

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANNITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Vrstevnícké vztahy – vliv na celkové klima školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alena Plšková

Vypracovala:

Zuzana Hrbotická

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vrstevnické vztahy – vliv na celkové klima školy zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 15. 4. 2011

.....

Zuzana Hrbotická

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Aleně Plškové, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Zuzana Hrbotická

OBSAH

Úvod	2
Teoretická část	
1. Vrstevnické vztahy	4
1.1 Vývoj jedince	5
1.2 Rodinné prostředí	16
1.3 Školní prostředí	19
1.4 Vrstevnické skupiny	20
2. Klima školy	22
2.1 Teorie klimatu školy	22
2.2 Charakteristika a vymezení pojmu „školní klima“	26
2.3 Faktory ovlivňující klima školy	29
2.5 Zkoumání klimatu školy	36
3. Vytváření zdravého klimatu ve škole	41
3.1 Výchova ke zdravému životnímu stylu	41
3.2 Vrstevnické vztahy a klima školy	42
3.3 Možnosti školy při vytváření zdravého klimatu školy	43
3.4 Prevence sociálně-patologických jevů, jako důležitý článek při ovlivňování celkového klimatu školy	45
Praktická část	
4. Průzkumné šetření	47
4.1 Cíl průzkumného šetření a stanovení hypotéz	47
4.2 Metoda průzkumného šetření	47
4.3 Místo realizace průzkumného šetření a vzorek respondentů	48
4.4 Analýza a vyhodnocení dat	49
4.5. Ověření hypotéz	65
4.5 Verifikace stanovených hypotéz a závěry z průzkumného šetření	65
Závěr	66
Resumé	68
Anotace	69
Klíčová slova	69
Seznam použité literatury	70
Seznam příloh	72

Úvod

S problematikou klimatu školy se dnes setkáváme poměrně často. Většina škol usiluje o to, aby klima, které vytváří, bylo pro žáky obohacující a přínosné. Snahou je vytvořit prostor nejen pro vzdělávání, ale také pro podporu zdravého vývoje každého dítěte. S tím souvisí vytváření kvalitních mezilidských vztahů. Ty jsou základním kamenem pro dobré fungování ve společnosti. Díky tomu, že člověk dostává zpětnou vazbu od svých blízkých, že je přijímaný takový jaký je, může následně on sám přijímat a akceptovat jedince, se kterými se bude setkávat.

Klima školy a jeho zkoumání přináší velmi užitečné informace pro pedagogy, rodiče, ale i samotné žáky. Slouží ke zdokonalování jejich vzdělávání i osobnímu růstu.

Při své práci se setkávám s tématem vztahů, jeho významem a vlivem různých prostředí na život jedince. Právě proto jsem si pro svoji bakalářskou práci zvolila téma „Vrstevnické vztahy – vliv na celkové klima školy.“ Práce s dětmi a mladými lidmi je pro mě velmi zajímavá a těší mě, když jim mohu být nápomocná při hledání jejich kladných vlastností a sebe sama.

Cílem bakalářské práce je zpracovat různé materiály týkající se tématu. Podrobněji se budu zabývat vrstevnickými vztahy, vlivem rodiny a školy na chování žáků a také klimatem školy a jeho zdravým utvářením.

Provedu průzkumné šetření na II. stupni základní školy a pomocí dotazníků analyzuji a vyhodnotím vliv vrstevnických vztahů na celkové klima školy.

Celou práci jsem rozdělila na dvě části, a to teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se pokusila zpracovat dostupnou literaturu a získané informace týkající se tématu. V první kapitole jsem se zaměřila na vývoj jedince v souvislosti s utvářením vztahů. Dále vlivem rodinného a školního prostředí a vrstevnických skupin na vztahy, které si dítě vytváří se svými vrstevníky. Druhou kapitolu jsme věnovala klimatu školy, faktorům ovlivňujícím toto klima a jeho zkoumání. V poslední kapitole teoretické části popisují vytváření zdravého klimatu ve škole, zahrnující výchovu ke

zdravému životnímu stylu, možnosti školy při jeho vytváření a prevenci sociálně-patologických jevů, jako důležitého článku při ovlivňování celkového klimatu školy.

V praktické části je mým cílem analyzovat a vyhodnotit kvalitu vrstevnických vztahů na II. stupni vybrané základní školy a souvislosti s klimatem školy.

Při zpracování bakalářské práce jsem využila odbornou literaturu. Dále poznatky, které jsem získala při studiu oboru sociální pedagogika a zkušenosti ze své praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vrstevnické vztahy

Vztahy mezi vrstevníky tvoří nedílnou součást školního klimatu. Mezi dětmi se vytváří přirozeně a jsou ovlivňovány řadou okolností. Považuji za důležité, částečně se ve své práci věnovat i periodizacím a teoriím vývoje jedince, ve kterých se odráží vývoj a význam vztahů. Dále se pokusím popsat prostředí, v nichž se vztahy utváří. Podle mého názoru je nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje náš život a tím i vztahy, do kterých vstupujeme, rodinné prostředí. Dalším je školní prostředí a v neposlední řadě jsou to vrstevnické skupiny. Ty hrají v různém věkovém období každého jedince jinak významné role.

Co rozumíme pod pojmem „vrstevnické vztahy“? V odborné literatuře můžeme najít vymezení vztahu například takto: „Vztah představuje působení mezi dvěma nebo více jevy, objekty či osobami. V psychologii vztah mezilidský primární znamená děledobější vztah spojený s emocionální vazbou a určitou odpovědností, vztah mezilidský sekundární je krátkodobější, bez větších závazků, málo častý“¹

„Vrstevník, vrstevnice je slovo moravské, snad také slovenské; a náhodou je známe také ze spisů starších spisovatelů moravských. Vrstevník je, kdo je z téže vrstvy; můj vrstevník, kdo je z téže vrstvy, co já (jako můj krajan; v starší době také můj měštěnin, můj zeměnin, můj rotník byl člověk z téhož města, z téže země, z téže roty, co já). Jungmann má toto slovo z Moravy také s významem »kterýž v též řadě (vrstvě) ostává, bydlí«; ale obyčejně se myslí stejnost věku.“²

Z těchto definice vyplývá, že pod pojmem vrstevnické vztahy si člověk většinou představí vzájemné působení mezi osobami (jedinci), které jsou ve stejném nebo přibližném věku. Tyto vztahy jsou určitými znaky specifické a pro každé věkové období je v rámci vrstevnických vztahů typické něco jiného. To jak jsou vrstevnické vztahy kvalitní, čím do nich jednotliví členové zasahují a jakým způsobem se podílejí na jejich utváření, závisí od řady faktorů.

¹ Hartl P., Psychologický slovník. Praha: Budka 1993, s. 236

² www.nase-rec.ujc.cas.cz

1.1 Vývoj jedince

Životní cyklus každého jedince je spojen s jeho fyzickým, psychickým a sociálním vývojem. Fyzický vývoj se vztahuje k růstu, struktuře organismu apod. Psychický vývoj můžeme charakterizovat jako proces, ve kterém vnikají a rozvíjí se psychické procesy a vlastnosti. Ty se u jedince diferencují a integrují v rámci celé osobnosti.

Ve vzájemné interakci se rozvíjí tři dílčí oblasti, které zahrnuje psychický vývoj. Jsou to:

1. „*Biosociální vývoj* – zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i faktory, které jej ovlivňují. Může jít např. o sociokulturně podmíněné postoje k lidskému tělu a k jeho vývojovým proměnám.
2. *Kognitivní vývoj* – zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jsou to kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, jež ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace.
3. *Psychosociální vývoj* – zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, rolí, mezilidských vztahů či sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturním, bývá označován jako proces socializace. Z tohoto hlediska je velmi významné působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin (např. vrstevníků), institucí (školy) a vrstev, do nichž jedinec patří.“³

Všechny tři jmenované oblasti nepůsobí samostatně, ale jsou významným způsobem ve vzájemné interakci. Díky jejich působení se každý jedinec od ostatních lidí nějak liší, ale zároveň se jim v mnoha směrech podobá. Obecně jsou tyto faktory označovány jako činitele psychického vývoje. K nim patří dědičnost, tedy vrozené dispozice jedince, zahrnující pojmy jako genetické informace, genotyp nebo fenotyp. Druhým činitelem je prostředí, které můžeme dělit na fyzické prostředí a sociokulturní prostředí. Zahrnuje

³ Vágnerová M., Vývojová psychologie. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2008, s. 11-12

také socializační činitele, jako jsou společnost, sociální vrstva či malá sociální skupina. Prostředí se vztahuje také na rodinu, vrstevnickou skupinu a školu.⁴

Některým pojmům se z důvodu stanoveného rozsahu práce nemohu věnovat podrobně. K těm, které s prací přímo souvisí, se vrátím v dalších kapitolách a odstavcích.

Teorie a věkové periodizace vývoje

Každý jedinec prochází vývojovými stádii, ve kterých se mimo jiné utváří i vztahy. Touto periodizací se podrobněji zabývá vývojová psychologie. Existuje řada autorů, která se tomuto oboru věnuje a uvádí různé teorie vývoje a definuje věkové periodizace. „Odlišnost teorií vývoje od věkové periodizace vývoje spočívá především ve dvou charakteristikách. Teorie vývoje se většinou zaměřují pouze na rozvoj a vývoj jedné konkrétní oblasti života člověka, a ve většině případů se zabývají pouze obdobím dětství.

Přestože tak představují teorie určitý zjednodušující pohled na vývoj člověka, jejich užitná hodnota vychází z jejich charakteristik. Těmi jsou jasnost a srozumitelnost výkladu osobnosti, logická stavba, vnitřní jednota a jedinečnost (Drapala, 2003).“⁵

Uvedu některé nejvýznamnější myslitele, jejichž teorie jsou nejčastěji uváděny v odborné literatuře. Patří mezi ně tato čtveřice:

- Fredova teorie psychosexuálního vývoje
- Eriksonova teorie sociálního vývoje
- Piagetova teorie kognitivního vývoje
- Kohlbergova teorie vývoje morálky

⁴ Vágnerová M., Vývojová psychologie. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2008, s. 11-21

⁵ Doňková O., Novotný J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy. Brno: IMS 2009, s. 21

Freud rozdělil dětské vývojové fáze následovně:

„*Orální fáze* – zabírá první rok života. Jejím středem je oblast úst, kde dochází k dotekovému dráždění dutiny ústní a rtů.

Anální fáze – mezi druhým a čtvrtým rokem života dostává se do centra libidózního vývoje anální oblast. S návykem čistoty, který vzniká tlakem rodičů, dochází ke konfrontaci s vnějším světem. Vztah k světu se orientuje na funkci vyměšování – zadržování stolice. Podle stylu matčiny výchovy k hygieně se formují charakterové vlastnosti dítěte.

Falická fáze – ve falické fázi, která probíhá mezi čtvrtým a pátým rokem života, vystupují do popředí sexuální pocity v souvislosti s genitáliemi jako primární erogenní zónou. V této době se poprvé stává dítěti problémem anatomická diference mezi pohlavími. Nedojde-li k řešení tohoto problému, může to vést k odmítání dané pohlavní role.

Perioda latence – nastává v pátém nebo šestém roce života. V této době dochází k silnému ovlivňování vnějšími sociálními a kulturními institucemi, které přinášejí potlačení infantilní sexuality.

Genitální fáze – v genitální fázi se organizují různé pudové impulzy pod nadvládou genitálních orgánů. Tato organizace, která se formuje v pubertě, je ve službách rozmnožování a je tedy poslední fází, kterou sexuální organizace prochází.“⁶

Neopomenutelným myslitelem byl také Erikson, jehož práce je založena na vyřešení konfliktu, provázející každou z osmi vývojových fází, které popsal.

„*Období orálně sensorické (od narození do jednoho roku života): základní důvěra proti základní nedůvěře:*

- dítě se rodí prakticky bezmocné, přinejmenším závislé a navíc i s nezralou úrovní vlastní homeostázy;

⁶ Füst M., Psychologie. Olomouc: Votobia 1997, s. 66 - 68

- smyslově si během prodlužujícího se bdění osvojuje pocit známosti, který souvisí s pocitem libým;
- lidé okolo (především matka) o něj pečují.
- základní důvěru dítěte (v tom smyslu, že se na něco už může a umí spolehnout a že se učí být odolné vůči frustraci) signalizuje, že může nechat matku na nějakou chvíli se vzdálit.

Optimální péče rodičů zakládající základní důvěru dítěte souvisí s dobrou hygienou, kojením, fyzickým i sociálním kontaktem; nejde přitom tolik o množství, jako o empatii, adekvátnost, citlivost.

Základní nedůvěra, trvalá slabost důvěry (či spoléhání se) je patrná u osobností, u nichž je navyklý únik do schizoidního nebo depresivního stavu.

Období svalově anální (druhý až třetí rok života): autonomie proti studu a pochybám.

V dalším období dochází k maturaci (zrání) svalové soustavy. Erikson reflektuje v tomto období zvýšenou potřebu citlivého přístupu ze strany rodičů - k tomu, aby se člověk cítil autonomně, musí se cítit i bezpečně; pokud se mu autonomie "nevyplácí" - vede např. k tomu, co dítě vnímá jako trest nebo odloučení, vzniká stud a pochyby - podle Eriksona "vztek obrácený proti sobě samému". Ten může být kontraproduktivní, protože "příliš mnoho zahanbování nevede k opravdové slušnosti, ale k tajnému odhodlání proklouznout neviděn - pokud nevyústí až ve vzdorovitou nestoudnost ... Mnohé malé dítě, které je zahanbováno víc, než snese, může v trvalé náladě vyjadřovat vzdor..." V souladu s Freudem (anální fáze) zdůrazňuje Erikson význam uvědomělého a již částečně ovládaného zadržování a vypuzování; i zde je základ autonomního rozhodování o sobě. Ctností je zde vůle, volní úsilí.

Období lokomotoricky genitální (třetí až pátý rok života): iniciativa proti vině.

V tomto období dítě zintenzivňuje svoji iniciativu, svoje aktivity, objevuje svoje tělo, experimentuje, plánuje; také se učí identifikací s dospělými vzory, především rodičem shodného pohlaví - Erikson píše: "A tu podotýkáme, že podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazku a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé a schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi

tvořilo a plánovalo je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům..."

Období latence (šestý až dvanáctý rok života): snaživost proti méněcennosti.

Toto období snaživosti souvisí s docházkou do základní školy. Dítě něco tvoří, přijímá neosobní principy, nepohybuje se už tolik ve světě představ a hry, ale - protože už by mělo mít cit pro účelnost - věnuje se více úkolům a rozvíjení dovedností. Tehdy je ohroženo pocitem nedostatečnosti a méněcennosti, zoufá si někdy nad svou kapacitou (subjektem možným), pokládá se za odsouzené k prostřednosti; toto stadium je ale velmi důležité tím, že v něm člověk získává vztah k práci a ke spolupráci. Může se stát, že si jej člověk nevytvoří - bude cítit méněcennost a reagovat rezignací, nebo se naopak stane přesvědčeným "konformistou a otrokem své technologie"; "ctností" je zde "kompetence" - schopnost a dovednost zralého úkolového zaměření.

Puberta a adolescence (dvanáctý až dvacátý rok života): identita proti konfuzi rolí.

Zatímco stadium předchozí je z vývojového hlediska poměrně klidným, v této fázi je vývoj vlastní identity velice bouřlivý - a to jak fyzický, tak psychický a sociální, což klade zvýšené nároky na psychické zpracovávání. Erikson píše, že "v žádném jiném stadiu životního cyklu... nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého". Mají se sjednotit předchozí představy o sobě samém - člověk stojí na prahu životní dráhy, sumarizuje předchozí a hledí do budoucnosti; spojuje plány s konkrétnějšími cíli (např. s názornější představou o svých budoucích sociálních pozicích a o svém budoucím povolání). Často probíhají i velmi silné krize identity - různé rozlady, deprese, obavy, konfuze (zmatek, chaos) rolí.

Velkou úlohu hraje na počátku adolescence potřeba identifikace se vzory, modely, příklady a jejich nápodoba. Ctností je zde věrnost své životní filozofii, svým cílům, zájmům a hodnotám.

Mladší dospělost (dvacátý až třicátý rok života): intimita proti izolaci.

Mladší dospělost má být obdobím spojení vytvořené identity s identitou druhého - ovšem beze strachu, že se v tomto spojení vlastní identita rozpustí.

Intimitu, intimní vztahy navazuje a rozvíjí člověk i v období hledání identity, často se právě přes identifikaci s druhým k vlastní identitě dopracovává. Zde však jde i o schopnost sdílení, která obsahuje i závazek a úkol opustit soustředění na sebe sama. Ctností je zde láska.

Opakem intimnosti je sklon k distancování se, tendence k izolaci - často ve chvíli, kdy se neplní všechny nároky. Zvláštním případem je "izolace ve dvou".

Dospělost (třicátý až šedesátý rok života): generativita proti stagnaci.

Podle Eriksona je generativita v první řadě zájem o plození a vedení příští generace, ačkoliv jsou jedinci, kteří pro neštěstí nebo proto, že mají speciální a opravdové nadání v jiných směrech, nevyužijí tohoto pudu pro své vlastní potomstvo. Je to i potřeba něco vytvářet, být nějak produktivní, o něco pečovat, něco předávat; generativita zahrnuje i obecně produktivitu, tvořivost. Ctností je něčím konstruktivně a reálně přispět, být prospěšný a pečovat o někoho.

Toto stadium je důležité již proto, jak dlouhý časový úsek zabírá; člověk rovněž nemusí umět správně prožívat generativitu, ani když objektivně má vlastní potomstvo.

Zralý věk (od šedesáti let života do smrti): integrita "já" proti zoufalství.

V poslední fázi jde o integritu „já“, vyrovnávání se s bilancí vlastního života i s faktem smrti. Podle Eriksona jde o pochopení řádu věcí, o jakousi moudrost, i o shrnutí všech předchozích stadií - co do míry jejich zvládnutí i co do zpětného hodnocení.

Strach ze smrti a úzkost patří k rysům tohoto životního údobí; je však pocíťován a prožíván v menší míře, když člověk cítí kontinuitu vlastního života, jeho smysluplnost, účelné a i duchovně a společensky užitečné prožití života. Ctností je v tomto údobí moudrost. Desitengrace „já“ v tomto období a chorobný strach ze smrti vede v tomto období života k zoufalství.⁷

„Vývojová teorie Piageta patří k vlivným psychologickým konceptům současnosti, přestože se týká "jen" jedné stránky ontogeneze člověka - kognitivního vývoje. Za základní princip vývoje Piaget považoval kombinaci, prolínání dvou procesů: asimilace a akomodace.

