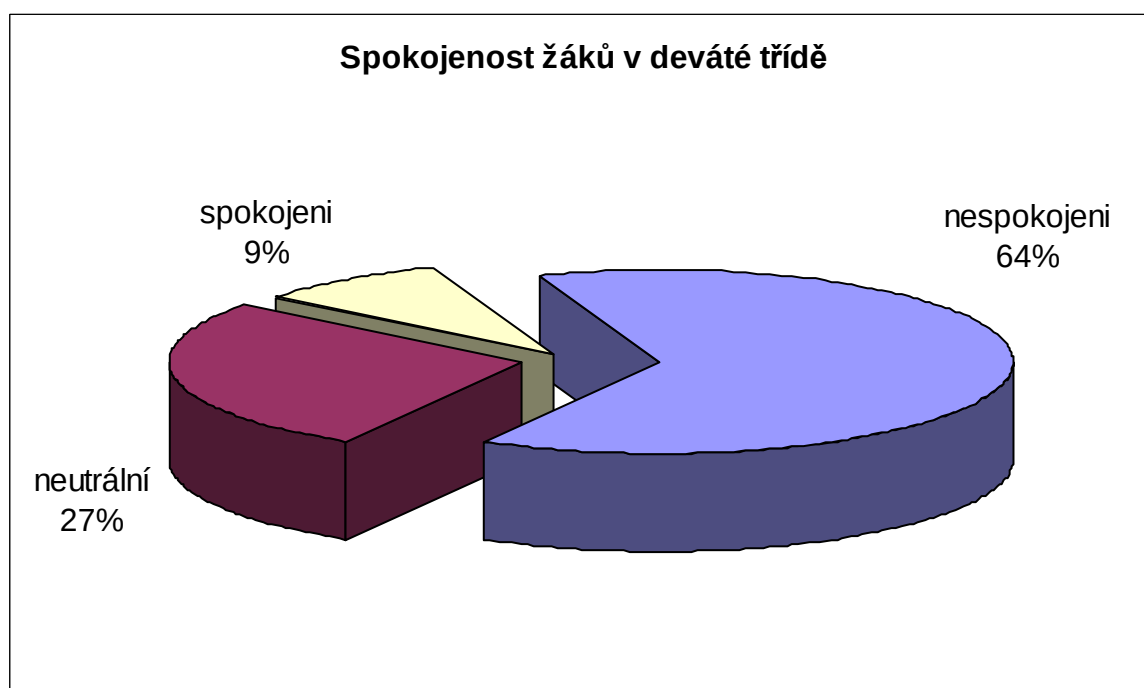
Graf 32



Graf 33



Graf 34

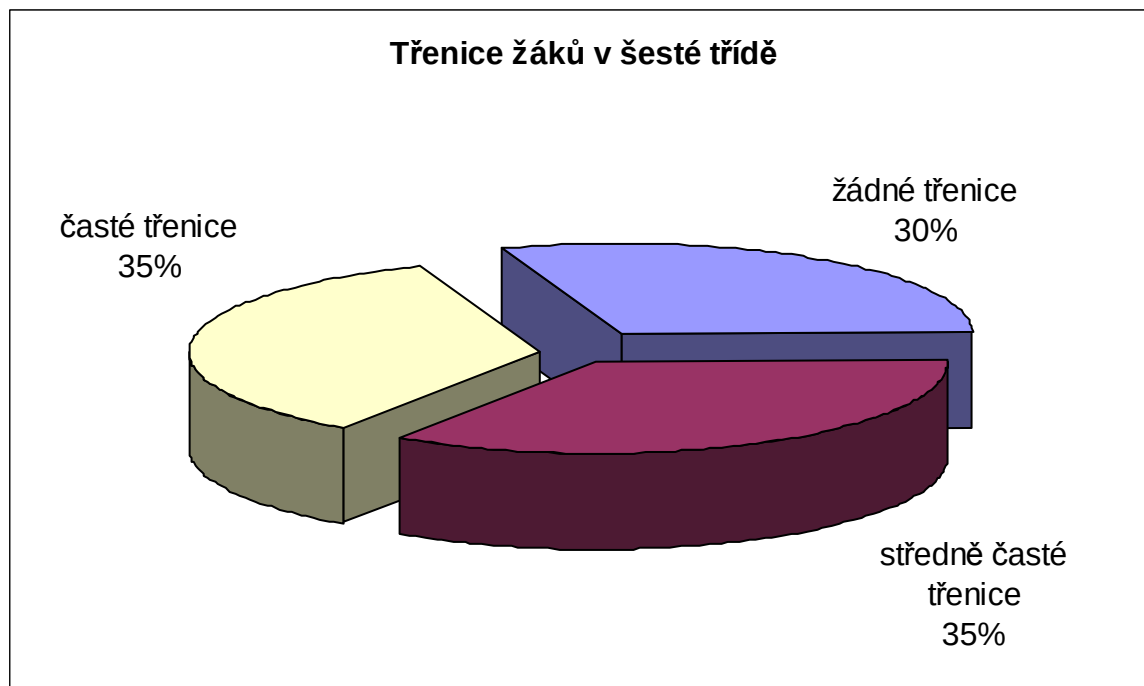


Proměnná „spokojenost“ zřetelně potvrdila výzkumnou hypotézu, protože se ukázalo, že nespokojenost ve třídě lineárně roste s výší ročníku. Zatímco u šestáku není nikdo ve třídě nespokojen, u devátáků jsou nespokojeni už 2/3 žáků. Podobný trend je patrný i u druhého pólu, kdy v šesté třídě se více jak půlka studentů cítí spokojena, kdežto u devátáků je to jen jedna desetina.

