

Rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici

Veronika Skřenková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Veronika Skřenková
Osobní číslo: H17688
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti třídního klimatu, staršího školního věku, městského a venkovského prostředí.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.
LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
PETLÁK, Erich. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlině dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2020

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola se věnuje školnímu a třídnímu klimatu. Druhá kapitola hovoří o charakteristice pubescenta a jeho vztazích s rodiči a vrstevníky. Třetí kapitola je zaměřena na školu jako instituci a její součásti, jako jsou třída, učitel, žák a region. Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření v 8. a 9. třídách na základních školách ve městě a na vesnici.

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, starší školní věk, škola, region

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with differences in classroom climate at primary schools between cities and villages. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter is devoted to school climate and classroom climate. The second chapter talks about the characteristics of a pubescent and his / her relationships between their parents and peers. The third chapter is focused on school as an educational institution and constituent parts as a class, teacher, pupil and region. The empirical part is about quantitative research, which was made by a questionnaire survey in eighth and ninth grades at elementary schools in the town and village.

Keywords: school climate, classroom climate, older school age, school, region

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za její ochotu, odborné vedení, vstřícnost a cenné rady, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA	11
1.1 KLIMA ŠKOLY.....	11
1.2 KLIMA TŘÍDY	13
1.3 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY.....	18
2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	20
2.1 CHARAKTERISTIKA PUBESCENTA	20
2.2 VZTAH MEZI RODIČEM A DÍTĚTEM.....	22
2.3 VRSTEVNICKÉ VZTAHY	24
3 ŠKOLA	27
3.1 UČITELÉ	29
3.2 ŽÁCI.....	32
3.3 REGION	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
4.3 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY.....	38
4.4 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	38
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	39
5 VÝSLEDKY	40
5.1 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	43
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	49
6 DISKUZE	52
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	53
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce, které zní *Rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici*, jsem si vybrala z toho důvodu, že je mi školství a děti všech věkových kategorií velmi blízké, a také proto, že třídní klima není příliš diskutované téma. Proto bych jej ráda dostala do povědomí dalších osob.

Bakalářská práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části, zejména v první kapitole se budeme věnovat školnímu a třídnímu klimatu, zmíníme pojmy, jako jsou školní klima, třídní klima, prostředí a atmosféra. Uvedeme zde několik typů klimatu školy rozdělených podle vybraných kritérií. V následující kapitole rozpracujeme téma staršího školního věku a v poslední, třetí kapitole se budeme věnovat škole, třídě, venkovskému a městskému prostředí.

V praktické části budeme zkoumat pomocí dotazníkového šetření třídní klima 8. a 9. tříd na základních školách ve městě a na vesnici. Praktická část se tedy zabývá samotným výzkumem, pro který jsme zvolili dotazník CES.

Hlavním cílem bude zjistit, čím se základní školy v daných prostředí liší, kde je třídní klima lepší neboli vhodnější pro výuku a trávení času dětí. Rodiče často přemýšlí o tom, kam mají své dítě poslat na základní školu. Někteří se rozhodují mezi základní školou na vesnici a ve městě, proto mě tyto rozdíly v klimatu třídy zajímají. Výsledkem může být skutečnost, kde se děti budou cítit lépe, a kde se jim bude více dařit a mít opravdová přátelství. Myslím si, že je to důležité hlavně z důvodu, že vedle naší rodiny nás v mládí ovlivňuje také prostředí, zejména kamarádi, vrstevníci a škola.

Téma třídního klimatu je také aktuální především pro zaměstnance ve školství, pro učitele, školní psychology, asistenty pedagoga, školní metodiky prevence a další. Výsledky výzkumu mohou daným osobám poskytnout náhled do situace a vztahů ve třídě. Mohou tyto vztahy lépe pochopit a následně s nimi dál pracovat nebo rozvíjet.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA

Slovo klima má původ v řečtině, kde označuje podnebí. Má mnoho významů, ve školním prostředí se klima používá v souvislosti: klima třídy, klima školy, klima školního prostředí atd. (Petlák, 2006). A právě následující podkapitoly se budou věnovat těmto pojmům, kdy bude kladen důraz hlavně na třídní klima.