⁷ www.rudolfkohoutek.blog.cz

Asimilace spočívá v přijímání, osvojování si či "pozření" nových zkušeností; tyto nové zkušenosti však nemusejí být v souladu s dosavadní úrovní a strukturou poznatků a mysl člověka se proto akomoduje, přizpůsobuje novým prvkům, aby obnovila narušenou rovnováhu. Schopnost asimilovat nové poznatky i akomodovat se na ně je přitom dána zčásti zráním (mění se v závislosti na zákonitém vývoji), zčásti tím, s jakým množstvím a kvalitou podnětů se člověk setkává.⁸

Kromě řady dílčích stadií Piaget rozeznává u kognitivního vývoje čtyři hlavní stadia:

Senzomotorické (od narození do 18 - 24 měsíců) – v tomto období dítě poznává svět pomocí pohybů a smyslů. To znamená, že se rozvíjí motorické schopnosti a zlepšuje se vnímání. Děti jsou při vnímání velmi egocentrické, nejsou schopné vnímat svět z pohledu druhých.

Symbolické a předponové myšlení (do 4 let) – je spojováno s řečí, tvořením představ a jednodušším myšlením. Dítě pracuje se symboly, protože ještě není schopné chápat význam pojmů. Není ani schopné chápat určitá pravidla činností a určité operace. Co se u něj rozvíjí, je schopnost třídit a klasifikovat, ale zatím pouze jen podle jedné charakteristiky objektu.

Konkrétních operací (do 11 - 12 let) – dítě umí logicky přemýšlet o konkrétních událostech, zhruba v 9 letech je schopno chápat stálost množství a hmotnosti. V tomto období už dítě nepotřebuje mít zkušenost dříve viděného nebo zažitého, přesto nadále pracuje převážně s konkrétními objekty, jevy nebo obsahy. Dokáže třídit věci podle několika charakteristik, schopnost klasifikovat se tedy u něho rozvíjí.

Formálních operací (zhruba od 12 let výše) – charakteristické pro dítě v tomto stádiu je, že dokáže logicky myslet bez toho, aby se muselo opírat o smyslovou skutečnost. Umí se vyrovnávat se situacemi, se kterými se ještě nesetkalo.

Kohlbergova teorie vychází z morálního vývoje jedince. Rozdělil morální vývoj na tři etapy, které se dále dělí na dvě další stadia.

⁸ www.rudolfkohoutek.blog.cz

Prekonvenční úroveň

Heteronomní stádium (2 – 3 roky) – dítě se chová na základě jednoduché příčinné souvislosti, kdy motivačním činitelem je tendence vyhnout se trestu.

Naivní instrumentální hedonismus (4 – 5) let – dítě se v rámci tohoto stádia chová a jedná podle požadavků okolí, v jejich shodě. Motivačním činitelem je získání odměny, zisku.

Konvenční úroveň

Fáze morálky hodného dítěte – dítě klade důraz na udržení dobrých vztahů. Snaží se tím vyhnout tomu, že ostatní nebudou schvalovat jeho chování.

Fáze, tzv. morálka svědomí a autority – snahou dítěte je vědomě předcházet pocitům viny a kritice od autorit. Objevuje se u něho snaha dělat to, co podporuje řád, touha plnit povinnosti a úkoly. Velmi důležité je, že místo kontroly je přesunováno dovnitř.

Postkonvenční úroveň

Morálka jako forma společenské smlouvy – dospělý člověk se chová podle společenských ustanovení a obecně platných pravidel. Chce díky tomu získat uznání od nezávislého pozorovatele, což je jeho motivací.

Morálka vyplývající z univerzálních etických principů – tvoří nejvyšší stupeň morálního cítění. Člověk na této morální úrovni se chová tak, aby se nemusel stydět sám před sebou.⁹

Všechny výše uváděné teorie vývoje (a řada dalších) jsou základem pro lepší orientaci a pochopení vývoje jedince. Každé z popisovaných stádií, kterými jedinec prochází je spojeno také s interpersonálními vztahy. S vazbami a pouty mezi dítětem a pečující osobou, následně i dalšími lidmi.

Osobně se pro tuto práci nejvíce ztotožňuji s vývojovou teorií Eriksona. Jeho teorie blízce souvisí a částečně se dotýká vztahové problematiky. Například již v prvním období odkazuje na skutečnost, že dítě je citově spjato s matkou a v tomto vztahu se vytváří pocit důvěry, tím že jí nechá se vzdálit. V dalším období poukazuje na potřebu

⁹ Doňková O., Novotný J. S., Vývojová psychologie pro sociální pedagogy. Brno: IMS 2009, s. 21

citového přístupu ze strany rodičů, poté se v dalších fázích identifikuje s dospělými vzory, získává vztah k práci a spolupráci s dalšími lidmi nebo navazování intimních vztahů.

Vztahy jsou totiž nedílnou součástí každého lidského života. Vznikají již při početí, a to mezi matkou a ještě nenarozeným dítětem. Těmito vztahy se zabývalo a zabývá mnoho výzkumnů a vědcům se podařilo prokázat jejich existenci a důležitost při dalším vývoji dítěte.

Tím se pomalu dostávám k periodizaci vývoje dítěte. Rozdělení těchto věkových období se v literatuře liší jen nepatrně a jde spíše o používání jiných názvů. Můžeme vzpomenout Jana Amose Komenského, který se otázkou vývoje zabýval a upozornil na věkové a individuální zvláštnosti dětí. Jako první se pokusil o periodizaci vývoje jedince a rozdělil ji následovně:

- dítě - od 1 roku do 7 let
- pachole - od 7. roku do 14 let
- mládenec - od 14 let do 21 let
- jinoch - od 21 let do 28 let
- muž - od 28 let do 35 let
- starý muž - od 35 let do 42 let
- kmet - od 42 let a výše¹⁰

Vágnerová ve své publikaci Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání rozlišila periodizaci na:

- prenatální období
- novorozenecké období
- kojenecké období
- batolecí věk
- předškolní období
- školní věk
- období dospívání – adolescence¹¹

¹⁰www.ssvp.wz.cz

¹¹ Vágnerová M., Vývojová psychologie. I. Dotisk, 1. Vyd. Praha: Karolinum 2008

V další publikaci s názvem Rozvoj zdravého sebevědomí žáka autorka popisuje vývoj jedince a období rozdělila takto:

- kojeneček (0-12 měsíců)
- batole (1-3 roky)
- předškolní věk (3-6 let)
- mladší školní věk (6-8 let)
- střední školní věk (8-11 let)
- dospívání (11-15 let)
- adolescence (15-20 let)
- mladá dospělost (20-35 let)
- střední dospělost (35-45 let)
- starší dospělost (45-60 let)
- rané stáří (60-70 let)
- pravé stáří (nad 75 let).¹²

Pro obsah této práce není důležité zabývat se všemi obdobími vývoje dítěte podrobně. K některým se zmíním více, k jiným méně. Vůbec nebudu rozebírat, co může ovlivnit prenatální vývoj dítěte. Faktorů a vlivů je skutečně mnoho a určitě by se o nich dala napsat samostatná práce.

Posunu se ve vývoji od početí a porodu do raného dětství, tedy první etapy života dítěte. „Již od prvních dnů svého života dítě usiluje o bezpečí a jistotu. Souvisí s tím touha po mezilidských vztazích, prosycených výraznou pozitivní emocionalitou (citovostí). Nejde tedy jen o pravidelné krmení potravou odpovídajícího složení, příjemné chuti a teploty, o včasné přebalování a ošetřování, ale také o vřelý citový vztah, projevovaný dítěti sociálním okolím a vyjádřený v laskání, věnování pozornosti apod.“¹³ Pokud jsou všechny tyto potřeby dítěte naplněny a uspokojeny, existuje velký předpoklad, že si dítě dokáže vytvořit kladné a pozitivní vztahy ke svému sociálnímu okolí.

V raném věku se setkáváme s pojmem bazální osobnost dítěte, kdy se formují základní rysy charakteru daného jedince, které zůstávají po zbytek jeho života téměř

¹² Sedláčková D., Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. 1. vyd. Praha: Grada 2009

¹³ Helus Z. Psychologické problémy socializace osobnosti. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1973, s. 63

neměnné. Jinými slovy můžeme říct, že: „Sociální zkušenosti dítěte vytvářejí tzv. bazální osobnost, tj. jakýsi psychický základ, který zobrazuje konkrétní situaci jedince a s ní spojené emoce. Znamená to, že zdrojem bazální jistoty či úzkosti (nejistoty) je kvalita a dostatek či naopak nedostatek pozitivních emočních vztahů, které sociální prostředí (zejména rodina a hlavně matka) projevuje dítěti, a s tím související rodinná výchova, míra sociální izolace apod. Bazální osobnost pak tvoří jádro postojů, které jedinec posléze zaujímá k druhým lidem.“¹⁴ „Vybudování základní důvěry a naděje v prvním stádiu vývoje zůstává základním tématem první životní etapy.“¹⁵

Můžeme zmínit i teorii attachmentu (připoutání), která popisuje citový vztah dítěte k matce (nebo jiné pečující osobě) a to především proto, že: „V prvních měsících života je dítě ještě intenzivně spojené s matkou, dokonce se vnímá jako její součást. Ještě neví, že už od okamžiku svého početí je samostatnou osobností.“¹⁶

„Bylo řečeno už nesčetněkrát a stojí za to, to stále opakovat: vztah mezi matkou a dítětem nelze srovnávat s jinými mezilidskými vztahy. Je natolik bezpodmínečný a bezkrizový, že takový nemůže být žádný jiný vztah ke druhým lidem.“¹⁷

Batolečí období je charakteristické tím, že v něm dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Typickým znakem v této fázi je osamostatňování, spojené se vstupem do širšího světa. V předškolním věku následuje postupné uvolňování vázanosti na rodinu, k čemuž přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. V tomto období začínají také děti chápat sebe sama a vzniká vědomí vlastní identity.¹⁸ Podstatným stupněm vývoje jedince je i školní věk. „Lze ho chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává.“¹⁹

Z předchozích odstavců je zřejmé, že vztahy každého jedince se začínají vyvíjet a formovat již v raném dětství. Jejich vývoj následně ovlivňují rodiče, blízcí příbuzní a okolí. Dítě se dostává tedy do procesu socializace. Kterou můžeme definovat takto: „Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby

¹⁴ Šnýdrová J., Psychodiagnostika. Praha: Grada 2008, s. 25

¹⁵ Říčan P., Psychologie osobnosti – obor v pohybu. Praha: Grada 2007, s. 165

¹⁶ Kammerer D., První tři roky života dítěte: průvodce pro rodiče. Praha: Grada 2007, s. 111

¹⁷ Kammerer D., První tři roky života dítěte: průvodce pro rodiče. Praha: Grada 2007, s. 111

¹⁸ Sedláčková D., Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. 1. vyd. Praha: Grada 2009

¹⁹ Vágnerová M., Vývojová psychologie. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2008, s. 237

a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.²⁰

Vztahy prostupují celým naším životem. Jsou pro nás zdrojem poznání sebe sama i okolního světa. Význam vztahů pro zdravý vývoj jedince je tedy neodmyslitelný. Proto, aby se každé dítě mohlo dobře vyvíjet a rozvíjet své schopnosti a dovednosti potřebuje především pocit jistoty a bezpečí. Je tedy převážně na rodičích nebo jiných osobách, které dítě vychovávají a pečují o něj, aby mu dali základ pro navazování dobrých a kvalitních vztahů. Závisí na tom totiž naše psychické zdraví a také nám takové vztahy napomáhají k našemu osobnímu růstu.

1.2 Rodinné prostředí

Během svého života se nacházíme a vstupujeme do různých prostředí, které ovlivňují naše chování a nějakým způsobem nás formují a utváří. Za nejdůležitější prostředí, které nás obklopuje a ve kterém žijeme, považují prostředí rodinné. Zahrnuje velmi širokou a pestrou škálu vztahů a situací, které nás obohacují, pomáhají nám přežít ve společnosti a najít si v ní své místo. Je to prostor, ve kterém se učíme být lidmi.

„Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.“²¹ Nejužší rodina je pak chápána jako společné soužití matky, otce a jejich dětí. V této souvislosti se také můžeme setkat s označením nukleární rodina. Takové složení rodiny je obecně považováno mezi lidmi za nejžádanější a nejpřijatelnější.

V naší společnosti se ale setkáváme i s jinými typy rodin a rodinného soužití čím dál častěji. Existují nesezdané páry, rodiny složené z rozvedených manželů a jejich dětí, pěstounské, opatrovnické rodiny a další. Rodiče zde vychovávají společně děti a vytváří jim domov. O tom se hezky zmiňuje Zdeněk Matějček, který uvádí, že: „Domov pro nás

²⁰ Hartl P., Psychologický slovník. Praha: Budka 1993, s. 194

²¹ Giddens A., Sociologie. Praha: Argo 1999, s. 156

znamená místo, kde jsou „naši“. Povšimněte si, jak je to jednoduché a výstižné slovo! Místo, kde jsou naši lidé, ti kdo k nám patří a k nimž patříme my. Místo, kde jsme přijímáni takoví, jací jsme. Kde se nemusíme přetvařovat, kde nemusíme nic předstírat, ba dokonce kde ani nesmíme nic takového dělat.“²²

Rodinu zcela jistě ovlivňuje to, za jakých podmínek vznikla a kdo ji tvoří, ale nejdůležitější je, jak dokáže fungovat jako celek. Jakým způsobem se v ní děti naučí pravidla každodenního chování, která jsou žádaná a považovaná společností za samozřejmá. Dítěti také poskytuje příležitost bezpečné a trvalé interakce, díky které je schopno vytvářet pouta.

V praxi se totiž často potvrzuje, že pokud rodina nefunguje jako společenství osob, které se navzájem respektují a milují, nemůžeme ani očekávat, že z ní v budoucnu vyjdou zdravé a sebevědomé děti, které budou připraveny postarat se sami o sebe a později i o svou vlastní rodinu. Jsou to tedy právě rodiče, kteří by měli vychovávat své děti k lásce, toleranci a úctě. Být jim dobrým příkladem a učit je řešit těžké situace a konflikty.

Rodinu spojujeme s místem, ve kterém si dítě osvojuje základní dovednosti a návyky, utváří se zde první sociální vztahy a uvědomuje si svoji vlastní důstojnost. Dává dítěti pocit bezpečí a jistoty. Rodina také uspokojuje jeho potřeby biologické, psychologické i sociální. Jednou z těchto potřeb, kterou bych chtěla zmínit, je ta, že dítě chce být milováno. Nutně potřebuje lásku, něhu a náklonnost svých rodičů a blízkých osob. Je to základem pro jeho zdravou sebedůvěru.

Pro děti jsou jejich rodiče nenahraditelné a nepostradatelné bytosti, bez kterých by měly život těžší. Jsou jejich průvodci a vychovatelé. Čačka (1997) uvádí, že mezi nejcennější vlastnosti vychovatelů patří přirozená láska k dětem, trpělivost, porozumění, přiměřené požadavky, důslednost, optimismus a sebedůvěra. Podle něj mají děti vedené vychovateli s těmito vlastnostmi největší naději vstupovat do života s důvěrou, citově vyrovnané, veselé, podnikavé, přátelské, dobře spolupracující, snaživé, vytrvalé a poctivé.²³

²² Matějček Z., O rodině vlastní, nevlastní a náhradní. Praha: Portál 1994, s. 11

²³ Čačka O., Psychologie dítěte. Tišnov: Sursum 1997, s. 147

Hovořím-li o rodinném prostředí je z mého pohledu nezbytné abych se kromě rodičů, zmínila také o tom, že osobnost dítěte pomáhají spoluutvářet i nejbližší příbuzní. Protože například i babičky a dědové zastávají podstatné místo, spojené s mezigeneračními vztahy, budování úcty ke starším apod. Pro dítě nebo mladého člověka je důležité být v kontaktu se starší generací. Nejen proto, že působí jako vzory, ale také proto, že jsou pro nás zdrojem spousty užitečných informací. Můžeme se od nich učit a v neposlední řadě nám předávají tradice a hodnoty jednotlivých rodin.

Na závěr bych se ráda zmínila o sourozencích a sourozeneckých vztazích. Soužití mezi nimi patří k významným faktorům, které ovlivňují vývoj celé osobnosti dítěte. Leman (2006) je dokonce přesvědčen o tom, že zda jste se narodili první, druhí nebo další mezi sourozenci, má velký vliv na to, jaký jste člověk.²⁴

Sourozenecké skupiny a vztahy, které v nich probíhají, se nejvíce podobají vztahům mezi vrstevníky. Umožňují tak dětem se lépe přizpůsobit, někdy možná i lépe prosadit, ve vrstevnické skupině (např. školní třídě), protože mají přímou zkušenost se situacemi, které jsou pro dané věkové období typické.

Pokud shrneme předchozí odstavce, můžeme vidět, že rodina tvoří síť vztahů, ze kterých získává dítě vzorce chování pro svůj život. Ze všech těchto vztahů a podnětů, které z rodiny a jejího prostředí vychází, si dítě utváří vlastní obraz a pohled na svět. Tento obraz je samozřejmě do značné míry ovlivněn výchovou a podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá.

Jsou – li naplněny všechny předpoklady, které by měla rodina mít a plní – li správně svoji roli, můžeme mluvit o funkční rodině. Ta představuje ideální prostředí, ve kterém by mělo dítě vyrůstat a učit se běžným věcem mezi které patří domácí práce, nakupování, ale i zacházení s penězi apod.