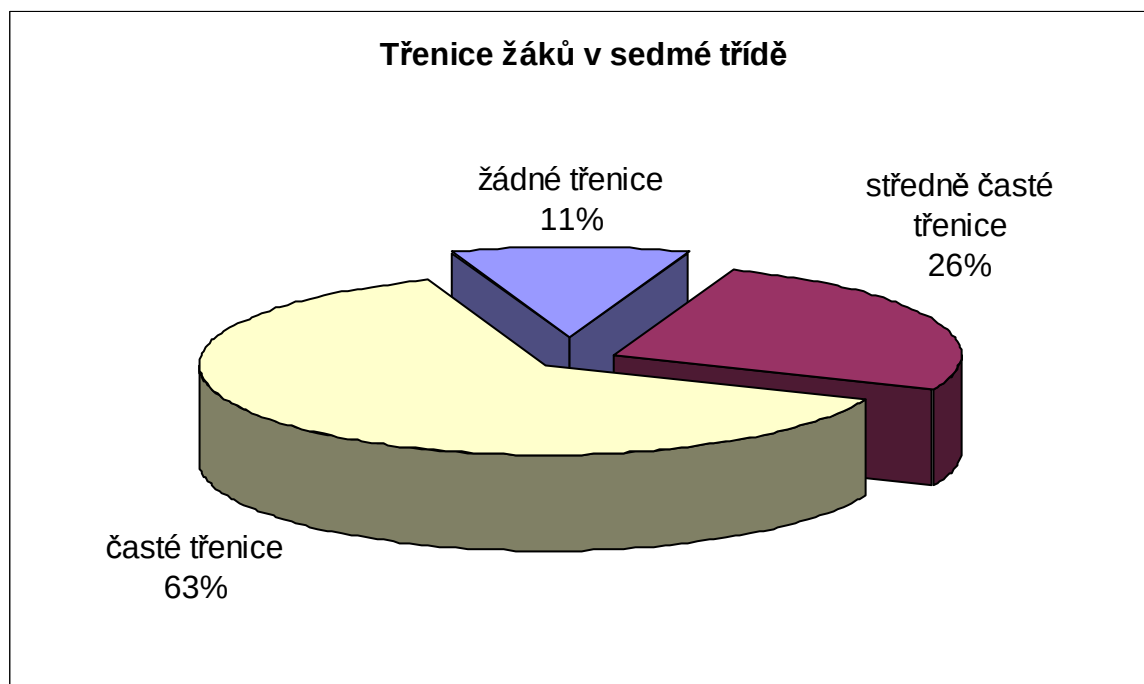
8. 3. 2. Třeníce v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)

třeníce		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
různé třídy	šestá	30%	35%	35%	10,30	11	15
	sedmá	11%	26%	63%	12,32	13	15
	osmá	18%	44%	38%	10,94	11	11
	devátá	27%	18%	55%	11,64	13	15