1.1 Klima školy

Nejdříve popíšeme školní klima, protože klima školy je nadřazeným pojmem k dalším souvisejícím pojmům. Každá škola má klima jiné. (Petlák, 2006) Klima školy je dlouhodobý a stálý jev. Úzce souvisí se všemi osobami, které přicházejí do kontaktu se školou, je na tyto osoby vázán. Díky těmto osobám dochází k shrnutí subjektivních názorů, které vyjadřují, co se ve škole děje, jaké je její fungování, resp. jejich dojem. (Mareš, 2013)

Pedagogický slovník definuje školní klima jako „*sociálněpsychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy*“. (Průcha J., Walterová, E., Mareš J., 2013, s. 125)

Jinak školní klima vymezuje Čapek (2010, s. 134), kdy klima školy definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí. Prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*.“

Na klimatu školy se podílí mnoho činitelů. Mezi tyto činitele patří např. prostředí, v němž se škola nachází, tedy lokalita, počet žáků, zaměření školy (gymnázium, střední a základní školy), kolektiv učitelů a specializace školy např. na výuku cizích jazyků, přírodovědné předměty nebo humanitní vědy. (Petlák, 2006) Dle Gabašové a Vosmika (2019) klima školy ovlivňují také následující prvky. Jedná se o velikost školy, zda se v blízkosti nachází jiná škola, která by mohla být konkurentem, existence poradenské služby ve škole, vzájemné vztahy ve škole, finanční otázky školy, vzdělanost pedagogických pracovníků a jejich vystupování, první dojem, další služby, které škola nabízí či filozofie dané školy.

Typy klimatu školy

Touto problematikou se zabývá mnoho autorů. Pro účely této práce jsme zvolili dělení klimatu podle Grecmanové (2008):

- Prvním dělením je škola s typem **kustodiálního a edukativního určení cíle školy**. Kustodiální typ představuje rutinní učení a provádí pouze to, co je předepsané. Charakteristickým znakem je zde racionalizace. Pro edukativní typ klimatu jsou typickými znaky tvořivost, experimentování a spontánnost. Žáci pocítují větší svobodu, volnost a dochází k rozvíjení osobnosti dítěte.
- Dalším dělením je škola **podle uniformity a plurality**. Uniformní klima se vyznačuje perfekcionalizmem a formálními vztahy mezi žáky a učiteli. Na žáky se nedíváme individuálně a nebereme v potaz jejich zvláštnosti. Naopak pluralitní klima bere ohled na jednotlivce a rozvíjí kreativitu.
- Třetím typem je škola **podle chování učitele v konfliktu se žáky**. Zde se rozlišuje konzervativní klima, kde učitelé kladou důraz na žáky, tlačí na ně a vyžadují disciplínu, a progresivní klima, který klade důraz na demokratický vztah mezi učitelem a žáky.
- Následující typ klimatu **podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení** se dělí na homogenní a heterogenní. Heterogenní školy bývají pokrokové, tolerantní a svobodomyšlné. Homogenní školy se vyznačují přísností a konzervativností.
- Dalším typem je škola **podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy**. Jde o schéma popisu klimatu školy, kde se snižuje počet parametrů na dvě dimenze.
- Klima školy **podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů**. Toto dělení má čtyři typy. Prvním je osobnostně orientovaný klimatický typ, který se snaží o pomoc žákům a toleranci. Druhým typem je diskrepantní klimatický typ, který se vyznačuje odlišností vnímání rodičů a žáků na jedné straně a učitelem na straně druhé. Třetím typem je funkčně orientovaný klimatický typ. Tento typ je charakteristický negativním vztahem mezi učitelem a žákem. Žáci se často bojí chodit do školy a necítí se dobře. A poslední je distanční klimatický typ, kde žáci nedisponují dostatečnou podporou ze strany učitele, nejsou zde dobré vztahy mezi učitelem a žáky, na druhou stranu spolupráce a vztahy mezi spolužáky jsou pozitivní.
- Klima školy **podle výchovných stylů** se dělí na autoritativní, demokratický a liberální typ. Autoritativní styl výchovy představuje určitý odstup učitele a žáka.

U demokratického typu mají žáci pocit důvěry ke svým učitelům. Liberální typ se vyznačuje lhostejností ze strany učitele k žákům.