V souvislosti s funkční rodinou se uvádí také synonyma, jako zdravá rodina, normální rodina, harmonická rodina, nekónická rodiny. Charakterizovat funkční rodinu můžeme např. takto:

- má jasnou hierarchii zodpovědnosti,
- členové rodiny na sebe berou ohled, respektují se,

²⁴ Leman K., Sourozenecké konstelace. Praha: Portál 2006, s. 11

- mluví v ní každý sám za sebe, komunikace je živá a aktivní, je v ní dialog,
- rodina je otevřená pro nové myšlenky, pro nové řešení problémů,
- atmosféra je v ní příjemná, je v ní spousta humoru,
- členové rodiny si dávají najevo potěšení ze vzájemných vztahů,
- chod domácnosti zvládají všichni členové bez problémů,
- o závažnějších problémech rozhodují rodiče tak, že se drží dohodnutých pravidel, dětem je umožněné, aby s rodiči diskutovali, a při konečném rozhodnutí se bere v úvahu jejich názor,
- manželé si jsou věrní, udržují společenské kontakty s rodinou a přáteli.²⁵

1.3 Školní prostředí

V předchozí kapitole jsme hovořili o rodině, rodinném prostředí a o tom, jaký vliv mají na utváření osobnosti dítěte. Nelze však dítě vychovávat a rozvíjet jen v tomto rodinném prostředí. Od určitého věku potřebuje navazovat další vztahy, komunikovat v širších interakcích a rozšiřovat si názor na svět. Ke všemu je důležitá vlastní zkušenost, díky které se učíme žít ve společnosti.

První významné období pro dítě představuje nástup do mateřské školy. Už zde není jen matka, otec, popřípadě sourozenci a další blízcí příbuzní, se kterými se dítě v prvních letech svého života setkávalo, a ke kterým si vytvořilo důvěru a cítí se s nimi v bezpečí. Do jeho světa vstupují další děti, vrstevníci a vychovatelé, dospělé autority, s nimiž nemá dítě téměř žádné zkušenosti. Kromě chvilkových her na pískovištích nebo různých centrech, kam s nimi jejich maminky docházely.

Děti jsou od svého narození do doby, kdy mají nastoupit do mateřské školy silně připoutáni ke svým nejbližší. „To může vytvářet komplikované výchozí situace pro dítě a ztěžovat mu přirozenou orientaci v nových podmínkách. V tomto směru je to náročné období, ve kterém dítě prožívá rozporuplně své touhy současně s nejistotami a obavami a stejně tak je tomu u rodičů. Ti také vědí, že by již dítě mohlo a mělo vstupovat do soužití s vrstevníky, kteří budou jeho generační skupinou, ale současně se obávají,

²⁵ Bakošová Z., Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Univerzita Komenského 2008, s. 110

jak se všichni budou vyrovnávat s tím, že dítě bude podstatnou část dne trávit mimo rodinu. Také nejistota, jak bude dítě v nových podmínkách přijato, vyvolává neklid, a někdy i opakované vysvětlování dítěti co bude, nebo naopak nebude muset zvládat v mateřské škole již dlouho před tím, než tam nastoupí.²⁶ Je to tedy náročné období jak pro děti, tak i jejich rodiče. Mění se totiž celý režim rodiny, na který byli všichni její členové zvyklí. Důležité je, aby všechny změny probíhali v klidu a co nejpřirozenější cestou.

Každé školní prostředí, do kterého dítě vstupuje je založené na různých principech a hodnotách, které nějakým způsobem prostupují celou výukou a vzděláváním, tedy edukačním procesem. Tyto principy a hodnoty jsou téměř na všech školách stejné. Odlišnosti můžeme spatřovat např. ve způsobu práce v alternativních nebo křesťanských školách apod. Myslím si však, že cíl mají všechny školy i přes menší rozdíly uznávaných hodnot stejný. Usilují o vytvoření vztahů na základě úcty, důvěry, přátelství, dobré a otevřené komunikace, vzájemné pomoci a vědomí si vlastní odpovědnosti za svoje činy. Snaží se samozřejmě také naplnit všeobecný cíl, a to výchovně-vzdělávací.

Školní prostředí by mělo mít takovou podobu a atmosféru, která umožňuje jednotlivým žákům rozvíjet se podle vlastních možností a individuálního tempa s cílem dosáhnout maximálního rozvoje celé osobnosti dítěte. Důležitým úkolem školy je vytvořit prostředí, které bude pro žáky podnětné a bude je motivovat pro další vzdělávání.

1.4 Vrstevnické skupiny

Být členem vrstevnické skupiny tvoří neodmyslitelnou součást každého života jedince. Pro dítě je místem, kde díky různým zkušenostem z kamarádkých vztahů, je schopno v pozdějším věku rozvíjet hluboká přátelství a intimní vztahy. „H. Sullivan (in Vágnerová, 2000) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku. Každé dítě zejména od období středního školního věku

²⁶ Kofátková S., Dítě a mateřská škola. Praha: Grada 2008, s. 9

potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejen úspěch ve škole, ale i úspěch mezi dětmi.“²⁷

V tématu vrstevnických skupin najdeme propojenost nejen se školou a tím, jak je pro člověka důležitá, protože je téměř každodenním místem, kde se vrstevníci setkávají, ale i s rodinou. Zkušenosti získané v rodině totiž velmi ovlivňují vztahy a chování jedince ke svým vrstevníkům. Způsob, kterým dítě prožívalo svůj vztah s rodiči, nacházelo u nich jistotu a bezpečí, ovlivňuje do značné míry jeho budoucí postoje a kompetence. Na druhou stranu vrstevnická skupina dokáže být velmi silným činitelem v chování a jednání dítěte. Je to především z toho důvodu, že v interakci s vrstevníky mohou být uspokojeny různé potřeby a získávány nové zkušenosti.²⁸

Pokud pomineme školní prostředí, kde se dítě setkává s vrstevníky na základě povinné školní docházky, můžeme konstatovat, že dítě si ve své podstatě vrstevníky, se kterými bude trávit čas, vybírá samo. Buď si vybere skupinu, do které chce patřit. Pak je schopné a ochotné udělat cokoliv proto, aby se do takové skupiny dostalo. Nebo v tom lepším případě je automaticky přijímáno do skupiny, která mu vyhovuje. Je akceptováno svým okolím a bez větších obtíží přijímáno ostatními vrstevníky.

²⁷Sedláčková D., Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. 1. vyd. Praha: Grada 2009, s. 64

²⁸Vágnerová M., Vývojová psychologie. 1. Vyd. Praha: Karolinum 2008

2 Klima školy

Klima školy tvoří nedílnou součást terminologie používané mezi odborníky i laickou veřejností spojované se školou. V souvislosti s děním ve škole se můžeme setkat ještě se dvěma dalšími pojmy, a to s prostředím a atmosférou. Všechny termíny si jsou významově blízké a vzájemně se ovlivňují. Liší se jen délkou trvání a rozsahem.

„*Prostředí* zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město) tak architektonického. Patří sem i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovládačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání), i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště).“²⁹ Je nejširším pojmem.

Klima charakterizujeme jako užší pojem, který představuje dlouhodobé a trvalejší procesy, které jeho účastníci tvoří a prožívají.

„Termín *atmosféra* užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění.“³⁰

2.1 Teorie klimatu školy

Dříve než se dostanu k samotnému vymezení pojmu klima školy, k jeho charakteristice apod. ráda bych se zmínila o teoretických přístupech, které se vyskytují v odborné literatuře a spoluurčují metodický přístup i získané empirické výsledky.

Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

V tomto přístupu se stává klíčovým prvkem klimatu školy způsob vedení školy, řízení školy nebo organizace školy. Podle M. Petriho a M. Burkhardtové ovlivňují fungování školy čtyři faktory:

²⁹ Lašek J., Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2007, s. 40

³⁰ Lašek J., Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2007, s. 40

1. „Lidé ve škole: vedení školy, učitelé, žáci, další zaměstnanci školy. Ti mají své představy o škole, vstupují do ní se svými přáními a aspiracemi.
2. Vzdělávací program školy, koncepce její práce: cíle, osnovy, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd a skupin, poradenský systém školy apod.
3. Organizační systém školy: způsob organizování chodu školy, dělba práce mezi vedením školy a učitelským sborem apod.
4. Okolí školy: způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, s komunitou v níž se škola nachází.“³¹

Zde můžeme najít zajímavou teorii CaMaPe, která je nazývána podle počátečních písmen příjmení svých autorů. L. Caluwéové, E. Marxe a M. Petriho. Popisuje, že sociální klima je ovlivňováno organizací chodu školy, ale i druhou dimenzí, jíž je způsob řízení.

Při ovlivňování sociálního klimatu organizací chodu školy si můžeme tuto organizaci představit jako kontinuum, na jehož jednom pólu je jednoduchost struktury, na opačném pólu integrovanost struktury a někde uprostřed najdeme diferencovanost struktury. Pokud má škola jednoduchou strukturu, obvykle si v ní každý učitel zajišťuje všechno sám: vyučuje svůj předmět, řeší výchovně-vzdělávací problémy žáků. Je-li však škola složitější může dojít k diferenciaci činností: dojde k vyčlenění poradenské činnosti (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog), může se rozčlenit práce žáků (část práce se odehrává přímo ve škole, další část např. formou různých projektů mimo školu nebo praxí, při níž pomáhají další odborníci). V neposlední řadě můžeme zmínit, že se může rozčlenit také práce učitelů (předmětové kabinety). To všechno vyžaduje mnohem náročnější koordinaci. Pozor se musí dát na velký nárůst diferenciaci, protože i ta má své meze a po jejich překročení se stává organizování chodu školy nezvladatelným. Poté nastupuje integrace, kdy učitel například začleňuje poradenské aktivity do obsahu vyučování, nebo samotní poradci začnou vstupovat do vyučovacích hodin a pomáhají žákům, potřebujícím individuální péči.

³¹ Čáp J., Mareš J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 585

Způsob řízení je druhou dimenzí, kterou je sociální klima ovlivňováno. Zde najdeme na jednom pólu mechanický typ instituce, s byrokraticky hierarchizovaným řízením. Takové řízení klade důraz na přesné definování úkolů a postupů, které mají být splněny, kontrola pak probíhá shora dolů. Ten druhý pól představuje organický typ instituce, zdůrazňující důvěru v lidi. Dává jim prostor pro vlastní iniciativu, akcentuje vlastní odpovědnost. Zdůrazňuje nutnost vzájemné komunikace mezi všemi úrovněmi pracovníků, tzv. kolegiální komunikace.

Spojením obou výše uváděných dimenzí, tedy organizace chodu školy a způsob řízení, vzniká nový prostor, ve kterém se mohou pohybovat školy s různými parametry obou dimenzí. Výstupem budou žáci různých kvalit.³²

Přístup zaměřený na učitelský sbor

Jedním z možných teoretických přístupů, který je zaměřený na učitelský sbor vychází z pojmů dělba vlivu, dělba moci a podíl učitelského sboru na klimatu školy. Čáp a Mareš uvádějí několik otázek, ze kterých základní úvaha o tomto přístupu vychází. Např. Mají učitelé prostor pro to, aby uplatnili své schopnosti a kompetence ve škole? Jsou relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu? A další.

Zmiňují se také o sondě, kterou provedli přímo ve školním prostředí Shortová a Rinehart (1992) a vyčlenili tak šest položek, podílejících se na klimatu školy: podíl učitele na rozhodování ve škole, prostor pro osobní rozvoj učitele, status učitele v dané škole, učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce, učitelova autonomie v rámci školy a učitelův vliv v rámci školy.³³

Souhlasím se všemi položkami, které jmenovaní autoři vyčlenili. Nejvíce bych se přiklonila k názoru, že na klimatu školy se podílí prostor pro osobní rozvoj učitele. Když má člověk možnost vzdělávat se, získávat nové zkušenosti, zdokonalovat se a tím osobnostně růst, zvyšuje se jeho sebedůvěra, víra v sebe. Myslím si, že nemusím podotýkat, že když má člověk sebedůvěru (zdravou), tak se mu spousta věcí dělá snáz.

³² www.klima.pedagogika.cz

³³ Čáp J., Mareš, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 588

Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi

Vztahová dimenze se týká například pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky, pocitu sounáležitosti se školou u učitelů a žáků, opory a pomoci poskytované žákům ze strany učitelů, apod. Všechny jmenované, a další vztahy zanechávají vliv na postoje žáků k učení, na jejich školní výsledky, na změny osobnosti žáků. Tyto ovlivňuje na druhé straně práci učitelů, jejich sebepojetí a sebehodnocení.³⁴

K ověření tohoto přístupu nemusíme chodit daleko. Stačí, když si vzpomeneme na základní školu, kterou jsme navštěvovali. Vybaví se nám spousta událostí, které ovlivnili naše vztahy k různým předmětům a učitelům. A nepochybně se podílely na utváření našich osobností.

Komplexnější přístupy

Tento model, jak už sám název napovídá, se snaží o komplexnější pohled na klima školy. Zahrnuje složky jako:

- Sociodemografické složení žáků dané školy
- Charakteristiky školy
- Zahrnutí rodičů do chodu školy
- Podpora žákovského učení při výuce
- Spokojenost rodičů s prací školy

Každá z těchto složek tvoří nějaký komplex, např. charakteristika školy se člení na strukturální (kapacita žáků, počet žáků školy, počet žáků připadajících na jednu třídu školy, počet žáků připadajících na jednoho učitele, kvalifikovanost učitelů školy, průměrná délka pedagogické praxe na jednoho učitele školy, atd.) a sociálně-environmentální (žákovské názory na kvalitu vybavení školy, pocit jistoty a bezpečí žáků ve škole, názor rodičů na klima panující ve škole) charakteristiky školy.³⁵

³⁴ Čáp J., Mareš, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 588 - 589

³⁵ Čáp J., Mareš, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 589 - 591

Pro doplnění můžeme uvést ještě další teorie klimatu školy. Grecmanová ve své publikaci *Klima školy* (2008) rozděluje teorie klimatu školy následovně:

- Teorie klimatu školy z celkového pohledu různých skupin respondentů: žáků, učitelů, rodičů a dalších osob účastnících se života školy
- Teorie klimatu především z pohledu učitelů
- Teorie klimatu především z pohledu žáků

2.2 Charakteristika a vymezení pojmu „klima školy“

Vymezení a charakterizování pojmu školní klima není vůbec jednoduché. Přesto, že je to docela často používaný termín mezi odborníky i laickou veřejností, nemá jednotné vymezení. Což je způsobeno zejména tím, že každý má rozdílné představy o tom, co by mělo školní klima všechno zahrnovat nebo jakými otázkami se zabývat. Pojetí tohoto pojmu se komplikuje také tím, že se vyskytují dvě terminologické varianty: „školní klima“ a „klima školy“. Často se používají oba termíny jako synonyma, což není zcela přesné.

Školní klima

Školní klima je vymezováno jako specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí). Toto prostředí bývá vnímáno, prožíváno, popisováno a hodnoceno jeho účastníky. Mezi ně řadíme žáky, rodiče, učitele, ředitele, školní inspektory a veřejnost. Můžeme říci, že školní klima představuje celkové klima školy, do kterého můžeme zahrnout klima učitelského sboru, klima tříd, jednotlivá vyučovací klimata, organizační, komunikační, sociální klima atd. Školní klima má své vlastní obsahové vymezení a cíl výzkumu. Školní klima také vyplývá z celkového školního prostředí a je vnímáno a prožíváno všemi aktéry školního života.

Klima školy

Klima školy se může ztotožnit se školním klimatem tehdy, pokud se jím míní skutečně to, co vyjadřuje školní klima. Jinak však může klima školy vyjadřovat i klima

třídy, vyučovací klima, klima učitelského sboru, organizační klima školy atd. Ve své práci budu používat klima školy jako synonymum ke školnímu klimatu.

Vymezili jsme si, že budeme školní klima a klima školy chápat jako slova stejného významu. V odborné literatuře i v praxi se setkáváme s těmito termíny doplněnými o různé přívlastky, jako sociální, sociálně-emocionální, psychologické, psychosociální. Můžeme najít různé vymezení pojmu školní klima, jako například:

„Klima školy je 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.“³⁶

Psychosociální klima školy představuje úroveň a kvalitu vzájemných vztahů a sociálních procesů, které jsou prožívány v prostředí dané školy učiteli, žáky (studenty) i dalšími pracovníky školy jako pozitivní nebo negativní.³⁷

„Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy vyznačující se těmito znaky:

- a) prožívají ji ti, kteří ke škole patří (žáci, učitelé, vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenská pracovníci, školníci, údržbáři),
- b) ovlivňuje jejich chování,
- c) může být popsána v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít (Sackney, 1988: 4).

Klima školy je vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy (Kelley et al., 1986).

Klima školy je soubor agregovaných indikátorů (objektivních i subjektivních), které vyjadřují celkový pocit nebo dojem, který člověk o dané škole nabyvá (Ellis, 1988).

³⁶ Čapek R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 134

³⁷ www.slovník-cizich-slov.abz.cz

Klima školy je relativně stálá kvalita celé školy, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole (Hoy, Feldman, 1999: 85, Hoy, Miskel, 1996).³⁸

„Psychosociální klima školy je významný fenomén, který v různé míře ovlivňuje všechny účastníky dění ve škole (žáci, učitelé, rodiče, ředitele, inspektory atd.). V této souvislosti hovoří někteří z nich o spokojenosti se školou, o spravedlivém přístupu a vstřícnosti pedagogů, jiní např. o rivalitě mezi spolužáky, autoritativním vedením nebo školním prostředím odtrženém od života. Stává se také, že žáci, učitelé, rodiče a ředitel školy hodnotí klima stejné školy různě. Obsah pojmu klima je složitý a doposud není jednotně vymezen. Někdy se spojuje např. s životem, étosem, duchem nebo kulturou školy.“³⁹

Jak sami můžeme vidět, pojem klima školy, i s některými jeho adjektivy, se nám daří vymežit velmi pestře a určitě jsme ještě nevyčerpali všechny možnosti. Přejdeme ale od definic k charakteristikám tohoto pojmu. Mareš se ve své práci zamýšlí nad pojmem klima školy a domnívá se, že klima školy je:

- „jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tyto aktéři: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, administrativní pracovníci školy, techničtí pracovníci školy), rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje
- subjektivně vnímaný prožívaný a hodnocený jev
- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- jev, který můžeme zkoumat na několika úrovních, např. na úrovni jednotlivých aktérů, skupin aktérů, všech aktérů (kolektivní klima, průměrné klima)
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny aktérů rozdílně (viz klima z pohledu žáka, skupiny žáků ve třídě, jedné třídy, několika tříd téhož postupného ročníku, různých postupných ročníků, učitele, učitelského sboru, vedení školy, ředitele, rodiče, skupiny rodičů atp.), tyto rozdíly vedou i k rozdílnému reagování aktérů na klima

³⁸ www.klima.pedagogika.cz

³⁹ Průcha J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál 2009, s. 292

- jev, který můžeme zkoumat v jeho různých podobách, např. v aktuální podobě (momentální stav), dále preferované podobě (subjektivní přání aktérů), žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), retrospektivní podobě (vzpomínky účastníků, percipování výchozího stavu)
- jev, který ze systémového pohledu sestává z různých prvků, které nejsou stejně důležité a lze je hierarchicky uspořádat, vzájemné vazby těchto prvků mohou být jednosměrné i obousměrné a nemají všechny stejnou váhu, navíc se zjištěné údaje mohou proměňovat v čase, neboť jde o dynamický systém, protože jde o sociálně psychologický systém, mají proměny rozdílnou rychlost a fungují rozdílně na různých úrovních systému (celkově jde o systém s relativně velkou setrvačností)
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry (co dělá určité klima např. s psychikou aktérů, s jejich výkony, s jejich zdravím) anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme ve škole zavádět určité změny, provádět cílené intervence (nakolik se klima vůbec změní, v kterých parametrech se umění a v kterých nikoli, jak trvalá je tato změna apod.).⁴⁰

2.3 Faktory ovlivňující klima školy

Co všechno může ovlivňovat a ovlivňuje klima školy, je složitá otázka, na kterou můžeme odpovídat velmi dlouho. Je to způsobeno tím, že na klima školy může působit mnoho faktorů vlivu. Blíže se budu vzhledem k rozsahu svojí práce věnovat jen některým. A to regionu, architektuře a fyzickému prostředí, formě školy, vedení školy, osobnosti učitele, osobnosti žáků a rodičům.