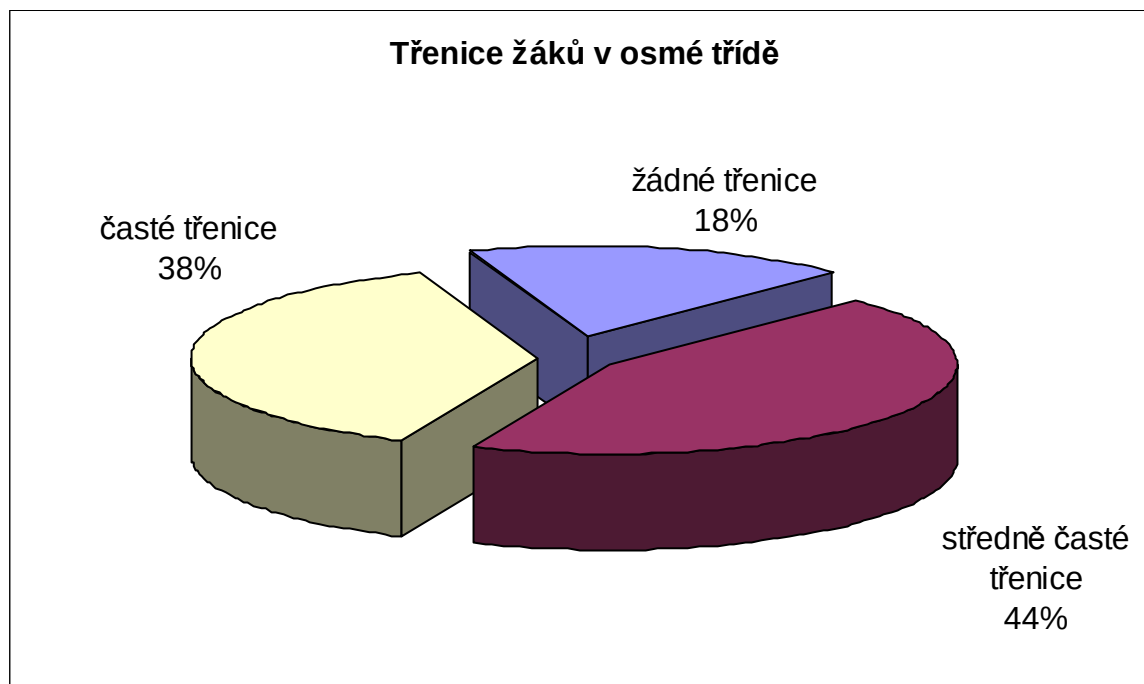
Graf 35



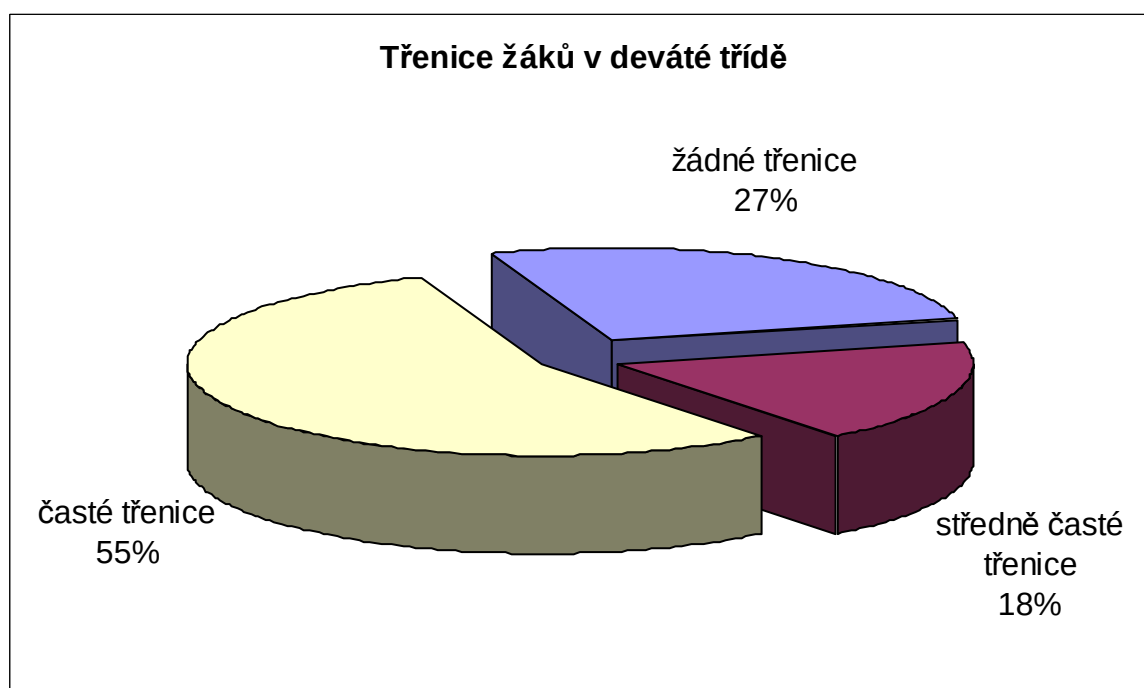
Graf 36



Graf 37



Graf 38

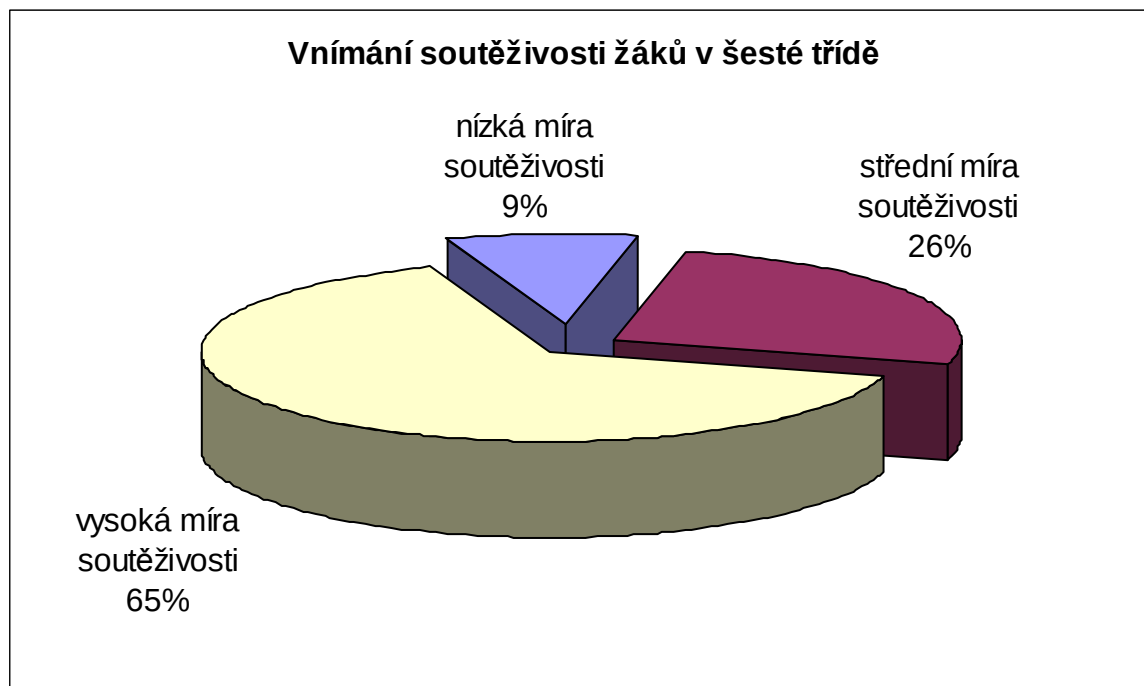


I u proměnné „třenice“ byla výzkumná hypotéza potvrzena. Vnímání třenice je v různých třídách různé. Z výsledků ovšem není patrná žádná tendence.

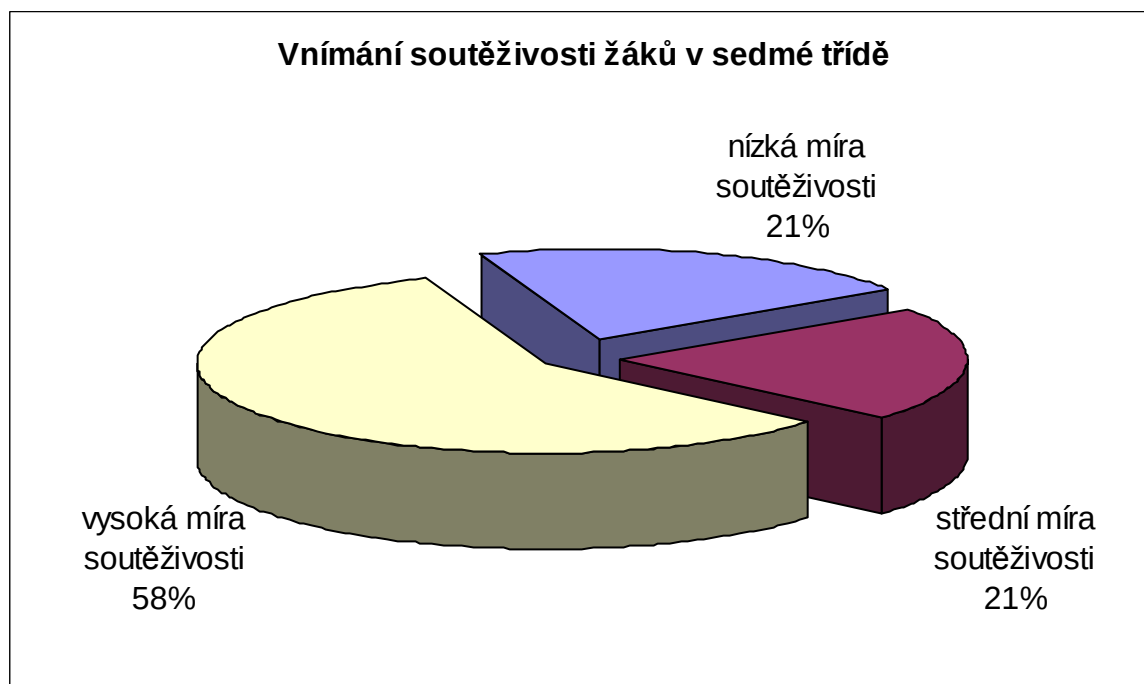
8. 3. 3. Vnímání soutěživosti v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)

soutěživost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
různé třídy	šestá	9%	26%	65%	12,35	13	13
	sedmá	21%	21%	58%	11,68	13	13
	osmá	12%	44%	44%	11,25	11	15
	devátá	23%	50%	27%	10,09	10,5	13