- **Podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím.** Klima se vyznačuje vztahovým trojúhelníkem rodiče – učitelé – žáci, ale také hraje velkou roli vedení školy nebo vztah školy k médiím a veřejnému životu.
- Klima školy **podle spokojenosti učitelů** se dělí na školy, které jsou dobré a které nejsou dobré. Učitelé jsou spokojeni tehdy, pokud mají kolem sebe dobrý kolektiv. Špatné školy jsou charakteristické tím, že nemají žádné cíle a ve škole panuje chaos.
- Následujícím typem klimatu školy je dělení **podle autentičnosti chování členů organizace.** Zde se rozlišuje otevřené a uzavřené klima školy, kdy otevřené je charakteristické pozitivní a energetickou organizací. Naproti tomu uzavřené se vyznačuje apatií.

Otevřené neboli pozitivní klima se vyznačuje vzájemnou důvěrou a učitelským zaujetím pro jejich pedagogickou činnost. Vystupování učitelů je otevřené nikoliv předstírané. Ředitel je ochoten spolupracovat a jde ostatním zaměstnancům příkladem. Pravidla školy jsou zřetelná a fixní. Uzavřené neboli negativní klima je pravým opakem. Učitelé jsou nedůvěřiví, nejsou zaujetí pro svou pedagogickou práci, převládá lhostejnost. Ředitel vede školu příliš formálně. (Tematická metodická zpráva č. 6: Klima školní třídy, © 2020)

1.2 Klima třídy

Třídního klimatu se týkají zejména tři pojmy – prostředí, klima a atmosféra. Nejvíce obecným pojmem je **prostředí**. Do prostředí řadíme estetiku, tedy dekorace tříd a barevnost stěn, dále aspekty spojené s hygienou, tedy světla, topení či ventilaci. Následujícími jsou ergonomické aspekty zahrnující existenci nábytku nebo také rozmístění monitorů. Dále aspekty akustické, jako je například šum a hluk, aspekty technické, do kterých se řadí např. počítače a interaktivní tabule, na závěr se nesmí opomenout aspekty architektonické, které řeší učebnu z hlediska prostoru např. rozmístění. (Mareš, 2013) Lašek (2007) mluví o dalších aspektech, jako je lokalita, tedy jestli se škola nachází v městském nebo naopak venkovském prostředí. Do prostředí zahrnuje také stupeň a typ školy (základní škola, střední škola aj.).

Užším pojmem vymezující se k prostředí je **klima třídy**. Klima třídy je charakteristické pro danou třídu. Jedná se o dlouhodobý stav a vyznačuje se menší proměnlivostí. Dobrý třídní učitel by měl dělat diagnózu třídního klimatu minimálně jednou do roka. (Holeček, 2014)

Tento stav vytvářejí a spolupodílejí se na něm učitelé a žáci pomocí vzájemného působení. (Lašek, 2007)

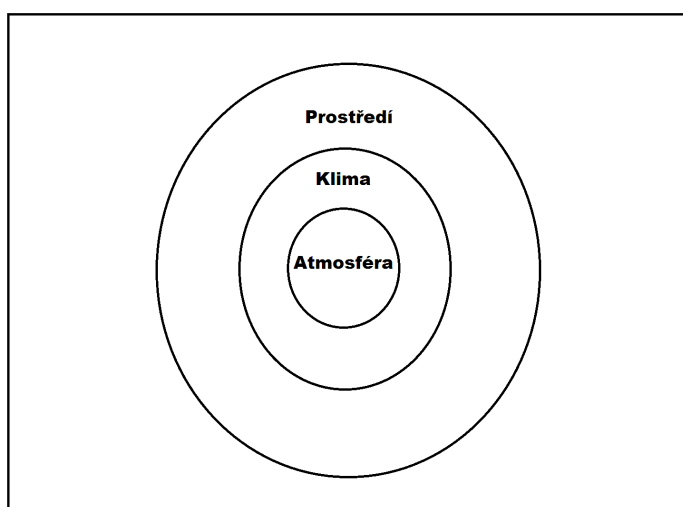
Třídní klima má stejně jako klima školy mnoho definic. Zvolili jsme definici podle Čapka 2010, s. 13), který třídní klima definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