Region

Region můžeme vymezit jako určitou oblast, která vykazuje jednotné a charakteristické rysy. Do faktorů ovlivňujících klima školy ho řadíme proto, že na základě empirických důkazů byly zjištěny rozdíly v klimatu třídy v souvislosti

⁴⁰ www.klima.pedagogika.cz

s umístěním školy v určitém regionu. Rozdílně je vnímáno klima v městských oblastech a na venkovských školách. Lze totiž předpokládat, že poloha školy souvisí se sociálním složením obyvatelstva, což působí na její klima.

Zcela jistě má tedy regionální umístění školy nějaký vliv na její klima. Nemyslím si však, že rozdíly v kvalitě klimatu městských a venkovských škol jsou zásadně rozdílné díky tomu, že každá je umístěna v jiné oblasti. Záleží hlavně na tom, jak dokážou ředitelé, učitelé i samotní žáci využít prostředí, ve kterém se škola nachází. Vycházíme z toho, že v ideálním případě „se výuka nekoná pouze ve škole, ale pokud je to možné, využívá se všech příležitostí, které nabízí nejbližší i vzdálenější region školy. To přináší žákům prožitky, jež vytvářejí kvalitativně vyšší základ vědomostí, dovedností a postojů, snižuje se bariéra mezi školou a mimoškolním prostředím. Při kontaktu žáků s mimoškolním prostředím je možné lépe demonstrovat užitečnost a potřebnost určitých dovedností pěstovaných ve škole a na druhé straně si žáci lépe ověří vzdělávací potřeby, s nimiž by se měli identifikovat.“⁴¹

Architektura a fyzické prostředí

Prostředí, ve kterém trávíme čas, by nám mělo být příjemné a měli bychom se v něm cítit dobře. Všichni z vlastní zkušenosti víme, že pokud se nacházíme v takovém prostředí, které nás něčím oslovuje, je nám blízké a cítíme se v něm dobře, působí to na naše chování a jednání. Mimo jiné sem můžeme zařadit například psychologii barev, kde jsou známé účinky barev na reakce člověka. Vraťme se ale k architektuře prostředí. Odborníci se zabývali otázkami jako např.: Jak architektura školy určuje chování žáků, jaký vliv má velikost školy na projevy učitelů, žáků i na celkovou atmosféru ve škole, jestli vybavení školy souvisí se školními výkony žáků apod. Existuje tedy reálný předpoklad, že pro zjišťování kvality klimatu školy je důležité zabývat se i těmito otázkami.⁴²

„Ch. Kyriacou (1996, s. 90) říká, že čistá, upravená a dobře větraná třída s potřebnými pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, které mohli vytvořit také žáci, vzbuzuje v dětech pocit hrdosti na vlastní práci, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání jejich kladných zkušeností, ovlivňuje vzájemně

⁴¹ Kalhous Z., Obst O. a kol., Školní didaktika. Portál: Praha 2002, s. 172 - 173

⁴² Grecmanová H., Klima školy. Olomouc: Hanex 2008, s. 52 - 53

chování učitelů a žáků a vyvolává spokojenost, klid, mírnost, trpělivost, pocit jistoty a podporuje důvěryhodné klima. Jiné to bývá tam, kde je nepořádek, poškozené a nesrovnané lavice a nábytek, špinavá a nesmazaná tabule, poházené papírky kolem odpadkového koše, zaschlé květiny.“⁴³

S tímto názorem se plně ztotožňuji. Jsem přesvědčena, že nezáleží na tom, jestli máme nejmodernější pomůcky a vybavení, ale na tom jestli je prostředí (v našem případě školní třída) dobře uspořádané a je v něm pořádek, který je jakýmsi znakem řádu.

Forma školy

Forma školy patří k faktorům, které ovlivňují klima školy velmi prokazatelně. Existuje řada výzkumů, ve kterých se badatelé zabývali srovnáváním různých forem škol, kde zkoumali např. kvalitu vztahů, klima výuky apod.

Příklady hodnocení poznatků získaných z výzkumů, týkajících se formy školy:

„B. Fischer (2003, s. 154-56, s. 168, 169) uvedla, že na reformní škole žáci hodnotí pozitivněji vztahy mezi sebou a učitelem než na tradiční škole. Sociální klima oceňují jako důvěryhodné a liberální. Na tradiční škole se tyto názory objevují spíše zřídka. Totéž by se dalo očekávat u vztahů mezi žáky. Výsledky jsou však jiné. Jako nepříznivé posuzují žáci vzájemné vztahy na reformní škole a na integrované škole. Na gymnáziu nejsou vztahy mezi žáky sice také bez problémů, ve srovnání s dalšími školami však vycházejí lépe.

Koncem 70. Let 20. Stol. Proběhlo v USA výzkumné šetření n pěti různých typech a dvou formách škol (na městských, předměstských, vesnických školách spadajících do tzv. „veřejného“ školství, učilištích a alternativních školách – tzv. „dobrovolných školách“). Zjišťovalo se, zda se v těchto školách liší klima výuky. Klima střídách jednoho typu školy bylo obdobné. Třídy alternativních škol ovšem vykázaly zřetelně jiný klimatický profil ve srovnání s dalšími školami. Jejich žáci poukazovali na svoji velkou angažovanost ve výuce, rozvinuté kamarádské vztahy, dále vyzvedávali

⁴³ Grecmanová H., Klima školy. Olomouc: Hanex 2008, s. 53

podporující chování učitele. Všechny tři aspekty zde zaznamenaly nejvyšší hodnoty ve srovnání s ostatními školami (H. Dreesmann, 1982 b, s. 126 – 127).“⁴⁴

Vedení školy

Pod slovy vedení školy rozumíme v první řadě ředitele školy, jeho zástupce a další vedoucí pracovníky. Především však ředitelé mají nelehký úkol, a to mimo jiné vytvářet ty nejlepší podmínky k tomu, aby učitelé vykonávali svojí práci zodpovědně a co nejlépe. Stejně tak by měli vytvářet i podmínky k tomu, aby žáci mohli dosáhnout těch nejlepších výsledků. Při tom všem je důležité pro jaký styl vedení, se ředitel školy rozhodne, používá ho a preferuje při své práci. „Ředitel je pro klima školy velmi důležitý, pro mnohé odborníky dokonce ten nejdůležitější. Šance na dosahování rovnováhy mezi zájmy všech skupin aktérů ve škole, mezi vnitřním a vnějším světem školy mezi turbulencí a potřebou stability školního života mají ti, kteří najdou a budou schopni řídit to, co je pro rozvoj školy klíčové.“⁴⁵

„Grecmanová psala: „Důležitým činitelem při tvorbě školního klimatu je ředitel školy. V rámci své funkce zprostředkovává oficiální požadavky, kterým se učitelé mají podrobit, ale může také ovlivnit různá neformální ustanovení (např. falešnou představu, že dobrý učitel je pouze ten, kdo přísně známkuje a má disciplínu). Tyto vlivy, které účinkují v hierarchickém systému, může ředitel školy zesilovat nebo zeslabovat.

Ředitel, který umožní učitelům účastnit se na rozhodování o životě školy, přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu. Spoluúčasť učitele na rozhodování o životě školy se může projevat v možnosti učitelů svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, podílet se na důležitých rozhodnutích, realizovat vlastní nápady, účastnit se tvorby rozvrhu hodin, ovlivňovat nákup nových pomůcek, odmítnout při hlasování návrh vedení atd. Ve škole, kde se školní klima jeví jako pozitivní, dokáže ředitel školy vést druhé lidi. V praxi to znamená, že každý zúčastněný sice cítí jeho vedení, ovšem bez nátlaku. Ke svým podřízeným uplatňuje ředitel nejen požadavky, ale také podněty. Jako základní metodu užívá dialog. Přitom partnera nepovažuje za objekt, nýbrž subjekt. Moc nad druhými chápe jako propůjčenou, nikdy se jí nesnaží zneužít. To znamená, že jako představený předstupuje před své kolegy pouze při plnění úředních

⁴⁴ Grecmanová H., *Klima školy*. Olomouc: Hanex 2008, s. 54 - 55

⁴⁵ Čapek R., *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010, s. 154

povinností, přičemž si uvědomuje, že z lidského hlediska se nachází s ostatními učiteli na stejné úrovni. Tak nevzbuzuje v partnerovi pocit přesily jednoho člověka nad druhým.

Jak je vidět, postoje ředitele ke škole, a to v zásadních i jednotlivých otázkách, vyplývají z jeho postojů k životu. A protože v řediteli je ztělesněná instituce školy, která se v jeho činech stává živým organismem, z toho důvodu hraje osobnost ředitele nezastupitelnou roli při tvorbě pozitivního klimatu školy⁴⁶.

Učitelé

Učitelé jsou lidé, kteří nás provádí v první polovině našeho života poměrně často. Jsou jedni z aktérů výchovně – vzdělávacího procesu. Spolupodílí se celkovém formování jedince, což je velmi zodpovědný a v mnoha případech nelehký úkol. Učitelé mají podle mého názoru těžkou a mnohdy nedoceněnou práci.

Učitelství jako profese se vyvíjelo společně s rozvojem společnosti, kdy požadavky na vzdělání a poznávání jedince se neustále prohlubovaly a zvyšovaly. Tím byly kladeny i vyšší nároky na učitele a jejich profesní přípravu. „Průcha (2002) uvádí následující kritéria k posuzování profese a profesionála:

- Soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob,
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni,
- aplikace výzkumu a teorie v praxi,
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání,
- autonomie rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti,
- pojetí odpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů,
- oddanost práci a klientům (žákům, studentům),
- využívání administrativy k usnadnění práce profesionálů,
- zakládání samostatných sdružení (komor, asociací) příslušníků profese,
- organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály,

⁴⁶ Čapek R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 155 - 156

- etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese,
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese,
- vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.⁴⁷

Vraťme se ke klimatu školy v souvislosti s učiteli. Je jisté, že učitelé ovlivňují svých chování, jednáním, stylem výuky i všemi dalšími kontakty klima školy. V ideálním případě by toto klima měli ovlivňovat pozitivně. Je však poměrně těžké se v termínu pozitivní ovlivnění orientovat. Hlavním důvodem je to, že každý učitel vnímá klima jinak. Každý z nich má svoji představu o tom, jaké vlastnosti jsou pro klima ve škole důležité. V praxi to vypadá tak, že jeden učitel klade důraz na samostatnost žáků, druhý na pořádek a disciplínu, další používá silné tresty, jiný je příliš benevolentní k nevhodnému chování. „Je třeba, aby učitelé znali pedagogicko-psychologická východiska svého počínání, měli představu o těch charakteristikách žáka, které by měli společně vytvářet a tomu přizpůsobili svou výchovnou a vzdělávací činnost.“⁴⁸

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.“⁴⁹

Žáci

Za žáky jsou považováni jedinci, kteří se účastní výchovně vzdělávacího procesu. Obvykle tento edukační proces probíhá ve školním prostředí. Jsou tedy jedním z článkem celé mozaiky, představující školu a její prostředí.

V souvislosti s klimatem školy mají žáci dvojí úlohu. Na jedné straně jsou jeho spolutvůrci a na straně druhé pramenem k pochopení klimatu školy. Celá žákova osobnost určitým způsobem přispívá k řešení otázek spojených s touto problematikou. V některých zjištěních např. Salderna, Ereda se setkáme s otázkou pohlaví žáků a jejich vlivu na klima. Můžeme také zmínit i kognitivní schopnosti, které v souvislosti s klimatem zkoumalo několik výzkumníků (H. Dreesmann, T. H. Kahl, B. Fischer). K dalším souvislostem je uváděna také motivace žáků, sociální původ, výkonnostní možnosti nebo pozitivní sebekoncepce žáka.⁵⁰

⁴⁷ Průcha J. (ed.), Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál 2009, s. 770

⁴⁸ Čapek R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 142

⁴⁹ Grecmanová H., Klima školy. Olomouc: Hanex 2008, s. 63

⁵⁰ Grecmanová H., Klima školy. Olomouc: Hanex 2008, s. 68 - 72

Pokud se přiblížíme otázce vrstevnických vztahů, můžeme konstatovat, že vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima. Čapek (2010) uvádí, že právě dobré vztahy mohou být největší motivací, díky které se žáci donutí ráno vstát z postele a jít do školy. Osobně se velmi ztotožňuji z touto myšlenkou. Myslím si, že dobré vztahy jsou základem pro budování pozitivního klimatu ve třídě i celé škole. I pedagog by se měl snažit poznat co nejvíce své žáky a vztahy mezi nimi. Dává mu to větší prostor pro vytváření pozitivního působení.⁵¹

Rodiče a rodina

Rodiče, jako zástupci celé rodiny tvoří velmi důležitý faktor v celém vzdělávání. Z toho vyplývá, že klima ve škole ovlivňují zásadním způsobem. Ptáte se proč? Odpověď může znít takto: „Rodiče jsou se svými dětmi do nástupu školní docházky ve velmi těsném kontaktu. Jsou pro své děti nenahraditelné bytosti, z nichž děti čerpají své poznatky. Učí se od nich, jak se mají chovat, co mají říkat apod. Mnohdy si rodiče ani nepřipouští co všechno ve svém jednání, chování a počínání dětem předávají. Je tedy nasnadě, že když dítě nastoupí do školy (a nejen tam), opakuje vzorce chování svých rodičů. Rodiče jsou ti, kteří ukazují dětem cestu, jíž se mají vydat, učí je jednat s lidmi a vybírat si kamarády. Vše může probíhat skrytě a bez uvědomění. A o to, je celý koloběh složitější.“ Jestliže se děti naučí doma navazovat dobré vztahy a dobře komunikovat, mají otevřenou cestu k získání kamarádů a lépe se dokážou zapojit v kolektivu.

Přesto, že je rodina žáka významným výchovným činitelem, s nástupem dítěte do školy začíná část výchovy přecházet na školu a přistupuje i vzdělávání. „Česká společnost není z hlediska vzdělávacích potřeb homogenní, ale lze identifikovat rozdílné typy rodičů, lišící se z hlediska požadavků na školní vzdělávání. Pro své potomky žádají:

Typ 1 - „orientaci ve světě“: nadprůměrné zdůraznění dimenze „všeobecného rozvoje osobnosti“. Zejména pociťuje nedostatečnost školního vzdělávání v oblasti orientace v právu a zákonech, v umění jednat s lidmi z různých vrstev, porozumění životu v různých zemích. Má průměrné požadavky v dimenzi „vzdělávacího základu“, téměř nepožaduje dimenzi „kázně“. Celkem 18% populace.

⁵¹ Čapek R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 158 - 160

Typ 2 - „vzdělání a sebedůvěra“: nadprůměrně zdůrazňuje faktor „vzdělávacího základu“, naopak je nízko z hlediska zbylých dvou dimenzí („všeobecný rozvoj osobnosti“, „kázeň“). Hlavní disproporci svých vysokých požadavků v konfrontaci s nedostatečnou realitou školy vidí v oblasti budování sebedůvěry žáků, samostatnosti a schopnosti se rozhodovat, případně i chuti do dalšího studia. Požaduje tedy nikoliv poslušného a ukázněného žáka, nýbrž žáka sebevědomého a motivovaného. Celkem 50% populace.

Typ 3 - „slušnost a kázeň“: jakýsi protiklad typu 2, který je vysoce orientován pouze na dimenzi „kázně“, naopak velmi nízko zejména v případě „vzdělávacího základu“. Nedostatečnost vzdělávání vidí hlavně v oblasti výchovy ke zdvořilosti a slušnosti, poslušnosti a ukázněnosti a výchovy k „dobrému občanu“. Naopak sebedůvěra a samostatnost je odsunuta na poslední místa. Celkem 22% populace.

Typ 4 - „všeobecnou úroveň“: vysoce kritický k dostatečnosti školního vzdělávání ve všech směrech – školy podle něj nerozvíjejí dostatečně ani jednu z uvedených dimenzí. Celkem 10% populace.

(Walterová, Černý 2006, s. 66 - 67)⁵²

2.4 Zkoumání klimatu školy

Do školy a školního prostředí spadá velké množství faktorů, které ovlivňují její celkové či dílčí klima. Možností, kterými můžeme zkoumat klima školy je tedy poměrně dost. Důležité je přesně si určit na co se chceme zaměřit a co vlastně chceme zkoumat.

Z odborné literatury vyplývá, že v širším slova smyslu může rozlišit zkoumání klimatu následujícím způsobem. Zkoumání může být zaměřeno na klima školy, klima třídy nebo vyučovací klima. Jde tedy o rozdělení na základě velikosti zkoumané jednotky. Podle aktérů, účastníků se na kvalitě klimatu ve škole můžeme rozlišovat

⁵² Čapek R., Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 160

klima navozené žáky, učiteli a klima navozené vedoucími pracovníky. Nebo také to, jak klima tito a další aktéři (např. rodiče, nepedagogičtí pracovníci) hodnotí. Můžeme také zkoumat klima aktuální, minulé neboli retrospektivní, budoucí neboli prospektivní. V tomto případě volíme při zkoumání klimatu časové hledisko, které se nám jeví jako nejvíce přínosné pro náš záměr. S čím se ještě můžeme v literatuře setkat je zkoumání klimatu aktuálního, výchozího a klimatu preferovaného. O preferovaném klimatu hovoříme tehdy, jestliže zkoumáme klima, které by si jedinec či skupina přáli.