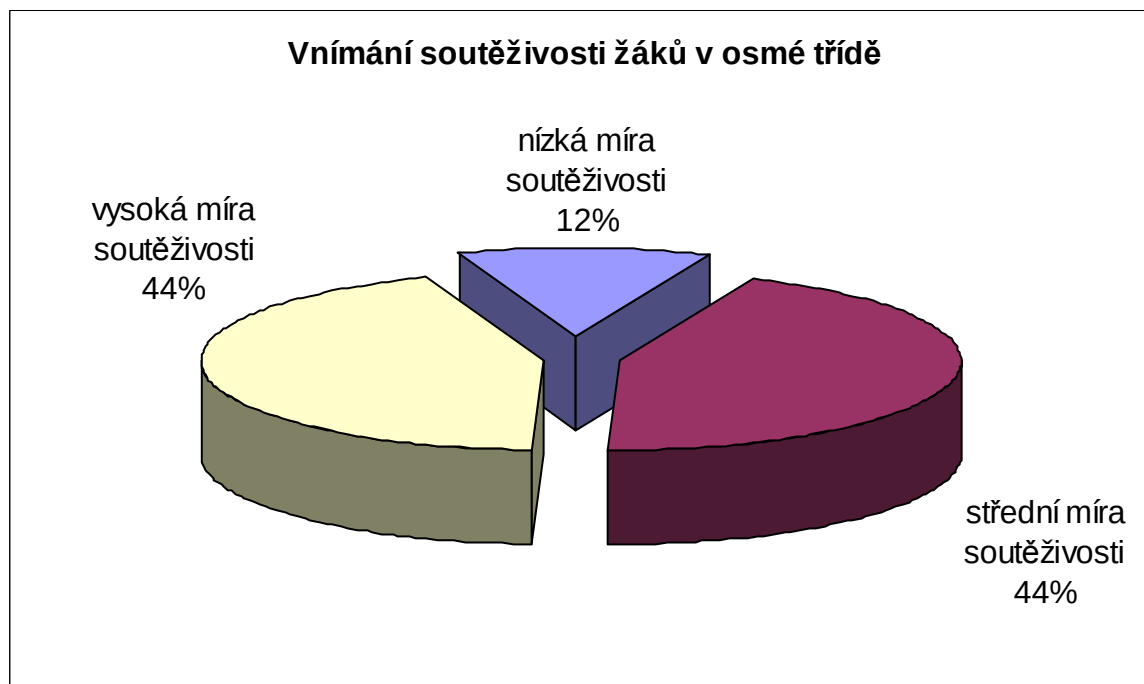
Graf 39



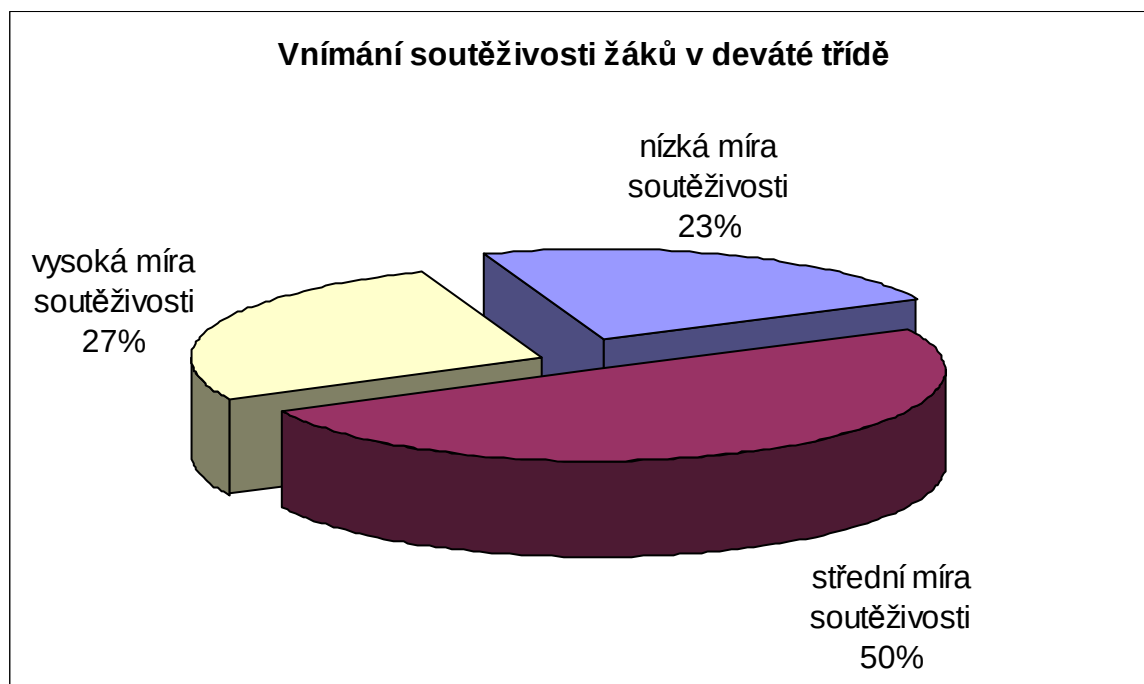
Graf 40



Graf 41



Graf 42

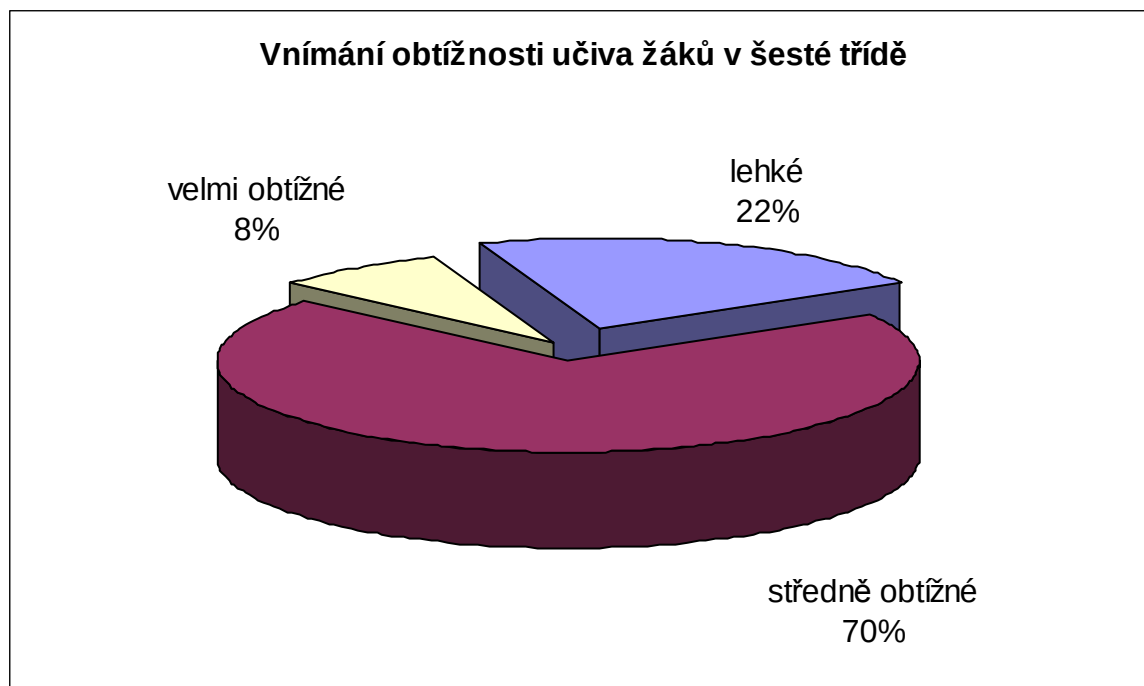


Proměnná „soutěživost“ také potvrdila výzkumnou hypotézu. Obecně platí trend, že kompetitivnost žáků klesá lineárně s výší ročníku. Zatímco u šestáku vnímá vysokou míru soutěživosti více jak 2/3 žáků, u osmáků je to už méně jak polovina a u devátáků méně jak třetina.