Dle pedagogického slovníku je třídní klima „*sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce a roky.*“ (Průcha J., Walterová, E., Mareš J., 2013, s. 125)

Na třídní klima má vliv zejména čas, který žáci spolu tráví během přestávky, na výletech, školních akcí, během výuky atd. (Grecmanová, 2008)

Termín **atmosféra** je nejužším pojmem a je časově ohraničený. Je tím myšlena nálada ve třídě, která se mění během vyučovací hodiny, nálada při písemném testu, u maturity, při zkoušení, při hodnocení v pololetí. Atmosféra je nestálá. (Lašek, 2007)

Na obrázku níže naleznete vyjádření vztahů mezi pojmy, které zde byly zmíněny.



Obrázek 1 Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001, s. 41)

V souvislosti s třídním klimatem musíme zmínit také vyučovací klima. Vyučovací klima, jak už z názvu vyplývá, je typické pro daný předmět, kdy učitel klima navozuje svými metodami a prací ve vyučování. Patří sem vztahy mezi žáky či vztahy mezi žáky a učiteli v dané hodině. Je tedy zřejmé, že v každém předmětu bude vyučovací klima jiné. Jiné klima bude v hodině matematiky a jiné v hodině výtvarné výchovy. Největším činitelem, který ovlivňuje vyučovací klima, je učitel. I když by se jednalo o hodiny typu hudební výchova, výtvarná výchova aj., které jsou často mezi žáky oblíbené, tak pokud učitel nebude u žáků oblíbený, může dojít k tomu, že vyučovací klima v těchto hodinách nebude příliš příznivé. Vyučovací klima od třídního klimatu nelze oddělit. Vzájemně se ovlivňují. (Petlák, 2006)

Na třídním klimatu se podílí hned několik činitelů, mezi které řadíme učitele, žáky a rodiče. (Čapek, 2010) Každého činitele nyní podrobně rozebereme.

Učitel jako činitel třídního klimatu

Učitelé mají velký vliv na třídní klima. Učitel by neměl být v roli policisty ani soudce. Nejlepší způsob, jak by se měl učitel chovat je takový, že umocňuje autoritu, tam kde je to nutné. Necháává iniciativu a aktivitu žákům. Důležitou roli hraje třídní učitel, jehož úlohou je vědět, jak se svými žáky jednat. Třídní učitel by měl být vzorem, být schopen umět motivovat své žáky a mít dostatek výukových hodin ve třídě. (Čapek, 2010).

Učitelé se dělí na dobré a zlé. Dobrý učitel oplývá pozitivními vlastnostmi a dovednostmi, jako jsou spravedlivost, přátelskost, čestnost, trpělivost. Učitel je inspirací, motivuje žáky a má k nim pozitivní vztah. Zatímco zlý učitel je opakem. Žákům se posmívá, chová se k nim přísně, arogantně, ve třídě je napjatá atmosféra, žáci mají strach, necítí se v jeho blízkosti dobře, je nespravedlivý, žáci nejsou zvyklí na pochvalu, je protekční pouze k jeho oblíbeným žákům ve třídě. (Petlák, 2006)

Učitel může spoustu aspektů ve třídě sám ovlivnit a tím třídní klima zlepšit. V první řadě jsou to **vyučovací a edukační aktivity**, které mu v tom mohou pomoci. Pedagog by měl usilovat o vytvoření takové výuky, která bude přínosná, ale také zábavná. Pedagog nemůže být pouze hodný. Pokud neprojeví své pedagogické schopnosti, není schopen vytvořit příznivé třídní klima či motivovat žáky k výkonům. Metody, které používá učitel při výuce, mají vliv na třídní pořádek a disciplínu. Pokud probíhá ve třídě aktivita, která všechny až na jednoho člověka baví, vede to k tomu, že ostatní žáci podpoří učitele. Na druhou stranu, pokud ve třídě probíhá aktivita, která nebaví nikoho, vyhrává narušitel, který si své spolužáky získá na svoji stranu a je obdivován. Ideální je aktivita, při které žáci přenesou

svoji energii na zajímavou činnost a do které se mohou zapojit např. diskuze, pracovní listy. Veškerý hluk ve třídě je vyjádřením nekázně. Výukové metody, které mají kladný vliv na žáky, se nazývají suportivní. Suportivní metodou označujeme tu, kde dochází k aktivizování žáků, komunikaci a spolupráci. Je zde individuální přístup ke každému žákovi. Odměnou pro učitele je kladná zpětná vazba, díky níž je učitel motivován k další činnosti.