Důležité je konstatovat, že při zkoumání klimatu ve školách se samozřejmě jednotlivé typologie navzájem propojují a prolínají. Spojují se například různí aktéři a zkoumaná jednotka nebo aktéři a časové hledisko apod.

Přístupy ke zkoumání klimatu školy

Způsoby zkoumání klimatu školy jsou popsány v publikacích různých autorů a každý z nich volí jiné přístupy ke zkoumání tohoto klimatu. V současné době se uvádějí následující přístupy, které se stejně jako výše uvedené typologie navzájem překrývají.

Sociometrický přístup. Zaměřuje se na školní třídu, jako malou sociální skupinu a vynechává ze své pozornosti učitele. Badatelé se zajímají o strukturu třídy, vývoj sociálních vztahů a o to, jaký vliv mají na rozvoj dispozic žáků. Při diagnostikování se používá např. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD), při němž bývá nezávisle proměnnou integrovanost třídy, sympatie mezi žáky, vliv žáků ve třídě a koheze třídy. Školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i tříd jako celku, chování žáků i chování celé třídy pak bývají závisle proměnnou.

Organizačně-sociologický přístup. Zde se od předchozího přístupu mění postavení učitele, jako řídicího pracovníka. Stává se objektem studia společně se školní třídou jako organizační jednotkou. Výzkumníci se zajímají o rozvoj týmové práce v hodině, ale také o redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Za nezávisle proměnnou bývá označována šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky či prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou může být výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech.

Interakční přístup. Orientuje se na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Jako diagnostickou metodu můžeme uvést standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Přímé a nepřímé působení učitele bývá v tomto přístupu považováno jako nezávisle proměnná a výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce jako závisle proměnná.

Pedagogicko-psychologický přístup. Objektem studia je opět školní třída a učitel a zájem badatelů je zaměřen na spolupráci ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Metodu, kterou můžeme použít při diagnostikování je mimo jiné posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Nezávisle proměnnou může být vzájemná sociální souvislost žáků, sociální podpora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou pak výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu či neúspěchu.

Školně-etnografický přístup. V tomto přístupu se rozšiřuje objekt studia na školní třídu, učitele v kontextu celkového života školy. Zájmem je zjistit, jak klima funguje, jak klima hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Badatel, který používá tento přístup, bývá ve škole řadu měsíců či roků. Používá diagnostickou metodu zúčastněného pozorování, vede tedy rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, ty přepisuje do protokolů a následně je analyzuje.

Vývojově-psychologický přístup. Pozornost je v tomto přístupu zaměřena na žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Cílovou skupinu tvoří žáci v období prepuberty a puberty. Sleduje se učitelovo řízení vyučovací hodiny, jeho přístup k žákům, ukázkující postupy, hodnocení žáků, vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení. Ale i školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí apod.

Sociálně psychologický a environmentalistický přístup. Chápe školní třídu jako prostředí pro učení. Objektem jsou vedle školní třídy i žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Klíčový je zájem badatelů o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu klimatu, která sice není, ale aktéři by si přáli,

aby taková byla. Ke zkoumání se používají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Nezávisle proměnné můžeme shrnout do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné jsou tvořeny: školní výkonností třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod.⁵³

Metody zkoumání klimatu školy

Nestandardizované pozorování je jednou z nejstarších a dodnes používaných metod pro zkoumání klimatu školy. Jedná se o hodnocení klimatu školy nezúčastněným návštěvníkem školy, který se seznamuje s jejím prostředím, vybavením, pozoruje jednání žáků, učitelů i dalších zaměstnanců školy. Na základě svého subjektivního pohledu si vytváří svou osobní představu o klimatu školy.

Další možností je standardizované pozorování. Pozorovatel je na svou činnost dobře připraven a přichází s cílem pozorovat předem definované aspekty dění ve škole. Možnou metodou je také zúčastněné pozorování, kdy badatel dlouhodobě pobývá ve škole a stane se součástí školního života, partnerem učitelů a žáků.

Základem další metody jsou dotazníky a posuzovací škály, kdy jde o písemné získávání informací. Dotazníky jsou vyplňovány žáky, učiteli, pracovníky vedení školy, rodiče či nepedagogičtí pracovníci. Výhodou je, že můžeme získat pomocí této metody v poměrně krátkém čase a od velkého počtu respondentů dostatek informací.⁵⁴

Autoevaluace sociálního klimatu ve třídě a ve škole patří také k metodám, kterými se dá zkoumat klima. „Není založena na žádné nutně standardizované metodě, nýbrž se odvíjí od toho, že aktéři sami popíší ukazatele, které charakterizují pozitivní klima a naopak ty, které indukují, že klima má negativní účinky na zúčastněné. Hodnotíme změnu, pokrok nebo úpadek.“⁵⁵

O zkoumání klimatu a s tím spojené využívání různých přístupů a metod je v poslední době vzrůstající zájem. Je to zejména z toho důvodu, že aktéři školního

⁵³ www.klima.pedagogika.cz

⁵⁴ Čáp J., Mareš J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 592 - 593

⁵⁵ Havliková M., Kolář M., Sociální klima a prostředí základních škol ČR. Projekt IDM Praha – MŠMT ČR, Praha 2001, s. 7

prostředí si začínají více uvědomovat všechny okolnosti, které mohou přispívat ke kvalitnějšímu výchovně-vzdělávacímu procesu jako celku. Ani rodiče nezůstávají opodál. Čím dál častěji se nechávají ovlivňovat při výběru školy pro své děti tím, jak je hodnoceno její klima. „Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, udělá mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti.“⁵⁶

⁵⁶ Čáp J., Mareš J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007, s. 595

3 Vytváření zdravého klimatu ve škole

3.1 Výchova ke zdravému životnímu stylu

Zdravý životní styl představuje velmi širokou oblast, která může obsahovat otázky týkající se zdravého stravování, pitného režimu, pohybu, duševní pohody, radosti, umění relaxovat, spánku, lásky k ostatním i k sobě samému.

Podle Kořátkové, mohou být oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu zaměřeny na :

- „Témata týkající se lidského organismu, psychiky a osobnosti, mezilidských vztahů, vztahů ke světu, společnosti a přírodě.
- Prožitkové učení s možnostmi objevovat, experimentovat a učit se hrou.“⁵⁷

Výchova ke zdravému životnímu stylu je důležitá pro každého jedince. Na jejím začátku nepochybně stojí rodina a rodinné prostředí. Ty mohou dát pevné základy pro další rozvoj, který je na jejich dobrém fungování závislý. Můžeme říci, že styl výše zmiňované výchovy lze chápat jako vštěpování návyků tělesné a duševní hygieny.

Druhým důležitým činitelem podílejícím se na výchově ke zdravému životnímu stylu je škola. V současném školství můžeme zaznamenat zvýšený zájem o toto téma. Jedním z důvodů, proč se tak děje, je skutečnost, že roste náročnost situací, se kterými se musí dnešní žáci (a nejen oni) samostatně vyrovnávat v každodenním životě. Je tedy nezbytné propojit řešení těchto situací s oblastmi vzdělávání. Skalková uvádí, že: „Významnou oblast vzdělávání představuje potřeba učit žáky vnímat globální problémy lidstva, jako jsou např. rozporné důsledky vědy a techniky, ochrana životního prostředí, nevléčitelné choroby, důsledky rasové, etnické, náboženské, nesnášenlivosti, otázky bídy a hladu, pronásledující značnou část obyvatel planety aj. Úkolem vzdělávání je pomáhat mladým generacím nalézt k těmto problémům vlastní stanoviska z pozic demokratických a humanistických. Z druhé strany se stávají novým obsahem i praktická

⁵⁷ Kořátková S., Dítě a mateřská škola. 1. Vyd. Praha: Grada 2008, s. 180

témata denního života (výchova ke zdravému životnímu stylu, prevence proti drogovým, herním a jiným závislostem, sexuální výchova aj.).⁵⁸

Výchova v oblasti zdravého životního stylu by měla sledovat následující cíle:

- „Primárním cílem výchovného působení by mělo být vedení dětí ke zdravému životnímu stylu, který v našem pojetí znamená soubor schopností a dovedností, které vedou ke zkvalitnění fyzického i duševního zdraví, a tím i celého života.
- Výchovný cíl by měl být (v ideálním případě) podporován nejen samotnými učiteli pověřenými vedením dětí v oblasti zdravého životního stylu, ale i celkovým klimatem školy.
- Dalším cílem by měla být i pomoc obéznímu dítěti ve třídním kolektivu, která však může být v mnoha ohledech velmi problematická, a proto vyžaduje vysoce fundovaný, citlivý přístup. Pokud není v silách učitele takovému dítěti pomoci, měl by mít za podpory školního prostředí možnost pokusit se dítě a jeho rodinu nasměrovat na odborná lékařská či psychologická pracoviště. Stejně tak je nutné postupovat v případě podezření na některou z poruch příjmu potravy.
- Výchova dětí ke zdravému životnímu stylu je záležitostí dlouhodobou, vyžadující systematické působení, a to především v oblasti motivační. Proto by se mělo využít všech dostupných prostředků, jak velmi přirozenou formou zprostředkovávat dítěti základní schopnosti a dovednosti s využitím atraktivních forem školních i mimoškolních aktivit – diskuse, projekty, soutěže se změřením na tematiku po celou dobu jeho školní docházky.⁵⁹

3.2 Vrstevnické vztahy a klima školy

Kvalita vrstevnických vztahů tvoří nedílnou součást klimatu školy. Tyto vztahy se utvářejí převážně mezi spolužáky ve školní třídě. Můžeme tedy hovořit o klimatu třídy a jeho působení na celkové klima školy. Klima třídy lze definovat jako „trvalejší

⁵⁸ Skalková J., *Obecná didaktika*, 2, Praha: Grada 2007, s. 58

⁵⁹ www.hravezijzdrave.cz

sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“⁶⁰

Celkové naladění třídního kolektivu utváří významný faktor, který ovlivňuje chování každého jednotlivého žáka. Jsou-li žáci vedeni k tomu, aby se dobrovolně a ochotně chovali k sobě navzájem přátelsky, respektovali učitele (který se mj. spolupodílí na celkovém naladění třídního kolektivu) a jeden druhého, existuje reálná šance, že z velké části vymizí konflikty a agresivní chování. Žáci se díky podpoře dobrých vztahů naučí být citlivý, empatičtí a zodpovědní za své chování. Výsledkem všeho může být, že děti chodí do školy rády. Utváří tak článek, který přispívá k pozitivnímu hodnocení celkového klimatu školy.

3.3 Možnosti školy při vytváření zdravého klimatu

Existuje celá řada možností, jakým způsobem může škola přispívat k vytváření zdravého klimatu. Záleží především na přístupu dané školy, který ovlivňuje na prvním místě její vedení. V praxi se však setkáme i s aktivními pedagogy, kteří se snaží podporovat zdravé klima a s ním související vztahy. Nechci, ale odbíhat od tématu a věnovat se převážně těmto učitelům, i když by si tu pozornost zcela jistě zasloužili.

Pokusím se jen nastínit některé z možností, které může škola využít a uplatnit k tomu, aby zdravé klima vytvářela. Škola může podle mého názoru v první řadě využít svých vlastních zdrojů, jako jsou pedagogický sbor, včetně třídních učitelů, školních metodiků prevence a v některých případech i školních psychologů.

Myslím si, že nemusím nikterak zvlášť podotýkat, jak nenahraditelný a významný vliv na rozvoj žáka má osobnost učitele. Svými preferovanými hodnotami, postoji a vzorci chování má možnost působit na žáka při každém vyučování (v některých případech i mimo něj).

Činnosti, kterými se zabývá školní metodik prevence, upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních

⁶⁰ Lašek J., Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. Vyd. Hradec Králové: Gaudeamus 2007, s. 40

a Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže Čj.: 14514/2000 – 51.

Školní metodik prevence podle zmiňovaného metodického pokynu:

- „koordinuje přípravu Minimálního preventivního programu a jeho zavádění ve škole nebo školském zařízení, podle aktuálních potřeb a podmínek program inovuje, podílí se na jeho realizaci a vyhodnocuje jeho účinnost,
- odborně a metodicky pomáhá především učitelům odpovídajících výchovně vzdělávacích předmětů, ve kterých je možné vhodnou formou zavádět do výuky etickou a právní výchovu, výchovu ke zdravému životnímu stylu aj. oblasti preventivní výchovy,
- poskytuje učitelům a ostatním pracovníkům školy nebo školského zařízení odborné informace z oblasti prevence, pravidelně je informuje o vhodných preventivních aktivitách pořádaných jinými odbornými zařízeními,
- navrhuje vhodné odborné a metodické materiály aj. pomůcky pro realizaci Minimálního preventivního programu a navazujících preventivních aktivit školy nebo zařízení,
- sleduje ve spolupráci s dalšími pracovníky školy nebo školského zařízení rizika vzniku a projevy sociálně patologických jevů a navrhuje cílená opatření k včasnému odhalování těchto rizik a k řešení vzniklých problémů, informuje pracovníky školy nebo školského zařízení o způsobech řešení krizových situací v případech výskytu sociálně patologických jevů ve škole nebo školském zařízení,
- uplatňuje ve své činnosti především metody, které mají ověřenou účelnost a lze u nich měřit efektivitu,
- spolupracuje především s okresním metodikem preventivních aktivit, popř. krajským školským koordinátorem prevence, účastní se pravidelných porad organizovaných těmito pracovníky a zajišťuje přenos zásadních informací z jejich obsahu,
- spolupracuje na základě pověření ředitele školy nebo školského zařízení se školskými a dalšími krizovými, poradenskými a preventivními zařízeními, se zařízeními realizujícími vzdělávání v prevenci a s institucemi zajišťujícími sociálně právní ochranu dětí a mládeže, zajišťuje informovanost žáků školy, jejich

zákonných zástupců a pracovníků školy nebo školského zařízení o činnosti těchto institucí a organizací,

- zpracovává podklady pro informaci o Minimálním preventivním programu školy nebo školského zařízení pro okresního metodika prevence, popř. krajského školského koordinátora prevence.“⁶¹

Škola má také možnost využít různých organizací, zabývajících se vytvářením programů, které jsou přímo zaměřeny na řešení sociálně-patologických jevů a na posilování kladných vztahů mezi žáky.

3.4 Prevence sociálně-patologických jevů, jako důležitý článek při ovlivňování celkového klimatu školy

Prevence sociálně-patologických jevů, tvoří podle mého názoru důležitý článek při ovlivňování celkového klimatu školy. Může zahrnovat různá témata, související se zdravou výchovou a životním stylem. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních Č.j.: 20 006/2007-51 vymezuje následující: „základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školství je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti.“⁶²

Ráda bych se v rámci této prevence zmínila o jejím pozitivním ovlivňování žáků. Jak vyplývá z předchozího textu, škola má různé možnosti, kterými může přispívat k prevenci sociálně-patologických jevů. A považuji za velmi užitečné a přínosné, pokud jsou do výchovy ke zdravému životnímu stylu zapojeni všichni aktéři školy.

Blíže bych se chtěla ale věnovat programům, které dělají pro školy externí pracovníci z různých organizací. Sama jsem měla možnost spoluutvářet ne jeden z takových programů. Programy jsou tvořeny zážitkovou formou. Žáci v nich mají možnost vyzkoušet si reakce sebe sama, které zahrnovaly řeč těla nebo prožívání

⁶¹ www.msmt.cz

⁶² <http://www.primarniprevence.cz>

kladných i záporných pocitů v různých situacích. Vše s nimi bylo následně rozebráno a zhodnoceno. Dostalo se jim zpětné vazby o tom, jak se chovat a komunikovat, aby se cítili v běžném prostředí sebejistě a vážili si sami sebe. Což je velkým přínosem pro celou skupinu, zvláště když v některých případech vystoupily na povrch i silné emoce, které si žáci málokdy dovolili v běžném životě a před větším počtem lidí projevit. Cílem je především ukázat žákům, že jsou zodpovědní za své chování a jednání (v míře přiměřené jejich věku). Ukázat jim, jak odolávat a vyhýbat se nežádoucím a negativním vlivům a zážitkům.

Při realizaci programů by se měli lektoři snažit navodit intimní a důvěrnou atmosféru, která pomáhala při otevřenosti, komunikaci, řešení konfliktů a vůbec svěřování se s vlastními problémy žáků. Díky tomuto postupu se žáci více zapojují a vývoj skupiny jim přináší nové zážitky, které mohou prožívat společně. Vše je vnímáno jako důležité pro kohezi skupiny, upevnění a rozšíření přátelských vztahů.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Průzkumné šetření

4.1 Cíl průzkumného šetření a stanovení hypotéz

Cílem průzkumného šetření je zjistit kvalitu vrstevnických vztahů mezi žáky II. stupně základní školy. Zajímalo mě, jak hodnotí kvalitu vztahů mezi vrstevníky dívky a jak chlapci nebo zda žáci nižšího ročníku vnímají vztahy ve třídě lépe než žáci vyššího ročníku. Ráda bych také našla odpověď na otázku, zda vrstevnické vztahy ovlivňují klima školy.

Stanovení hypotéz

Hypotéza č. 1

H1: Dívky hodnotí vztahy mezi vrstevníky pozitivněji než chlapci.

Hypotéza č. 2

H2: Žáci 6. tříd vnímají vztahy ve třídě mezi vrstevníky lépe než žáci 8. tříd.

Hypotéza č. 3

H3: Vrstevnické vztahy ovlivňují klima školy.