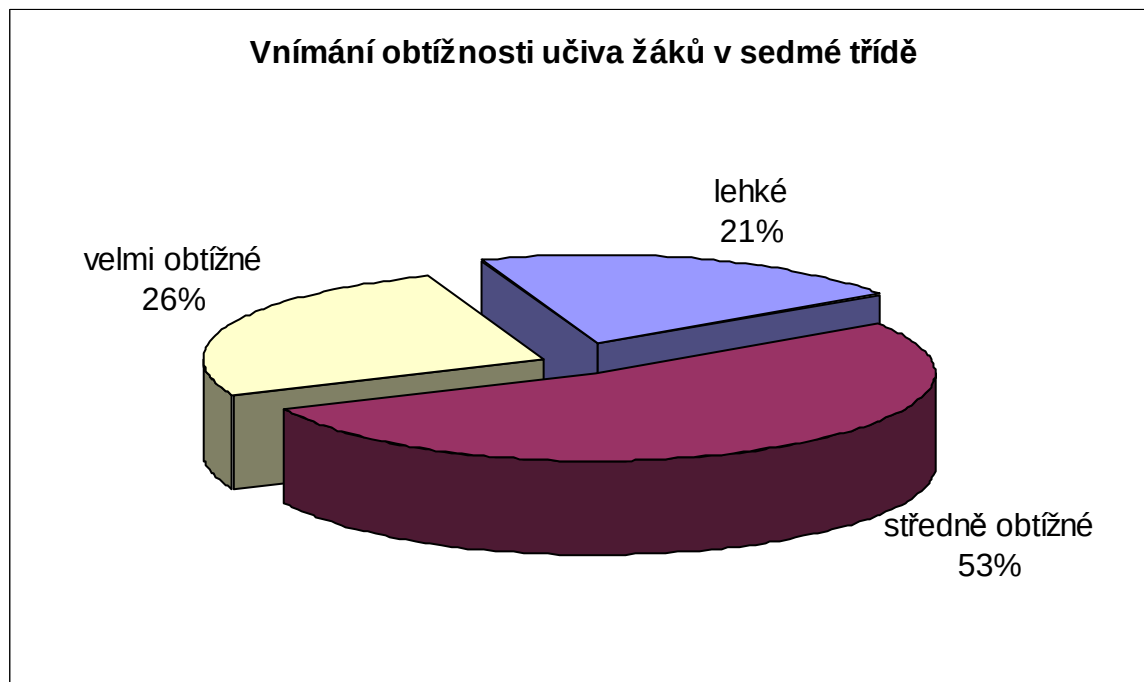
8. 3. 4. Vnímání obtížnosti učiva v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)

obtížnost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
různé třídy	šestá	22%	70%	8%	9,52	9	9
	sedmá	21%	53%	26%	10,21	9	9
	osmá	44%	38%	18%	9,19	9	9
	devátá	18%	68%	14%	9,95	10	11