Druhým aspektem utvářející klima ve třídě je **komunikace**. Rozdělujeme ji na odbornou a sociální. Cílem odborné komunikace je vzdělání. Zaměřuje se hlavně na náplň daného předmětu. Sociální komunikace se zaměřuje na vztahy a emoce. Komunikace vedená pedagogy by měla být přátelská, protože jedině tak si získá své žáky. Učitel by měl názory a projevy žáků vnímat pozitivně, nikoliv s nechtí. To má často za důsledek, že se žáci stydí a bojí mluvit před třídou. Komunikace by se měla vyhnout stresu, manipulaci, povýšenosti, a naopak by se měla zaměřit na rovnost a přátelskost.

Třetím aspektem je **hodnocení žáků** ve třídě pomocí známek. Kvůli špatným známkám se žáci necítí komfortně, cítí smutek a napětí. Je však zřejmé, že se žáci s lepšími známkami cítí daleko lépe. Známkování přináší širokou škálu chyb. První chybou je, že pedagogové nejsou schopni rozpoznat, co známka hodnotí. Uvedeme si příklad – píše se test v hodině matematiky, většina dostane jedničku, jeden žák látku opíše z taháku, druhý žák se pečlivě učil, třetí žák si látku pamatoval z minulých hodin. Ze známky není rozpoznatelné, za co ji dotyčný dostal. Další chybou je, že pedagogové dávají známkám velkou váhu. Ne vždy se každému všechno povede, proto špatná známka je pouze ukazatelem toho, že se nám momentálně něco nepodařilo. Poslední chybou, která zde bude uvedena, je, že učitelé hodnotí žáky pouze při testech, které jsou předem ohlášené. Lepší by bylo, kdyby žáci byli odměněni za práci v hodině, na kterou se nemuseli předem připravovat. Pedagogové si nejvíce všimají ve třídě těch nejšikovnějších a problémových žáků. Je však důležité nezapomínat také na průměrné žáky.

Na třídní klima má vliv také čtvrtý aspekt, a to **kázeňské vedení třídy**. Důležitou roli v tomto případě hrají tresty a odměny. Ty mají vliv na klima ve třídě z hlediska motivace, utváření chování jedinců a pravidel. Odměny přinášejí pozitivní náladu, pocity štěstí, radost a mají větší efekt na rozdíl od trestů, které jsou výsledkem frustrace. U chování, za které je žák odměněn, je větší pravděpodobnost, že se bude opakovat na rozdíl od chování, které bylo potrestáno.

Pátým aspektem jsou **vztahy mezi žáky ve třídě**. Právě tyto vztahy a kolektiv ve třídě mají velkou hodnotu při utváření třídního klimatu. Pro některé může být tím, proč se těší každý den do školy.

Šestým aspektem je **participace**, to znamená účast žáků v určitých činnostech. Žáci se mohou zapojit do vedení školy pomocí školního senátu nebo parlamentu, mohou se podílet na domluvě ve třídě ohledně výletů, maturitních plesů aj., dále mohou participovat na vytvoření pravidel, které budou žáci ve třídě dodržovat.

Posledním sedmým aspektem ovlivňující klima je **prostředí třídy**. Prostředí školy i třídy má velký vliv na třídní klima. Škola a třída by měly být pro děti příjemným prostředím. Třída na prvním stupni by měla být obklopena výtvary, které žáci sami vytvořili. V nejlepším případě by zde měly viset pomůcky související s probíraným učivem. Na oknech se mohou vyskytovat obrázky charakterizující roční období, významné svátky, jako jsou Vánoce, Velikonoce. Tato díla by neměla být obsahem pouze tříd na prvním stupni, ale i na druhém stupni, v šatnách, na chodbách, dveřích. Škola by se měla snažit o interaktivnost. Ta se dělí na vzdělávací, do které patří schránka důvěry, vyvěšená pravidla, projekty a hodnotovou, která má za cíl naučit žáky pořádku, čistotě a péči o prostředí. (Čapek, 2010)