4.2 Metoda průzkumného šetření

K tomu, abych získala potřebná data pro své průzkumné šetření, jsem zvolila metodu kvantitativního průzkumu, dotazníku. Ten představuje výzkumný nástroj, který je velmi frekventovanou metodou k získávání dat. Jsou v něm písemnou formou kladeny otázky,

keré bývají předem pečlivě připraveny a uspořádány a dotazovaná osoba na ně odpovídá písemně.⁶³

Při vytváření dotazníku jsem čerpala i z odborné literatury od Grecmanové a Čapka. Konkrétní znění a formulování otázek jsem vytvářela na základě tříměsíční přímé práce s žáky, kteří následně dotazník vyplňovali. Všechny otázky dotazníku jsou uzavřené a volila jsem je tak, aby byly pro respondenty jasné a srozumitelné. Dotazník se skládá z celkem 20 otázek, na které měli žáci odpovídat. První dvě otázky dotazníku jsou orientační. Týkají se pohlaví a třídy, kterou žáci navštěvují. Dalších deset otázek, je zaměřeno na vztahy ve třídě. Žáci mají možnost, vybrat si jednu ze tří možných odpovědí a tu následně označit. U posledních osmi otázek žáci vybírají jedno tvrzení ze dvou, se kterým souhlasí. Tato tvrzení jsou zaměřena na zjišťování kvality školního klimatu.

4.3 Místo realizace průzkumného šetření a vzorek respondentů

Průzkumné šetření jsem prováděla na Základní škole v Rohatci, ve školním roce 2010/2011, která má devět ročníků s devíti třídami. „Vyučování zde probíhá podle učebních osnov dle vzdělávacího programu základní škola a školního vzdělávacího programu. Dlouhodobou koncepcí školy jsou prvky projektu „Zdravá škola“. Hlavním cílem je naplňování minimálního preventivního programu sociálně patologických jevů a šikany, zlepšení vztahů ve škole (mezi žáky, žáky a učiteli, žáky a vedením školy, mezi školou a rodiči). Škola prostřednictvím plánovaných akcí a projektů se snaží každému žákovi umožnit najít si své místo v kolektivu třídy.“⁶⁴

⁶³ Chráska M., Metody psychologického výzkumu. 1. Vyd. Praha: Grada 2007, s. 163

⁶⁴ www.zsrohatec.cz

Vzorek respondentů

Výzkumný vzorek tvořili respondenti z II. stupně zmiňované základní školy, tedy žáci 6. až 9. tříd. Žáci těchto tříd byli vybráni záměrně, protože cíl průzkumu a položené hypotézy se týkali právě II. stupně základní školy.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 18 žáků 6. třídy, 20 žáků 7. třídy, 14 žáků 8. třídy, 25 žáků 9. třídy. Celkem tedy dotazník vyplnilo 77 žáků. Z toho 34 dívek a 43 chlapců.

4.4 Analýza a vyhodnocení dat

Dotazníky jsem přinesla do každé třídy osobně a jejich vyplňování probíhalo za mojí přítomnosti. Sdělila jsem žákům důvody předložení dotazníku a následně vysvětlila postup při vyplňování.

K vyhodnocení získaných dat jsem si stanovila následující kritéria:

- Pokud jsou označeny odpovědi na otázky číslo 1 až 10, týkajících se vztahů ve třídě ANO, ANO NĚKDY, hodnotím vnímané vztahy žáky ve třídě jako pozitivní nebo s potřebou částečného posílení.
- Pokud je u těchto otázek označeno NE, mám za to, že žáci nejsou v některé z oblastí se vztahy spokojeni.
- Jestliže jsou u otázek 11 až 18 označena kladná tvrzení týkající se klimatu školy (tvrzení v levém sloupci), hodnotím klima školy vnímané žáky, jako kladné a pozitivní.
- Jestliže jsou označena záporná tvrzení (v pravém sloupci), mám za to, že žáci vnímají klima školy negativně.

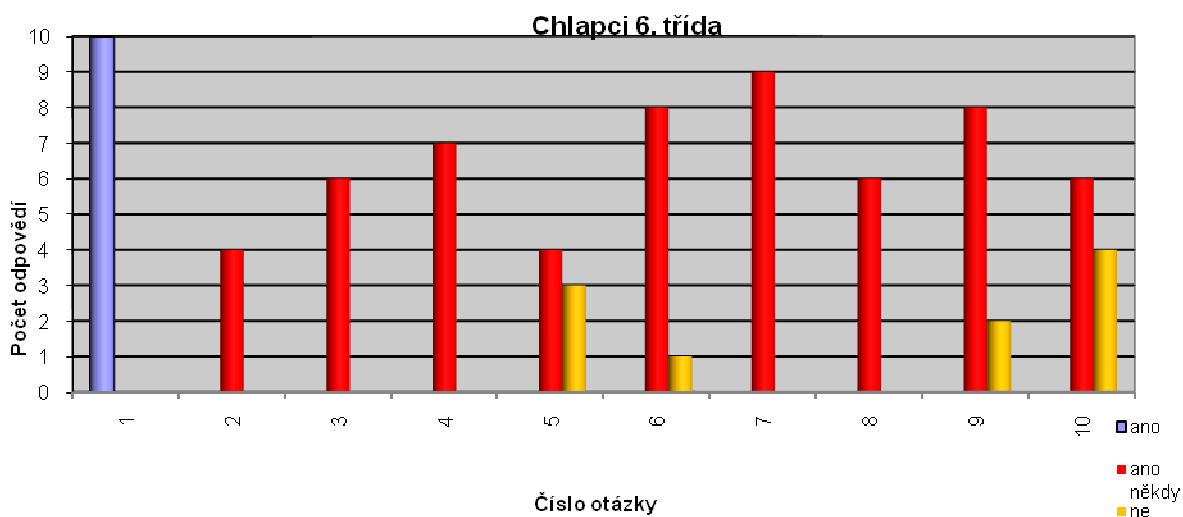
Při analýze a vyhodnocení průzkumného šetření jsem vycházela z vyplněných dotazníků a získaná data jsem zaznamenala do tabulek a grafů.

Vyhodnocení dotazníku 6. třídy (otázky 1-10)

Tabulka č. 1: odpovědi chlapců 6. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	10	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	6	4	0
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	4	6	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	3	7	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	3	4	3
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	1	8	1
7-Respektuji své spolužáky.	1	9	0
8-Oceňuji své spolužáky.	4	6	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	0	8	2
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	0	6	4

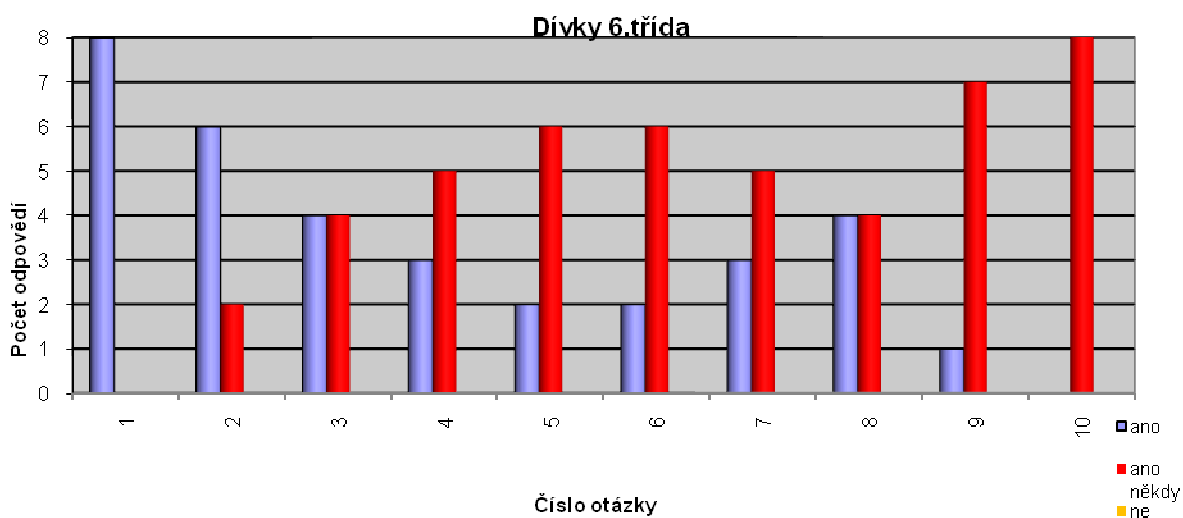
Graf č. 1: odpovědi chlapců 6. třídy



Tabulka č. 2: odpovědi dívek 6. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	8	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	6	2	0
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	4	4	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	3	5	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	2	6	0
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	2	6	0
7-Respektuji své spolužáky.	3	5	0
8-Oceňuji své spolužáky.	4	4	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	1	7	0
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	0	8	0

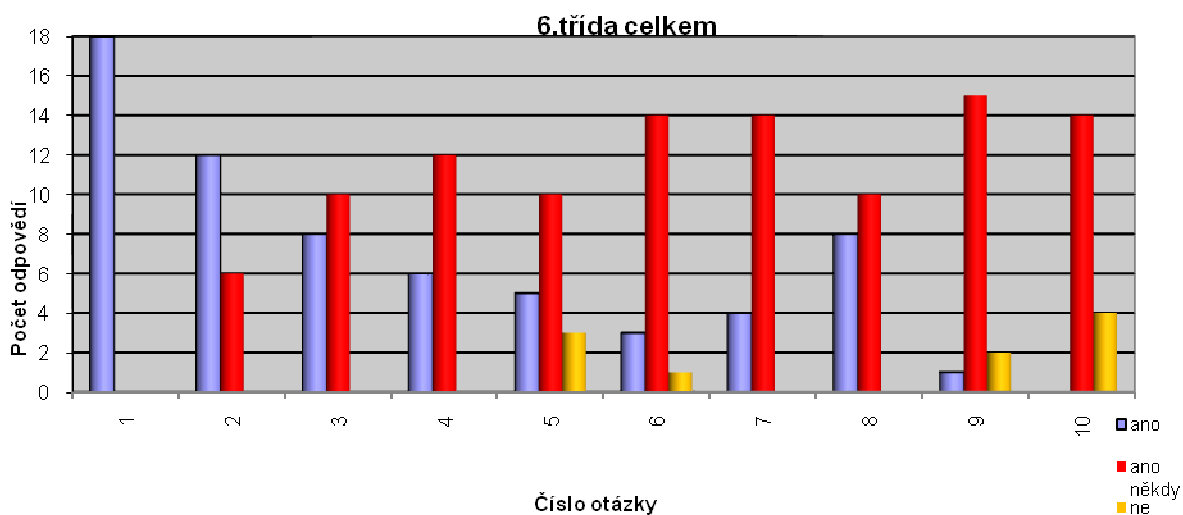
Graf č. 2: odpovědi dívek 6. třídy



Tabulka č. 3: odpovědi všech žáků 6. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	18	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	12	6	0
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	8	10	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	6	12	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	5	10	3
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	3	14	1
7-Respektuji své spolužáky.	4	14	0
8-Oceňuji své spolužáky.	8	10	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	1	15	2
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	0	14	4

Graf č. 3: odpovědi všech žáků 6. Třídy



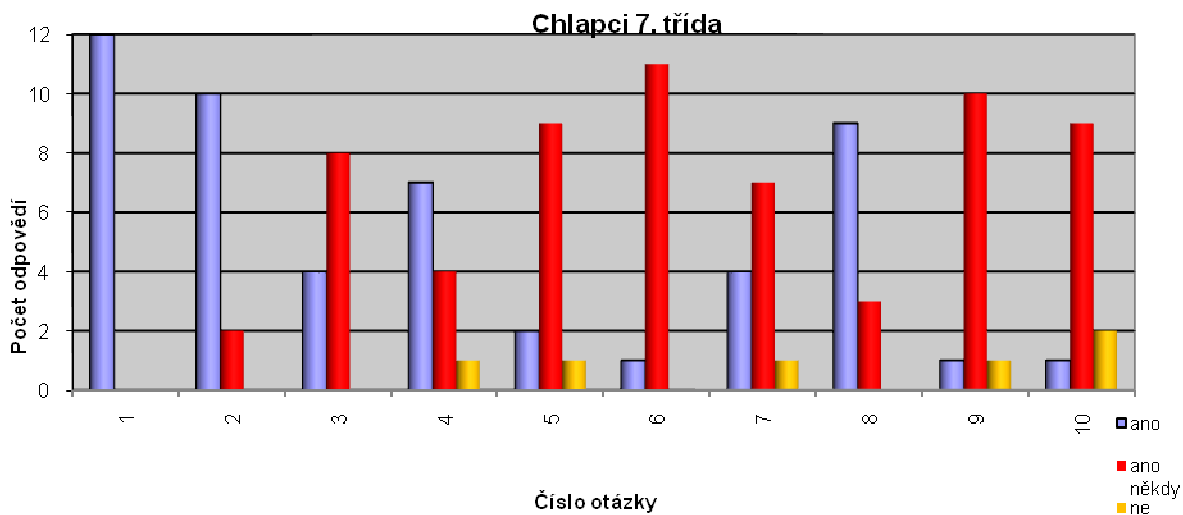
Dosažené hodnoty v tabulce č. 3, jsou součtem hodnot v tabulkách č. 1 a č. 2. Za základě zjištěných dat můžeme konstatovat, že dívky vnímají vztahy mezi žáky ve třídě, tedy mezi vrstevníky pozitivněji než chlapci. U dívek se nevyskytla žádná záporná odpověď, vyjadřující nějakou nespokojenost. Zatímco u chlapců se takových odpovědí našlo celkem 10. Ve třídě i přesto, převažuje kladný postoj k otázkám dobré kvality vztahů.

Vyhodnocení dotazníku 7. třídy (otázky 1-10)

Tabulka č. 4: odpovědi chlapců 7. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	12	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	10	2	0
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	4	8	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	7	4	1
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	2	9	1
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	1	11	0
7-Respektuji své spolužáky.	4	7	1
8-Oceňuji své spolužáky.	9	3	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	1	10	1
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	1	9	2

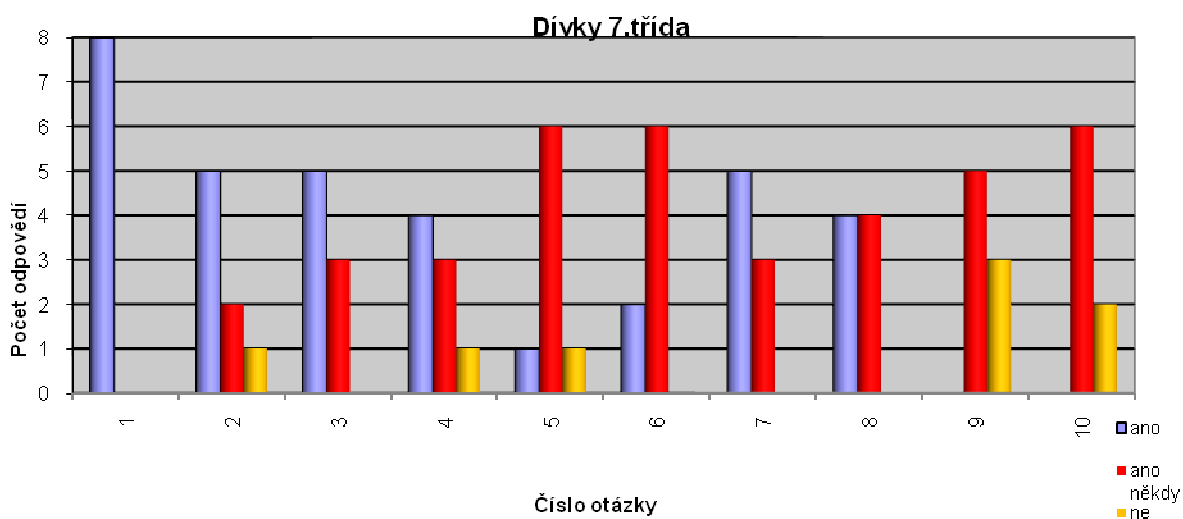
Graf č. 4: odpovědi chlapců 7. třídy



Tabulka č. 5: odpovědi dívek 7. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	8	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	5	2	1
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	5	3	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	4	3	1
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	1	6	1
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	2	6	0
7-Respektuji své spolužáky.	5	3	0
8-Oceňuji své spolužáky.	4	4	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	0	5	3
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	0	6	2

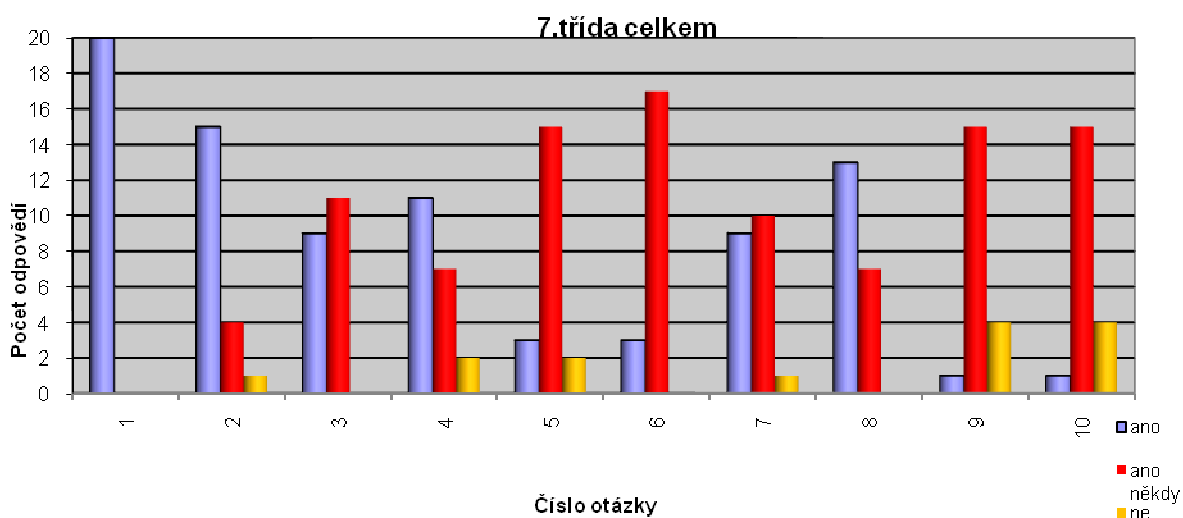
Graf č. 5: odpovědi dívek 7. třídy



Tabulka č. 6: odpovědi všech žáků 7. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	20	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	15	4	1
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	9	11	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	11	7	2
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	3	15	2
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	3	17	0
7-Respektuji své spolužáky.	9	10	1
8-Oceňuji své spolužáky.	13	7	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	1	15	4
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	1	15	4

Graf č. 6: odpovědi všech žáků 7. Třídy



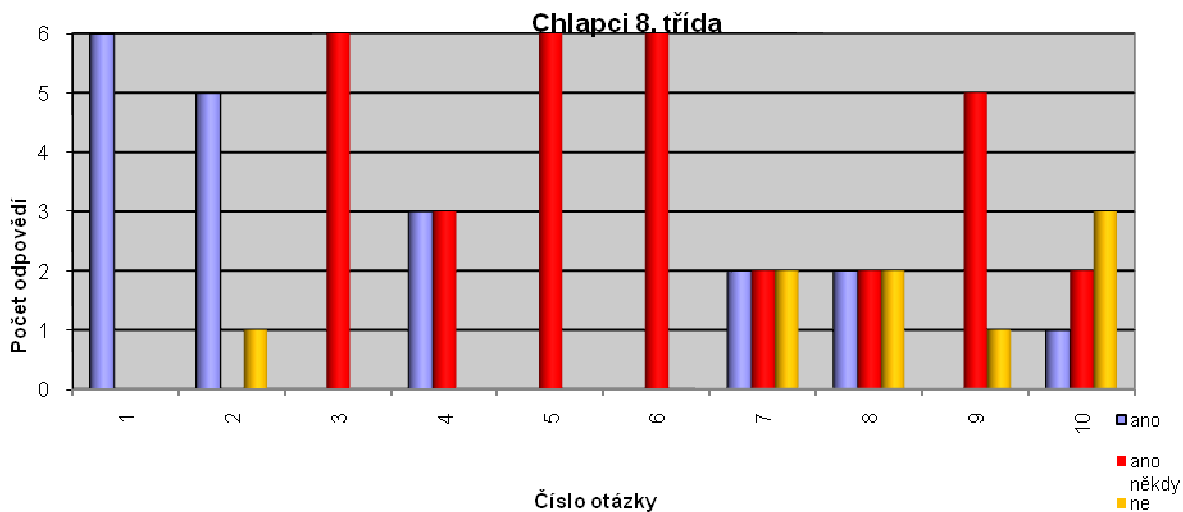
Dosažené hodnoty v tabulce č. 6, jsou součtem hodnot v tabulkách č. 4 a č. 5. Z těchto získaných hodnot je patrné, že mezi vrstevníky 7. třídy převládají kladné vztahy. Je zde však zřetelný nárůst i negativně hodnocených vztahů, oproti 6. ročníku. V této třídě mají dokonce dívky větší počet odpovědí na otázky NE než chlapci.