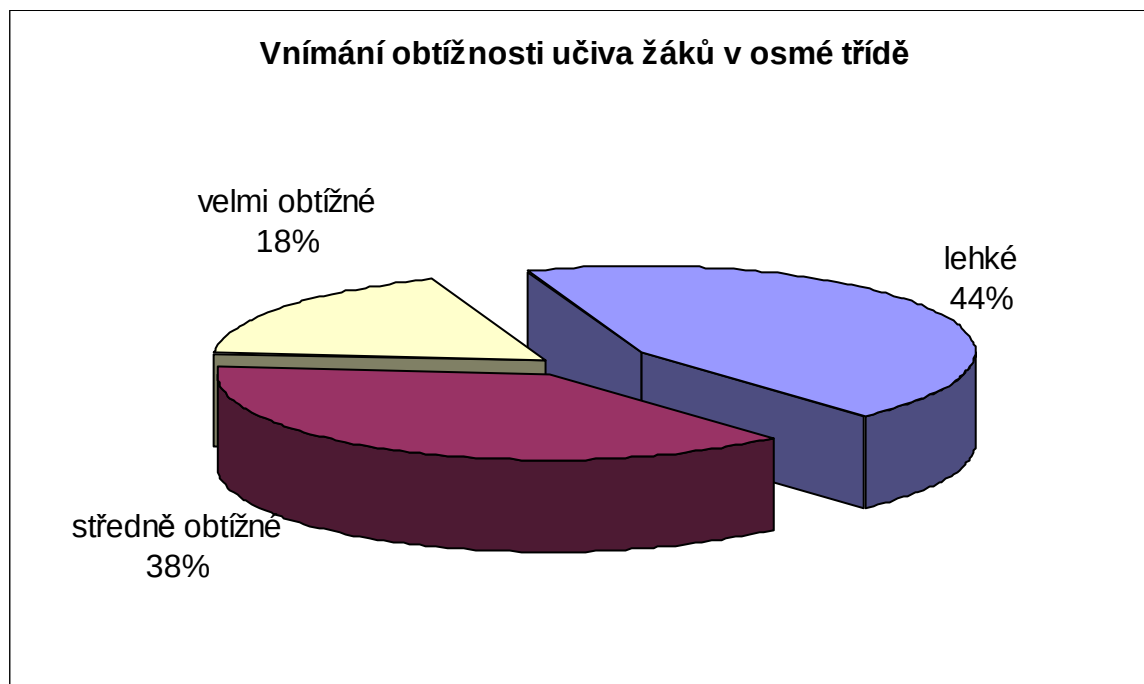
Graf 43



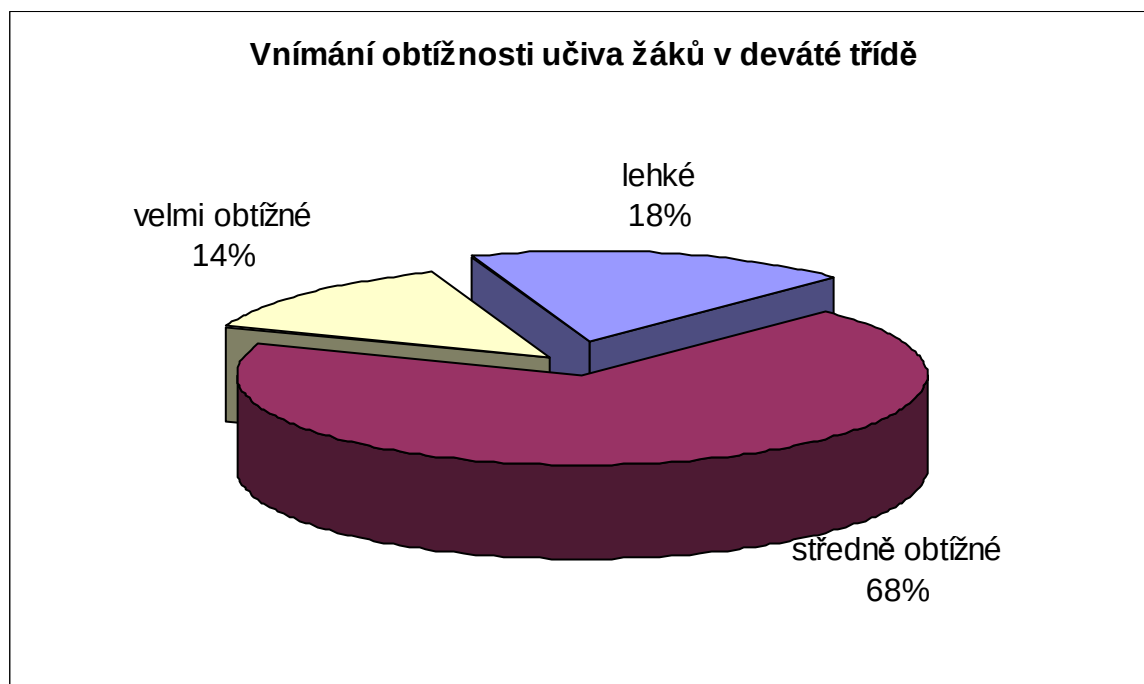
Graf 44



Graf 45



Graf 46

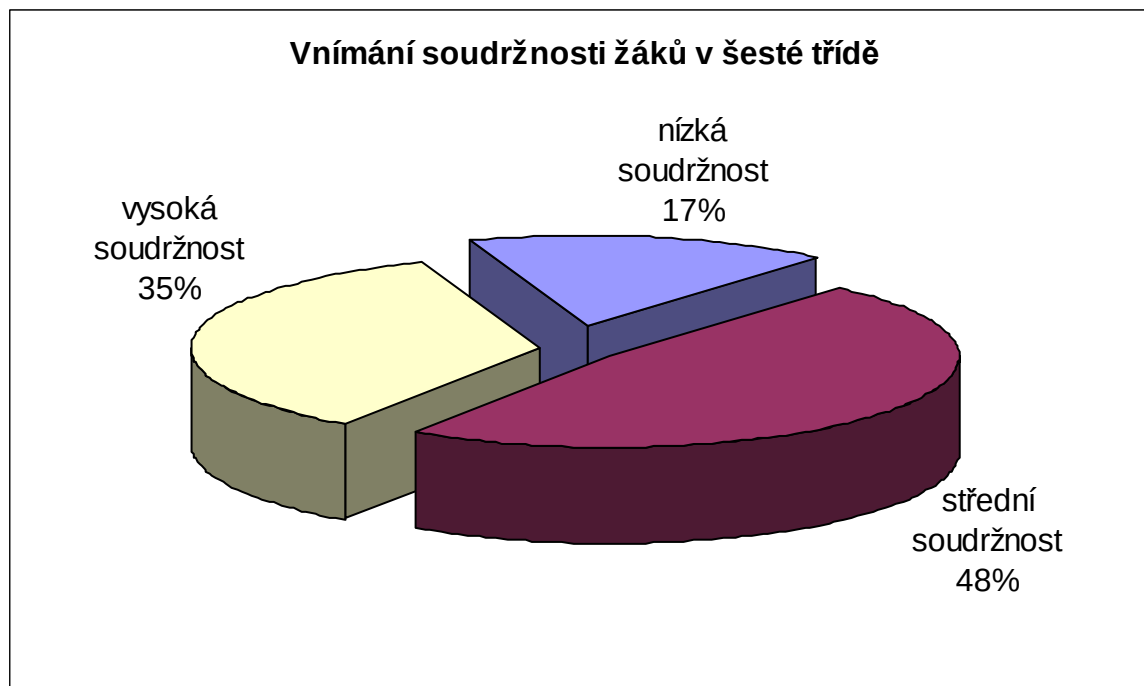


Proměnná „obtížnost“ potvrdila výzkumnou hypotézu. Vnímání obtížnosti učiva se v různých třídách různí. Není možné vypožorovat generalizující trend. Za zmínku stojí vyšší míra vnímání „středně obtížného“ učiva (ve třech třídách přes polovinu žáků). Tak častý výskyt střední hodnoty nebývá obvyklý.

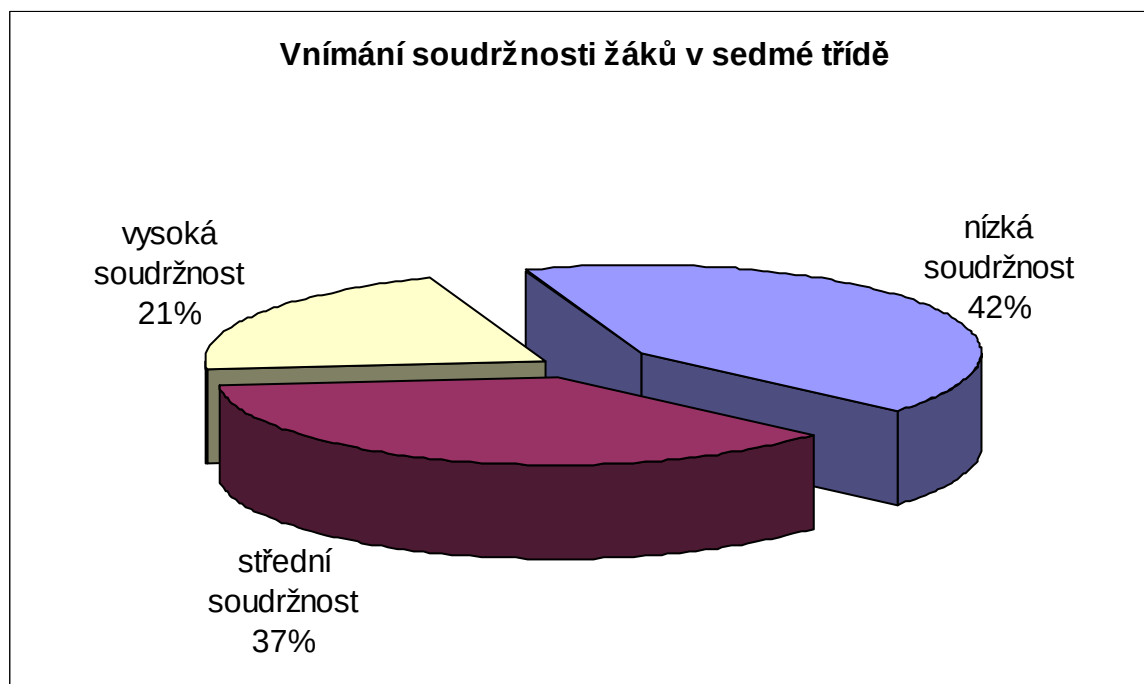
8. 3. 5. Vnímání soudržnosti v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá)

soudržnost		počet získaných bodů žáka:			průměr	medián	modus
		5 až 8	9 až 12	13 až 15			
různé třídy	šestá	17%	48%	35%	11,17	11	11
	sedmá	42%	37%	21%	9,21	9	11
	osmá	50%	19%	31%	9,50	8,5	7
	devátá	23%	27%	50%	11,14	12	13