Žák jako činitel třídního klimatu

Dalším činitelem, který se podílí na tvorbě třídního klimatu, je žák. Postoj žáka k ostatním spolužákům a učitelům závisí na tom, v jaké třídě a v jakém věku či školním období se nachází. Například v předškolním věku děti vytvářejí dočasné a hravé skupiny. Děti v tomto věku často reagují citlivě a emocionálně a vrstevnické vztahy nejsou příliš pevné. V období mladší školní třídy (hlavně 1. a 2. třída) závisí klima třídy na učiteli. Třída funguje bez konfliktů, když má dobré vedení. Na druhou stranu děti dokážou být bezohledné a kruté ke svým spolužákům. Jiná situace je ve třídě v období puberty – střední školní věk. V tomto období vznikají neformální skupiny se stejným zájmem a žáci mají potřebu být respektováni ze strany dospělých. Zároveň se dokáží ohradit proti názoru učitelů. Časté jsou zde menší skupiny než velká soudržná skupina. I zde učitel hraje důležitou roli při formování klimatu. Následujícím obdobím je postpubertální – starší školní věk. Dochází k rozvoji osobnosti žáků a prohlubují se odlišnosti mezi třídami. Dospívající se snaží stát nezávislymi. Dochází k pevnějším vztahům v celé třídě a jsou schopni se postavit i proti učiteli. Staršímu školnímu věku bude vymezena celá druhá kapitola. Poslední je středoškolské období. Jedinci jsou téměř dospělí, už nejsou bráni jako děti. Učitel je vnímán jako kamarád. Vztahy ve třídě jsou silnější a třída dokáže spolupracovat. (Čapek, 2010)

Rodič jako činitel třídního klimatu

Posledním činitelem třídního klimatu je rodič, nedá se však považovat za přímého spolutvůrce. Rodič vznáší své požadavky, názory a připomínky. Přeje si rovné zacházení ze strany učitele, spravedlivý a individuální přístup k jejich dítěti. Rodiče mohou třídní klima ovlivňovat i negativně. Mluví špatně o škole a o učitelích, rodiče mohou mít náročné požadavky na dítě, kdy kladou velký důraz na přípravu a úkoly. (Čapek, 2010)

1.3 Pozitivní klima školy a třídy

Každá třída či škola má buď pozitivní, nebo negativní klima. Pokud je ve třídě dobré klima, nikdo se příliš nepozastavuje nad tím, čím je to způsobeno nebo kdo na něj má vliv. Je-li ve třídě negativní klima, často je analyzováno, čím je to způsobeno. Může za tím stát řada činitelů, kteří byli zmíněni v předchozí kapitole. Každý má na pozitivní klima jiné nároky. **Žáci** vnímají pozitivní klima tam, kde prožívají úspěch, nejsou stresováni, učitel se k nim chová spravedlivě a s respektem. Dochází k seberealizaci a zažívají pocitu štěstí při vykonávání aktivit. Důležitá je důvěra mezi žákem a učitelem. Z toho všeho lze usoudit, že se pozitivní klima nevytváří např. shovívavostí učitele nebo sníženými nároky na žáka, ale hlavně odpovídajícími požadavky na dané žáky, nikoliv požadavky, které jsou stresující a těžké. (Petlák, 2006)

Pozitivní klima ve škole má vliv nejen na žáky, ale také na **učitele**, kteří jsou díky pozitivnímu klimatu spokojeni a motivováni k lepším výkonům a ke spolupráci se svými kolegy. Výsledkem pozitivního klimatu školy je celková spokojenost jak žáků, tak učitelů, lepší výkon žáků, dobrý tělesný a duševní stav. (Grecmanová, 2008) Učitelé za pozitivní klima považují místo, kde je demokratické vedení školy, dobrý kolektiv, vedení se chová s respektem k jeho podřízeným. Učitelé se cítí dobře tam, kde je kolektiv schopný spolupracovat, celkově v prostředí, které učitele motivuje a posouvá kupředu. (Petlák, 2006)

Rodiče svěřují své děti do školy, a proto očekávají od dané školy to nejlepší. Tedy místo, kde bude k žákům přistupováno individuálně a zodpovědně. Žáci by se zde měli cítit bezpečně a učitelé k nim budou přistupovat zodpovědně. Učitelé by neměli zapomínat na emocionální stránku. (Petlák, 2006) Grecmanová (2008) dodává, že by učitelé měli být vstřícní a spravedliví, co se týče hodnocení, ale také jednání a chování vzhledem k žákům. Motivace ze strany učitelů k dalšímu učení u žáků je více než vítána.