Vyhodnocení dotazníku 8. třídy (otázky 1-10)

Tabulka č. 7: odpovědi chlapců 8. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	6	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	5	0	1
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	0	6	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	3	3	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	0	6	0
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	0	6	0
7-Respektuji své spolužáky.	2	2	2
8-Oceňuji své spolužáky.	2	2	2
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	0	5	1
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	1	2	3

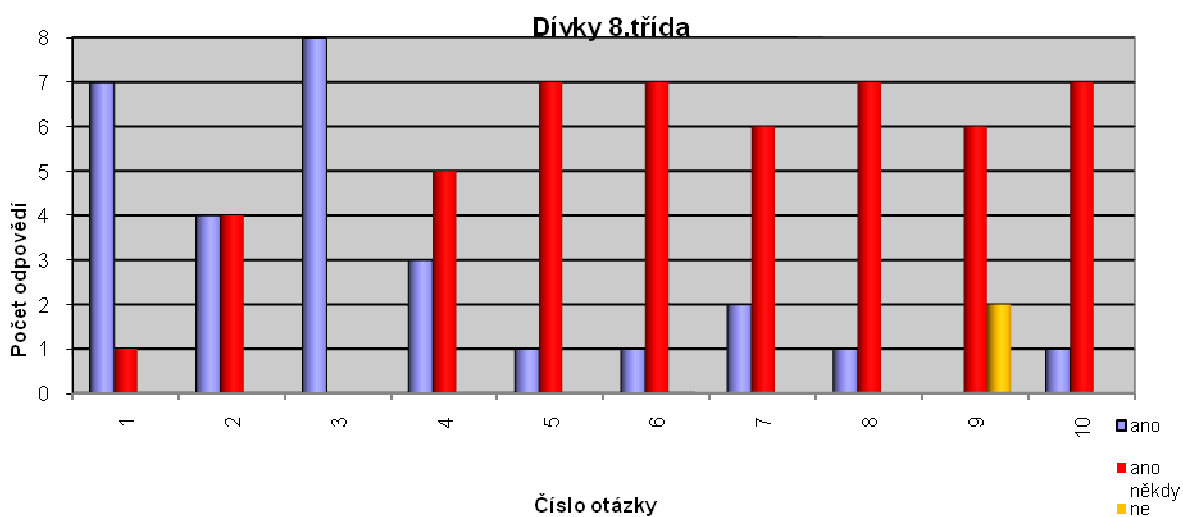
Graf č. 7: odpovědi chlapců 8. třídy



Tabulka č. 8: odpovědi dívek 8. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	7	1	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	4	4	0
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	8	0	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	3	5	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	1	7	0
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	1	7	0
7-Respektuji své spolužáky.	2	6	0
8-Oceňuji své spolužáky.	1	7	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	0	6	2
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	1	7	0

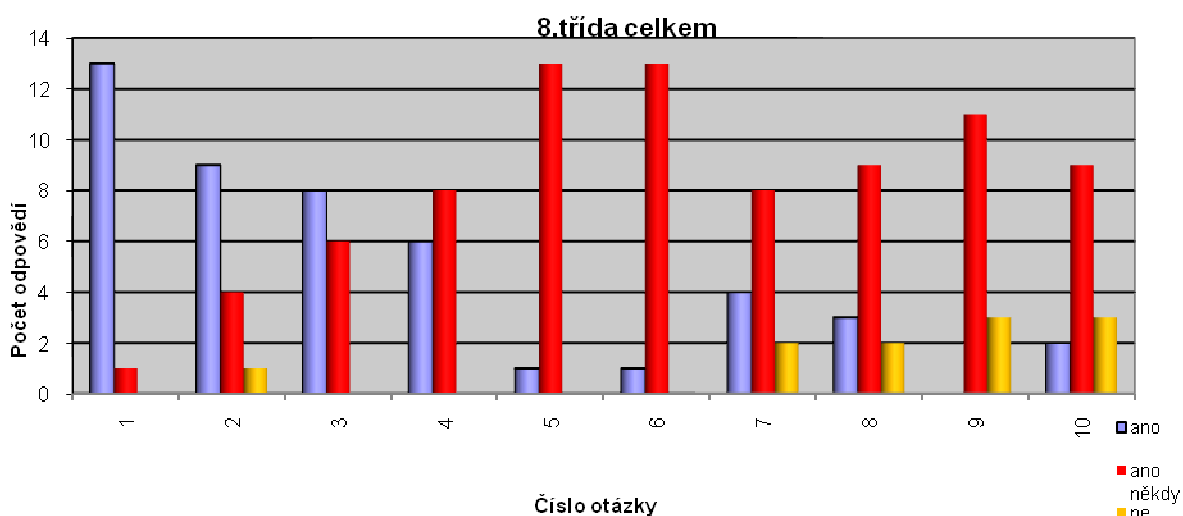
Graf č. 8: odpovědi dívek 8. třídy



Tabulka č. 9: odpovědi všech žáků 8. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	13	1	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	9	4	1
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	8	6	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	6	8	0
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	1	13	0
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	1	13	0
7-Respektuji své spolužáky.	4	8	2
8-Oceňuji své spolužáky.	3	9	2
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	0	11	3
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	2	9	3

Graf č. 9: odpovědi všech žáků 8. třídy



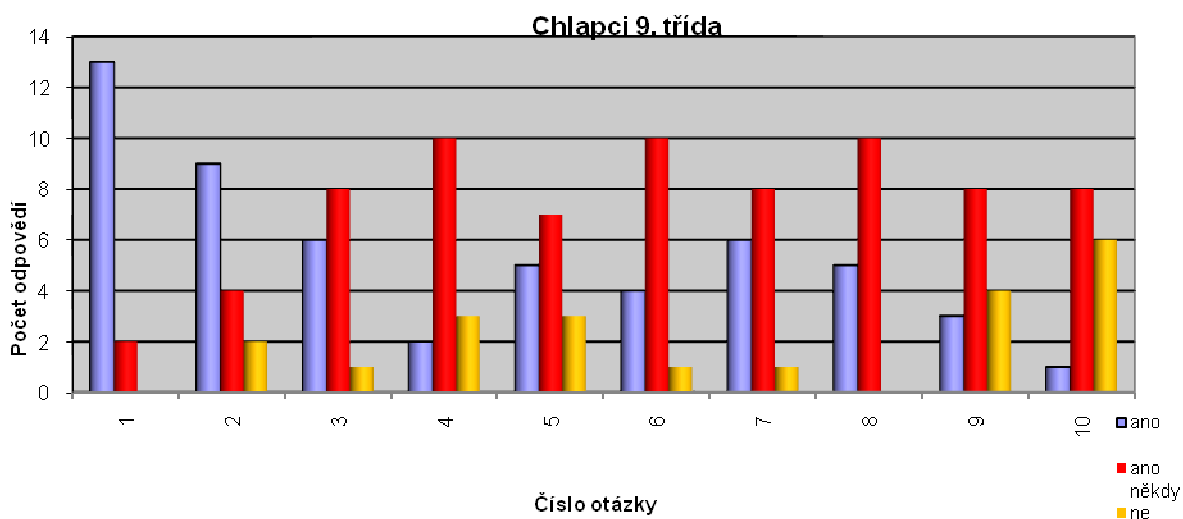
Dosažené hodnoty v tabulce č. 9, jsou součtem hodnot v tabulkách č. 6 a č. 7. Dívky i chlapci hodnotí vztahy mezi vrstevníky pozitivně. Je zde však převaha odpovědí ANO NĚKDY, které značí, že i přes kladně hodnocené vztahy je třeba určité intervence, která bude vztahově posilující. Upozornila bych jen na jednu odpověď ve druhé otázce. Zde žák odpovídá na to, zda se cítí ve třídě bezpečně. Podle mého názoru, by se měl každý žák mezi vrstevníky cítit bezpečně. Pocit bezpečí je velmi důležitý z mnoha pohledů na žákovu osobnost a být se necítí jen jeden žák ve třídě bezpečně, měla by nastat ze strany učitele nějaká aktivita k vyřešení tohoto stavu.

Vyhodnocení dotazníku 9. třídy (otázky 1-10)

Tabulka č. 10: odpovědi chlapců 9. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	13	2	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	9	4	2
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	6	8	1
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	2	10	3
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	5	7	3
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	4	10	1
7-Respektuji své spolužáky.	6	8	1
8-Oceňuji své spolužáky.	5	10	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	3	8	4
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	1	8	6

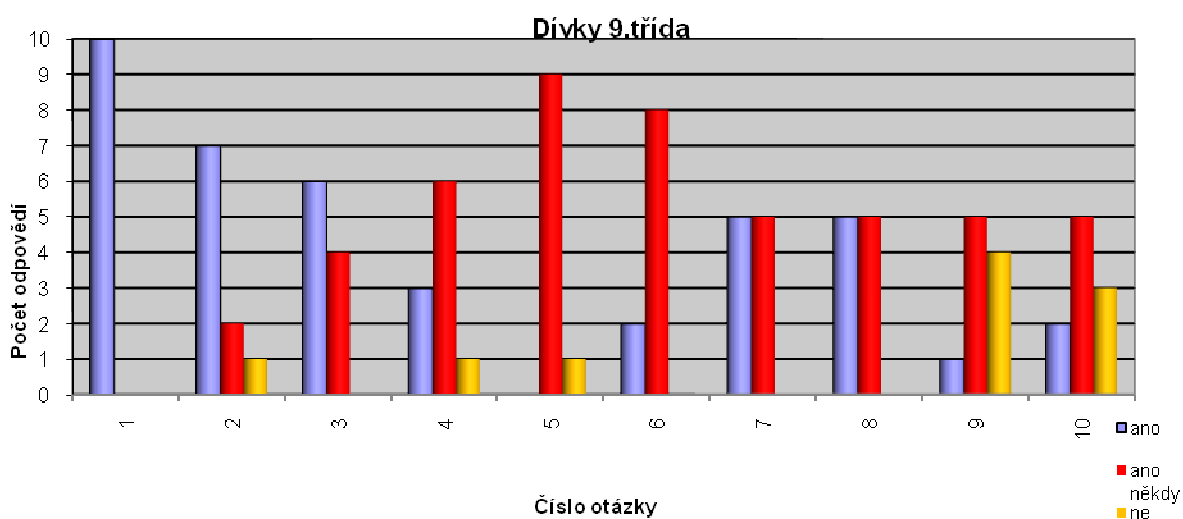
Graf č. 10: odpovědi chlapců 9. třídy



Tabulka č. 11: odpovědi dívek 9. tříd

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	10	0	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	7	2	1
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	6	4	0
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	3	6	1
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	0	9	1
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	2	8	0
7-Respektuji své spolužáky.	5	5	0
8-Oceňuji své spolužáky.	5	5	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	1	5	4
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	2	5	3

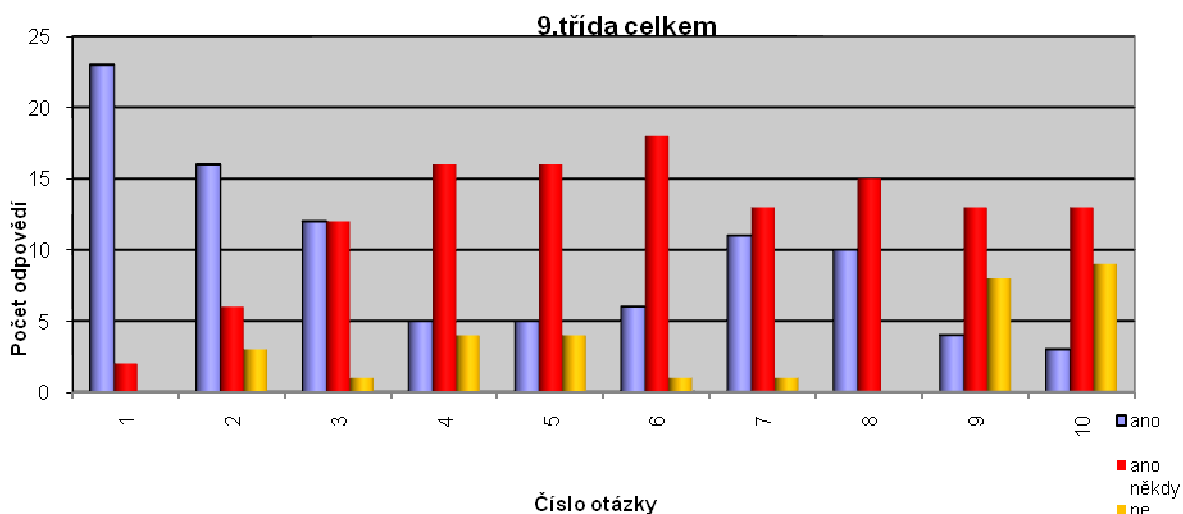
Graf č. 11: odpovědi dívek 9. třídy



Tabulka č. 12: odpovědi všech žáků 9. třídy

	ANO	ANO NĚKDY	NE
1-Mezi spolužáky mám přátele.	23	2	0
2-Cítím se ve třídě bezpečně.	16	6	3
3-Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.	12	12	1
4-Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.	5	16	4
5-Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.	5	16	4
6-Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.	6	18	1
7-Respektuji své spolužáky.	11	13	1
8-Oceňuji své spolužáky.	10	15	0
9-Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.	4	13	8
10-Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje, než soupeří s ostatními spolužáky.	3	13	9

Graf č. 12: odpovědi všech žáků 9. třídy



Dosažené hodnoty v tabulce č. 12, jsou součtem hodnot v tabulkách č. 10 a č. 11. Jedná se o odpovědi 9. třídy, kde můžeme spatřovat největší nárůst negativně hodnocených vzájemných vztahů. Můžeme také konstatovat, že žáci volili častěji odpovědi ANO NĚKDY než odpovědi ANO, což znamená, že intervence, která by vedla k upevnění vzájemných vztahů mezi vrstevníky je žádaná.

V následujících tabulkách jsou shrnuta data, získaná z otázek 11 až 18 vyplňovaného dotazníku. V něm žáci vybírali mezi kladným a záporným tvrzením, které se týkalo vnímaného klimatu školy.