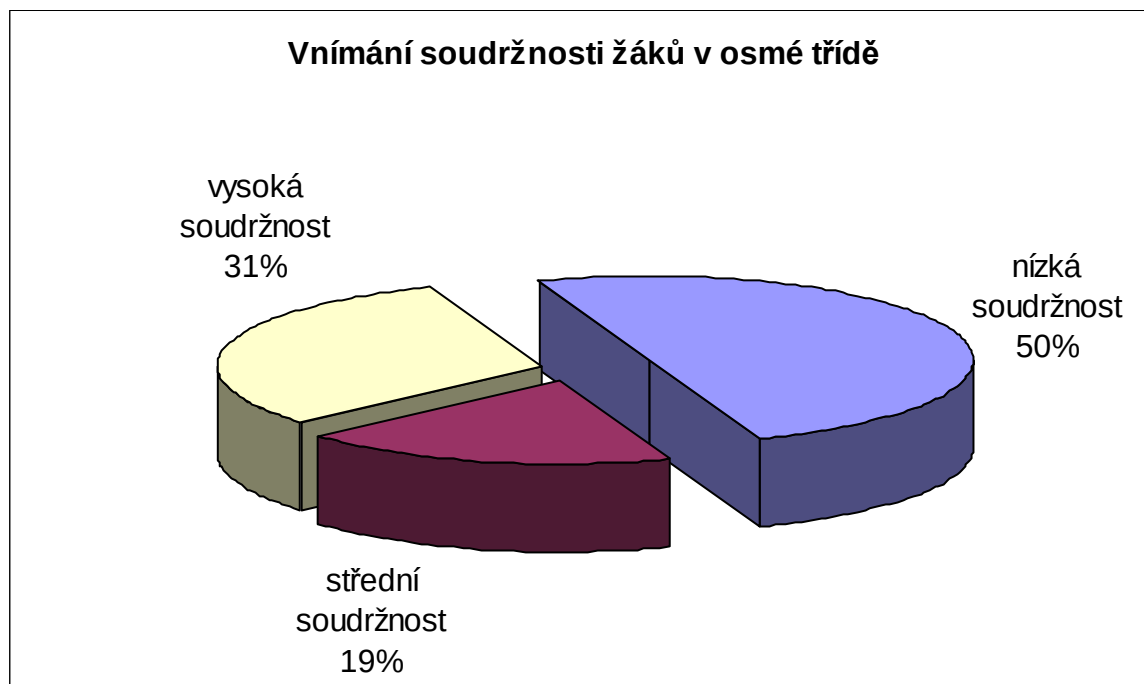
Graf 47



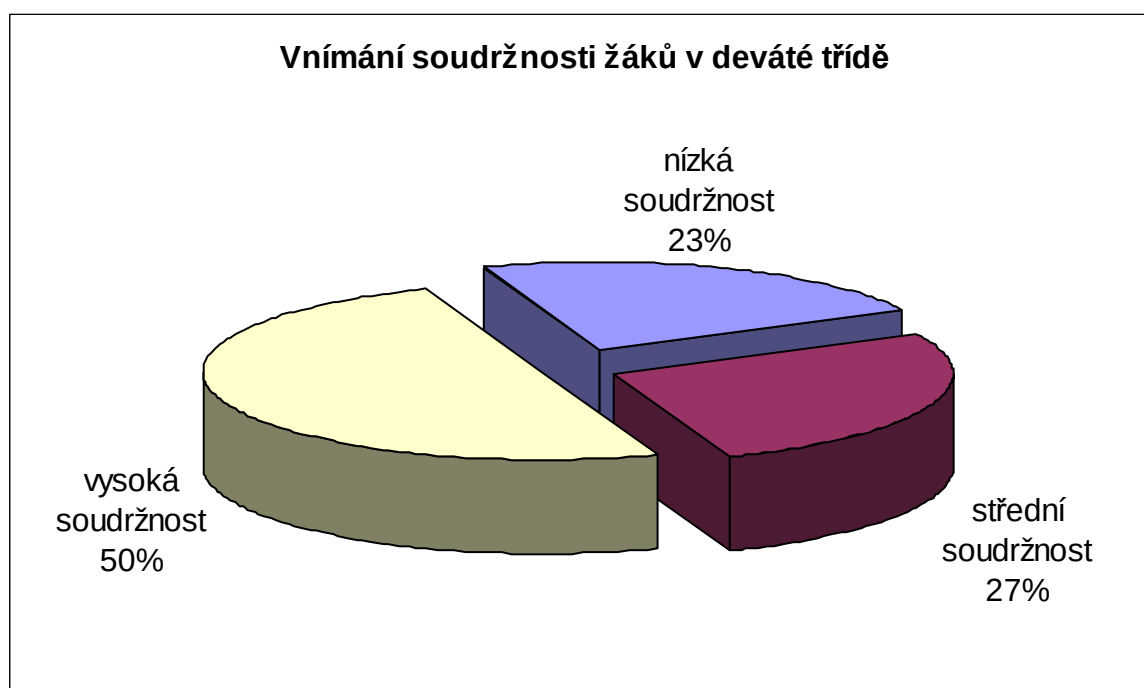
Graf 48



Graf 49



Graf 50



Proměnná „soudržnost“ potvrdila výzkumnou hypotézu. Není ovšem možné stanovit generalizující trend. Soudržnost plně závisí na individuálních vlastnostech konkrétní třídy. V šesté, sedmé a osmé třídě můžeme na rozdíl od devátáků vypožorovat spíše nižší soudržnost.

Ověření hypotézy

H 3: Školní klima vyjádřené pěti proměnnými bude v jednotlivých třídách různé.

Výzkum zřetelně **potvrdil** hypotézu, že školní klima vyjádřené pěti proměnnými bude v jednotlivých třídách (šestá, sedmá, osmá, devátá) různé. Všechny proměnné hypotézu potvrdily. Jednotlivé třídy tak mají zcela rozdílné klima. Výzkum poukázal na několik zajímavých trendů či tendencí: spokojenost ve třídě klesá lineárně s výší ročníku; stejně klesá s výší ročníku i vnímání soutěživosti ve třídě.