Pozitivní klima je vnímáno také z pohledu **veřejnosti**, kdy podle něj by měli být žáci schopni se začlenit do profesionálního života, zapojit se do společenských otázek a podílet se na veřejném životě. A v neposlední řadě by se měla škola snažit o to, aby si žák zachoval sociální a pracovní poctivost. (Grecmanová, 2008)

Pozitivního klimatu můžeme dosáhnout pomocí několika kroků. Na začátku vyučování v novém školním roce by se měla stanovit jasná a striktní pravidla, která se týkají chování žáků ve třídě. Dalším podstatným krokem je chování učitelského sboru k žákům, tedy rovné podmínky pro všechny, spravedlivé hodnocení, a hlavně individuální přístup. Pravidla musí být vyslovena jasně a zřetelně, aby jim každý rozuměl. Předposledním krokem je snaha učitele poznat žáky, jejich názory, postoje atd. A na závěr mít na vědomí, že je učitel vzorem a žáci si z něj často berou příklad a jsou jím ovlivněni. (Petlák, 2006)

Klima školy může být zlepšeno vedením a učiteli dané školy. Je důležité se zaměřit na to, co by se mělo ve škole změnit a také na cíl, ke kterému by škola měla směřovat. Další krok představuje diagnóza a probrání potíží, se kterými se škola potýká pomocí výzkumných metod. Následují návrhy řešení daného problému, navrhují se strategie, pomocí kterých můžeme dosáhnout zlepšení. Předposledním krokem je realizace navržených řešení. Vedení a učitelé by měli oplývat trpělivostí, protože ne vždy se to podaří napoprvé. Na závěr by se měly zhodnotit dosavadní pokroky a změny. Proces se stále dotváří. (Petlák, 2006)

2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Za období staršího školního věku neboli pubescence je z hlediska vývojové psychologie považováno období, které začíná v jedenácti a končí v patnácti letech. Toto období dělíme na období prepuberty a období vlastní puberty. Fáze prepuberty neboli první pubertální fáze je charakteristická pohlavním dospíváním, tedy začátkem objevování sekundárních pohlavních znaků. U dívek období přetrvává do třinácti let, u chlapců se vývoj odehrává o jeden až dva roky později. Následuje období vlastní puberty neboli druhá pubertální fáze. Období vlastní puberty začíná po ukončení prepuberty a přetrvává do období získání reprodukční schopnosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

2.1 Charakteristika pubescenta

Pro pubescenta jsou charakteristické určité změny, kterými si prochází. Jsou to především tělesné změny, které začínají zvýšenou produkcí pohlavních hormonů. Pokračuje také vývoj z hlediska sociálního, emočního a kognitivního. (Thorová, 2015)

Tělesný vývoj

Tohle období je charakteristické bouřlivými fyzickými změnami, kterými dítě prochází. Během rychlého pubertálního růstu jinak řečeno spuru, u dítěte dochází k nárůstu výšky cca o dvacet procent. Pubescent prochází fází tzv. druhé vytáhlosti, což znamená, že dítě vyrostе za rok o devět až čtrnáct centimetrů. Dochází k nárůstu svalové výkonnosti. Růst u dívek je zastaven v patnácti letech, u chlapců přetrvává až do období adolescence, tj. okolo sedmnácti až osmnácti let. Kolem čtrnáctého roku dochází k nárůstu druhých stoliček tzv. sedmiček a tím se ukončuje výměna chrupu. V tomto období dochází k hormonálním změnám a nastává rozvoj sekundárních pohlavních znaků. Zvyšuje se aktivita pohlavních žláz, důsledkem jsou kožní problémy zejména akné aj. Osoby se více potí. Charakteristickým znakem u dívek je růst prsou a bradavek, které se vyvýší. Zhruba za šest měsíců dochází k nárůstu pubického ochlupení. Ochlupení pod paží se projevuje kolem dvanáctého až třináctého roku. Kolem třináctého roku se objevuje první menstruace, která je znakem zpomalení růstu. (Thorová, 2015) Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že první menstruace u dívek bývá nepravidelná a nečekaná. Ovulační cyklus, který je pravidelný, nastává jeden až dva roky od první menstruace.