Tabulka č. 13: odpovědi žáků 6. třídy

	KLADNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí	ZÁPORNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí
11.	Škola podporuje žáky a spolupracuje s rodiči	17	Škola nepodporuje žáky a nespolupracuje s rodiči.	1
12.	Ve škole je rodinná atmosféra.	8	Ve škole není rodinná atmosféra.	10
13.	Prostředí školy se mi líbí.	15	Prostředí školy se mi nelíbí.	3
14.	Mám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	17	Nemám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	1
15.	Nevnímám žáky školy jako nebezpečí.	16	Vnímám žáky školy jako nebezpečí.	2
16.	Se školou, kterou navštěvuji jsem spokojený/ná	13	Se školou, kterou navštěvuji jsem nespokojený/ná	5
17.	Když mám dobré vztahy ve třídě, cítím se ve škole lépe.	14	Vztahy ve třídě neovlivňují to, jak se ve škole cítím	4
18.	Škola realizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	15	Škola nerealizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	3

Tabulka č. 14: odpovědi žáků 7. třídy

	KLADNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí	ZÁPORNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí
11.	Škola podporuje žáky a spolupracuje s rodiči	18	Škola nepodporuje žáky a nespolupracuje s rodiči.	2
12.	Ve škole je rodinná atmosféra.	9	Ve škole není rodinná atmosféra.	11
13.	Prostředí školy se mi líbí.	17	Prostředí školy se mi nelíbí.	3
14.	Mám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	17	Nemám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	3
15.	Nevnímám žáky školy jako nebezpečí.	13	Vnímám žáky školy jako nebezpečí.	7
16.	Se školou, kterou navštěvuji jsem spokojený/ná	15	Se školou, kterou navštěvuji jsem nespokojený/ná	5
17.	Když mám dobré vztahy ve třídě, cítím se ve škole lépe.	18	Vztahy ve třídě neovlivňují to, jak se ve škole cítím	2
18.	Škola realizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	15	Škola nerealizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	5

Tabulka č. 15: odpovědi žáků 8. třídy

	KLADNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí	ZÁPORNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí
11.	Škola podporuje žáky a spolupracuje s rodiči	10	Škola nepodporuje žáky a nespolupracuje s rodiči.	4
12.	Ve škole je rodinná atmosféra.	7	Ve škole není rodinná atmosféra.	7
13.	Prostředí školy se mi líbí.	10	Prostředí školy se mi nelíbí.	4
14.	Mám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	14	Nemám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	0
15.	Nevnímám žáky školy jako nebezpečí.	13	Vnímám žáky školy jako nebezpečí.	1
16.	Se školou, kterou navštěvuji jsem spokojený/ná	8	Se školou, kterou navštěvuji jsem nespokojený/ná	6
17.	Když mám dobré vztahy ve třídě, cítím se ve škole lépe.	12	Vztahy ve třídě neovlivňují to, jak se ve škole cítím	2
18.	Škola realizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	12	Škola nerealizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	2

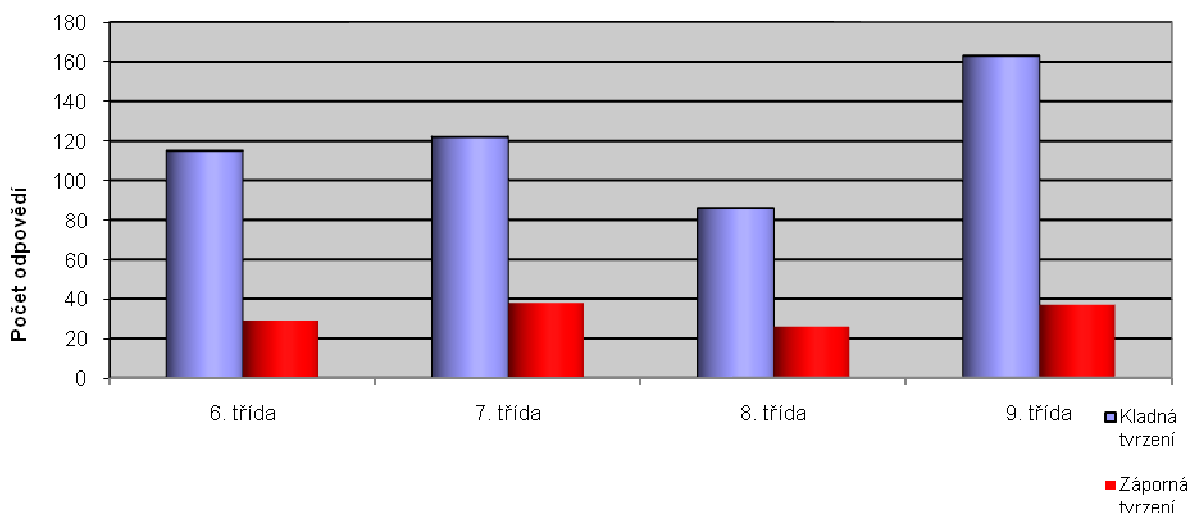
Tabulka č. 16: odpovědi žáků 9. třídy

	KLADNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí	ZÁPORNÁ TVRZENÍ	Počet odpovědí
11.	Škola podporuje žáky a spolupracuje s rodiči	22	Škola nepodporuje žáky a nespolupracuje s rodiči.	3
12.	Ve škole je rodinná atmosféra.	9	Ve škole není rodinná atmosféra.	16
13.	Prostředí školy se mi líbí.	19	Prostředí školy se mi nelíbí.	6
14.	Mám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	25	Nemám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících.	0
15.	Nevnímám žáky školy jako nebezpečí.	23	Vnímám žáky školy jako nebezpečí.	2
16.	Se školou, kterou navštěvuji jsem spokojený/ná	21	Se školou, kterou navštěvuji jsem nespokojený/ná	4
17.	Když mám dobré vztahy ve třídě, cítím se ve škole lépe.	21	Vztahy ve třídě neovlivňují to, jak se ve škole cítím	4
18.	Škola realizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	23	Škola nerealizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry.	2

Tabulka č. 17: odpovědi všech žáků podle tříd

třída /odpověď	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	celkem
kladná	115	122	86	163	486
záporná	29	38	26	37	130

Graf č. 13: odpovědi všech žáků podle tříd

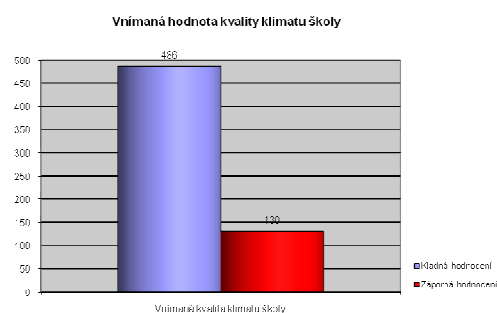


Z uvedených dat druhé části dotazníkového šetření vyplývá, že každá třída vnímá celkové klima školy pozitivně. Dokazuje to množství odpovědí na kladná tvrzení, které ve třídách zásadně převažovaly. Celkem žáci zvolili 486 těchto kladných tvrzení a pouze 130 záporných tvrzení. Můžeme konstatovat, že celkové klima školy je žáky vnímáno jako pozitivní.

Grafy č. 14 a č. 15 nám jednoznačně ukazují, že žáci hodnotí vrstevnické vztahy i klima školy kladně. Z toho můžeme usoudit, že vrstevnické vztahy a klima školy se vzájemně ovlivňují. V tomto případě pozitivně.

Graf č. 14: hodnocení vrstevnických vztahů

Graf č. 15: hodnocení klimatu školy



4.5 Ověření hypotéz

Hypotéza č. 1: Dívky hodnotí vztahy mezi vrstevníky pozitivněji než chlapci.

Z tabulek č. 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 a 11 můžeme zjistit, že kladně hodnotí vztahy mezi vrstevníky 94% dívek a 89% chlapců.

Hypotéza se **potvrdila**.

Hypotéza č. 2: Žáci 6. tříd vnímají vztahy ve třídě mezi vrstevníky lépe než žáci 8. tříd.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že kladně hodnotí vztahy mezi vrstevníky 94% žáků 6. třídy a 92% žáků 8. třídy.

Hypotéza se **potvrdila**.

Hypotéza č. 3: Vrstevnické vztahy ovlivňují klima školy.

Z grafu č. 14 je zřejmé, že žáci, kteří se zúčastnili průzkumného šetření většinou volili odpovědi, které ukazují na kladné hodnocení vztahů mezi vrstevníky (91%). Stejně tak v grafu č. 15 se zřetelně ukazuje pozitivní vnímání klimatu školy jejími žáky (78%). Lze tedy předpokládat, že vrstevnické vztahy ovlivňují celkové klima školy. V tomto případě pozitivně.

Hypotéza se **potvrdila**.

4.6 Verifikace stanovených hypotéz a závěry z průzkumného šetření

V celkové úpravě získaných dat lze zřetelně dohledat potřebné údaje k verifikování stanovených hypotéz. Pro větší orientaci je volena tabulková i grafická forma zpracování informací, které vyplynuly z dotazníkového šetření.

Je zřejmé, že škola vytváří příznivé klima pro své žáky a neustále usiluje o zvyšování jeho kvality. Prokázalo se, že velká většina žáků pokládá klima školy a vztahy mezi vrstevníky jako vyhovující, bez větších známek nespokojenosti nebo žádané změny. Považuji však za důležité zmínit skutečnost, že na klimatu školy i vztazích mezi dětmi je neustále potřeba pracovat a využívat dostupné možnosti k udržování jejich kvality a jejich zdokonalování.

Závěr

V průběhu života lidé mezi sebou navazují nejrůznější vztahy. Všechny jsou pro ně nějakým způsobem důležité, ovlivňují je a podílí se na vytváření jejich osobnosti. Výjimkou nejsou ani vztahy mezi vrstevníky, vytvářené ve školním období.

Toto období patří k jedněm z nejdůležitějším, protože je zde možnost formovat chování a jednání výrazným způsobem. Děti mohou přebírat kladné vzorce chování ze strany rodiny, školy i svých vrstevníků.

Cílem bakalářské práce bylo zpracovat materiály týkající se tématu vrstevnických vztahů a klimatu školy. Dále na základě dotazníkového šetření zjistit kvalitu vrstevnických vztahů mezi žáky II. stupně základní školy a najít odpověď na otázku, zda vrstevnické vztahy ovlivňují klima školy.

Snažila jsem se co nejlépe dosáhnout cílů, které jsem si stanovila. Při zpracování bakalářské práce jsem se postupně seznámila s odbornou literaturou a dalšími materiály na téma vztahů a klimatu školy. Ty jsem se pokusila zpracovat do tří kapitol a popsat v nich podstatné informace. Čtvrtou kapitolu jsem věnovala průzkumnému šetření. Její součástí je analýza a vyhodnocení dotazníkového šetření, prováděného na II. stupni Základní škole v Rohatci. Z něhož vyplynulo, že kvalita vrstevnických vztahů je z pohledu žáků vnímána velmi pozitivně. V každé třídě převládá dobré hodnocení vztahů mezi žáky, čímž vyjadřují spokojenost v této oblasti. Ukázalo se také, že žáci označují celkové klima školy jako pozitivní. Svědčí o tom převaha označených kladných tvrzení dotazníku.

Porovnáním získaných dat můžeme konstatovat, že vrstevnické vztahy ovlivňují klima školy. To, že žáci mají mezi sebou dobré vztahy a ve škole se neprokázal výskyt nežádoucích jevů se pozitivně odráží na vnímání celkového klimatu školy těmito žáky.

Vyhodnocená data budou sloužit pro potřeby Základní školy v Rohatci, která je využije při další práci s žáky.

Při zpracování bakalářské práce a související praxí jsem si uvědomila, jak je důležité věnovat dětem pozornost, oceňovat je a povzbuzovat. Získala jsem mnoho zajímavých a užitečných poznatků, které mohu v budoucnu využít.

Resumé

Bakalářská práce s názvem „Vrstevníkové vztahy – vliv na celkové klima školy“, je strukturálně rozdělena do dvou hlavních částí. Část teoretickou, která má tři kapitoly a část praktickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je věnována vrstevníkovým vztahům, jejich utvářením a významem. Blíže jsou v ní také popsána prostředí, která na tyto vztahy působí. V druhé kapitole jsou popsány teorie klimatu školy, charakteristika a vymezení pojmu klima školy. Dále se zabývá faktory, které ovlivňují klima školy a způsoby zkoumání klimatu školy. Poslední, třetí kapitola řeší otázku problematiky, týkající se vytváření zdravého klimatu ve škole. Zahrnuje výchovu ke zdravému životnímu stylu, popisuje vrstevníkové vztahy a klima školy, možnosti školy při vytváření zdravého klimatu školy a prevenci sociálně-patologických jevů, jako důležitého článku při ovlivňování celkového klimatu školy.

V praktické části je vymezen cíl průzkumného šetření, stanovené hypotézy, metodu průzkumného šetření, místo realizace. Popisuje také vzorek respondentů, kteří se účastnili průzkumného šetření, tím že vyplnili dotazníky. Jsou v ní také analyzována a interpretována data, získaná z dotazníkového šetření a verifikuje stanovení hypotéz.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou vrstevnických vztahů a jejich vlivem na celkové klima školy. Teoretická část je věnována vrstevnickým vztahům, klimatu školy a vytváření zdravého klimatu školy. V praktické části se na základě průzkumného šetření prováděného na II. stupni základní školy ukazuje kvalita vrstevnických vztahů, jejich hodnocení a vliv na celkové klima školy z pohledu žáků.

Annotation

Bachelor thesis deals with issue of peer relationships and their impact on general school climate. Theoretical part deals with peer relationships, school climate and creating healthy school climate. The practical part based on the research that was realized on the second grade of elementary school shows the quality of peer relationships, their evaluation and impact on general school climate from the perspective of the pupils.

Klíčová slova

Vztahy, vrstevnické vztahy, teorie vývoje, rodinné prostředí, školní prostředí, vrstevnické skupiny, klima školy, faktory ovlivňující klima školy, zkoumání klimatu školy, zdravý životní styl, prevence sociálně-patologických jevů.

Key words

Relationships, peer relationships, family, evolution theory, family environment, school environment, peer groups, school climate, elements affecting school climate, analyzing school climate, healthy lifestyle, prevention of socially pathological phenomena

Seznam použit literatury

1. Bakošová Z., *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, ISBN: 978-80-969944-0-3
2. Čačka O., *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Tišnov: Sursum, 1997, 152 s., ISBN: 80-85799-03-0
3. Čáp J., Mareš J., *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 655 s., ISBN: 978-80-7367-273-7
4. Čapek R., *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada 2010, 328 s., ISBN: 978-80-247-2742-4
5. Doňková O., Novotný J. S., *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS, 2009
6. Fúrst M., *Psychologie*, Olomouc: Votobia, 1997, 259 s., ISBN: 80-7198-199-0
7. Giddens A., *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999, 595 s., ISBN: 80-7203-124-4
8. Grecmanová H., *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, 187 s., ISBN: 978-80-7409-010-3
9. Hartl P., *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, 297 s., ISBN: 80-901549-0-5
10. Havliková, M., Kolář, M., *Sociální klima a prostředí základních škol ČR*, výzkumná studie, projekt IDM Praha – MŠMT ČR, Praha 2001, s. 7
11. Helus Z., *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 259 s., č. publikace 94-0-132.
12. Chráska M., *Metody psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 266 s., ISBN: 80-247-1369-1
13. Kalhous Z., Obst O. a kol., *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s., ISBN: 80-7178-253-X
14. Kammerer D., *První tři roky života dítěte: průvodce pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 496 s., ISBN: 978-80-247-1839-2
15. Kořátková S., *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 200 s., ISBN: 978-80-247-1568-1
16. Lašek J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 160 s., ISBN: 978-80-7041-699-2
17. Leman K., *Sourozenecké konstelace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2006, 224 s.,

ISBN: 80-7367-194-8

18. Matějček Z., *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s., ISBN: 80-85282-83-6
19. Průcha J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s., ISBN:978-80-7367-546-2
20. Říčan P., *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 200 s., ISBN: 978-80-247-1174-4
21. Sedláčková D., *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 128 s., ISBN: 978-80-247-2685-4
22. Skalková J., *Obecná didaktika 2*, 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 328 s., ISBN: 978-80-247-1821-7
23. Šnýdrová J., *Psychodiagnostika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 144 s., ISBN: 978-80-247-2165-1
24. Vágnerová M., *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 467 s., ISBN: 978-80-246-0956-0
25. www.slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/klima-skoly
26. www.zsrohatec.cz
27. <http://nahttp://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>
28. se-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=323
29. www.ssvp.wz.cz/Texty/vyvojovkadejiny.html
30. www.klima.pedagogika.cz
31. www.hravezijzdrave.cz
32. www.msmt.cz/.../prevence/etodicky_pokyn_k_preveni_socialne_patologickyh_jevu.doc
33. <http://www.primarniprevence.cz/index.php?p=&sess=&disp=texty&offset=108&list=108&shw=100252>
34. <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1. – Dotazník

Příloha č. 2. – Ukázky prací žáků z programu „Sociální dovednosti“

Ahoj

jmenuji se Zuzana Hrbotická a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru sociální pedagogika. Touto cestou bych Vás ráda poprosila o vyplnění dotazníku na téma Vrstevnické vztahy – vliv na celkové klima školy, který je součástí méjí bakalářské práce. Dotazník je zcela anonymní, takže nehrozí, že některé informace budou spojovány s konkrétní osobou. Slouží pouze pro potřeby méjí práce a po vyhodnocení budou dotazníky znehodnoceny.

Moc si cením Vaší pomoci. Děkuji a přeji hezký den Zuzana Hrbotická

U každé z následujících otázek si vyber jednu odpověď a zakřížkuj ji.

Jsi chlapec nebo dívka?

chlapec dívka

Do které třídy chodíš?

6. třída 7. třída 8. třída 9. třída

1.Mezi spolužáky mám přátele.

ano ano více ne

2.Cítím se ve třídě bezpečně.

ano někdy ano ne

3.Pokud spolužák něco potřebuje, pomohu mu.

ano někdy ano ne

4.Mezi dívkami a chlapci v naší třídě jsou dobré vzájemné vztahy.

ano ano ne

5.Se svými problémy se mohu svěřit svým spolužákům.

ano někdy ano ne

6.Mohu přiznat chybu, aniž by mě spolužáci hned odsoudili.

ano někdy ano ne

7.Respektuji své spolužáky.

ano někdy ano ne

8.Oceňuji své spolužáky.

ano ano ne

9.Žáci v naší třídě spolupracují se všemi členy třídy stejně.

ano někdy ano ne

10.Většina žáků v naší třídě raději spolupracuje , než soupeří s ostatními spolužáky.

ano někdy ano ne



Do prázdného okýnka udělej křížek ke tvrzení, se kterým souhlasíš.

Je pravda, že:

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| 11 Škola podporuje žáky a spolupracuje s rodiči. | <input type="checkbox"/> | Škola nepodporuje žáky a nespolupracuje s rodiči. | <input type="checkbox"/> |
| 12 Ve škole je rodinná atmosféra. | <input type="checkbox"/> | Ve škole není rodinná atmosféra. | <input type="checkbox"/> |
| 13 Prostředí školy se mi líbí. | <input type="checkbox"/> | Prostředí školy se mi nelíbí. | <input type="checkbox"/> |
| 14 Mám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících. | <input type="checkbox"/> | Nemám kamarády v nižších nebo vyšších ročnících. | <input type="checkbox"/> |
| 15 Nevnímám žáky školy jako nebezpečí. | <input type="checkbox"/> | Vnímám žáky školy jako nebezpečí. | <input type="checkbox"/> |
| 16 Se školou, kterou navštěvuji, jsem spokojený/ná. | <input type="checkbox"/> | Se školou, kterou navštěvuji, jsem nespokojený/ná. | <input type="checkbox"/> |
| 17 Když mám dobré vztahy ve třídě, cítím se ve škole lépe. | <input type="checkbox"/> | Vztahy ve třídě neovlivňují to, jak se ve škole cítím. | <input type="checkbox"/> |
| 18 Škola realizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry. | <input type="checkbox"/> | Škola nerealizuje programy, které přispívají k prevenci nežádoucího chování žáků a k posílení jejich sebedůvěry. | <input type="checkbox"/> |

Technika: Fantazie