Závěr:

Výzkum potvrdil všechny tři stanovené hypotézy: Existují rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi dívkami a chlapci. Průměrný prospěch z českého jazyka a matematiky má vliv na vnímání školního klimatu, stejně jako se různí jeho percepce v jednotlivých třídách.

Z výzkumu je mj. patrné, že u dívek můžeme vyzorovat celkovou nižší míru spokojenosti se školním klimatem než u chlapců, což je způsobeno zejména vyšším výskytem třenic a (následně) nižší soudržností ve třídě. Pravděpodobně překvapivým zjištěním není, že vnímání obtížnosti učiva roste s horšími známkami žáků. Zajímavé ovšem je, že na soudržnost ve třídě nemá velký vliv prospěch (na rozdíl od pohlaví žáků a jiných faktorů jednotlivých tříd). Obecná spokojenost ve třídě není opět příliš rozdílná v porovnání žáků podle prospěchu, ale jasně dominuje vliv třídy. Výzkum jasně poukázal na trend, že s výší ročníku výrazně roste i nespokojenost. Soutěživost ve třídě je obecně vnímána jako velmi vysoká, a to u všech výzkumných kategorií.

Výzkumná diplomová práce poukázala jak na pozitivní jevy a tendence (celková soutěživost ve třídách, spokojenost u chlapců atd.) ve školním klimatu konkrétní základní školy, tak jako na negativní rysy (růst nespokojenosti ve vyšších ročnících, časté třenice u dívek atd.), které by mohli být v budoucnu cílenými nástroji řešeny či alespoň umírněny. Výzvou je pak zodpovězení otázky, proč se tyto pozitivní ale i negativní tendence objevily, což už ovšem není tématem a cílem naší diplomové práce.

Přílohy

Dotazník: Naše třída

Třída.....

dívka – chlapec

Známka z českého jazyka: konec šk. roku 2006/2007....., pololetí šk. roku 2007/2008.....

Známka z matematiky: konec šk. roku 2006/2007....., pololetí šk. roku 2007/2008.....

1. V naší třídě baví žáky práce ve škole. Ano-Ne
2. V naší třídě se žáci mezi sebou perou. Ano-Ne
3. V naší třídě žáci mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší. Ano-Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano-Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. Ano-Ne
6. Někteří žáci nejsou v naší třídě šťastní. Ano-Ne R
7. Někteří žáci v naší třídě jsou lakomí. Ano-Ne
8. Mnoho žáků v naší třídě si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. Ano-Ne
9. Mnoho žáků z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. Ano-Ne R
10. Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády. Ano-Ne R
11. Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi. Ano-Ne
12. Mnoho žáků z naší třídy dělá spolužákům naschvály. Ano-Ne
13. Některým žákům v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano-Ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystří žáci. Ano-Ne
15. Všichni žáci v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano-Ne
16. Některým žákům se v naší třídě nelíbí. Ano-Ne R
17. Určití žáci z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní žáci přizpůsobili. Ano-Ne
18. Někteří žáci z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe, než ostatní. Ano-Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano-Ne
20. Všichni žáci v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí. Ano-Ne
21. V naší třídě je legrace. Ano-Ne
22. Žáci v naší třídě se mezi sebou hodně hádají. Ano-Ne
23. Několik žáků v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano-Ne
24. Většina žáků v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit. Ano-Ne R
25. Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé. Ano-Ne

Seznam použité literatury:

Bessoth, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u. Frankfurt/M.: Luchterhand, 1989.

Čáp, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987.

Čechová, V., Rozsypalová, M. *Obecná psychologie*. Brno: IDVPZ 1996.

Fraser, B., J., Fischer, D., L. *My Class Inventory*. Austrálie, 1986.

Frend, H. *Schulklima: Sziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim u. Basel: Beltz, 1977.

Grecmanová, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002, 231 s.

Grecmanová, H. a kol. *Obecná pedagogika II*. 2. vyd. Olomouc: Hanex, 2003, 192 s.

ISBN 80-85783-24-X

Hrabal, Vl. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

http://zssumvald.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=8 (14.3.2008)

Kvapilová, Z. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 1996.

Lašek, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.

Lašek, J. *Sociální psychologie II*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.

Litin, G. – Stringer, R. *Motivation und Organizational Climate*. Cambridge: MA: Harvard University, 1968.

Malá, H. *Biologie dítěte a dorostu*. Praha, 1980.

Mareš, J. – Lašek, J. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990/91.

Piřha, P. – Helus, Z. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993.

Prchal, J. *Vychováváme děti*. Praha, SPN 1988.

Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Masarykova Univerzita-CDVU, 1996.
http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_6.pdf (14.3.2008)

Průcha, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

Spáčilová, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I.1.vyd.* Olomouc: UP, 2003.
ISBN 80-244-0568-7

Vacínová, M. *Psychologie a společenská výchova*. Praha-Victoria publishing, 1995.
ISBN 80-7187-006-4

Vágnerová, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0847-3

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Šenková
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.
Rok obhajoby:	2008

Název práce:	Vliv prospěchu a pohlaví žáků na vnímání školního klimatu.
Název v angličtině:	The influence of school results and gender of the pupils on perception of the school climate.
Anotace práce:	Záměrem diplomové práce je popsat vnímání školního klimatu žáků druhého stupně základní školy v závislosti na pohlaví a prospěchu; a zjistit různost pohledů žáků na školní klima v šesté, sedmé, osmé, deváté třídě. Teoretická část práce podává informace o školním prostředí, osobnosti učitele, charakteristice staršího školního věku a osobnosti, které jsou nezbytné k pochopení problematiky školního klimatu. Výzkumná část diplomové práce se zaměří na interpretaci zpracovaného dotazníku (podle zkrácené formy dotazníku My Class Inventory), kde je školní klima reprezentováno pěti proměnnými: spokojenost ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, třenice a soudržnost ve třídě.
Klíčová slova:	školní klima, charakteristika osobnost, výzkum o školním klimatu, dotazník, faktory školního klimatu

Anotace v angličtině:	This paper intends to describe the perception of school climate in the second grade of elementary school due to gender and results of the pupils; find out the differences of perception of school climate in the sixth, seventh, eighth and finally ninth class . Theoretical part of the paper give us the information about school climate, personality of the teacher and pupils and characterization of elder school age. These basic notes are necessary to properly understand the problems of school climate. Research part of the paper focus on interpretation of the paced questionnaire (according to short form of My Class Inventory), where is school climate represented by five variables: happiness in the classroom, competitiveness in the classroom, difficulty of learning, friction and togetherness in the classroom.
Klíčová slova v angličtině:	school climate, characterization of personality, research on school climate, questionnaire, class-climate factors
Přílohy vázané v práci:	CD ROM
Rozsah práce:	70 s.
Jazyk práce:	čeština