U chlapců kolem jedenáctého a dvanáctého roku narůstá pubické ochlupení a dochází ke zvětšení varlat. Mužské pohlavní orgány jsou vyvinuty kolem třináctého roku, u některých

chlapců to může být až o dva roky později. První ejakulace a mutace nastává kolem čtrnáctého roku. Mutace neboli změny barvy a hloubky hlasu začínají nárůstem štítné chrupavky. Růst u chlapců se zpomaluje s ustálením hlubokého hlasu. (Thorová, 2015)

Duševní vývoj

Pubescent je schopen porozumět pojmům příčiny a následku, dále dokáže vyvodit obecný závěr z jevů, které zpozoroval. Je schopen posoudit, zhodnotit a uvažovat kriticky. Dítě má nedostatek životních zkušeností a vědomostí, ale myšlenkové operace probíhají velice rychle a zbrkle. Důsledkem jsou nesprávná mínění, která pubescent na závěr myšlenkových operací udělá. Dítě oplývá schopností introspekce, která se v tomto období plně rozvíjí. Introspekce neboli sebezpozorování znamená zkoumání vlastních duševních projevů. Introspekce se projevuje tak, že se dítě dívá do prázdna. Pubescent začíná soudit druhé osoby, hodnotí jejich chování, zda je správné a klade si nejrůznější otázky např. Co dané osoby vede k určitému chování? Jsou tyto osoby upřímné? Zklamání bývá dítětem prožíváno negativně. (Matějček, Pokorná, 1998)

Vývoj v myšlení

Aby žáci porozuměli výuce, která klade vyšší nároky, musí být dítě schopno uvažovat abstraktně a hypoteticky. Děti se stávají více kritické ke svému okolí zejména ke škole, učitelům i výuce. Jsou schopni posoudit danou věc z více pohledů, uvažují více systematicky, experimentují se svými úvahami. Dále se u pubescentů rozvíjí deduktivní a induktivní myšlení. Deduktivní myšlení znamená, že jsou žáci schopni přejít z obecné roviny do konkrétní, induktivní myšlení se projevuje opačně. Dospívající si často myslí, že jejich úvahy jsou jedinečné. Jsou více citliví a vztahovační, to je projevem nevyspělosti, která časem zmizí. Žáci se domnívají, že se ve škole učí něčemu, co pro ně není důležité. Zatímco učivo na prvním stupni není zpochybňováno – psaní, počítání, čtení, na druhém stupni je tomu naopak. Jelikož dítě dovede uvažovat hypoteticky a z více hledisek, nastává situace, kdy dítě dokáže být kritičtější k obsahu výuky a zpochybňovat ji. (Vágnerová, 2001) Klíčovým prvkem, kterým pubescenti v tomto stádiu disponují, jsou formální logické operace. Přemýšlet formálně znamená přemýšlet nezávisle na obsahu. Tyto operace znamenají, že je pubescent schopen přemýšlet o neexistujícím „kdyby“, např. co by následovalo poté, co by přestala účinkovat zemská tíže. (Říčan, 2014)

U pubescenta dochází také k vývoji identity. Josselsonová (in Thorová, 2015) popsala čtyři fáze, které se týkají vývoje identity u dospívajících (adolescentů). Pro nás jsou podstatné

pouze první dvě fáze. Pro pubescenta je typická fáze diferenciacce, která začíná ve dvanácti a přetrvává do třinácti let, kdy má jedinec odlišné názory vzhledem k ostatním a vyznačuje se značnou mírou kritiky vůči okolnímu světu. Dalším charakteristickým znakem pro osoby staršího školního věku je experimentování a nabývání nových zkušeností. Tato fáze trvá od čtrnácti do patnácti let. Projevuje se tím, že daná osoba hledá sama sebe, snaží se zjistit, co je pro něho nejlepší, myslí si, že všechno zná lépe než ostatní. Zbrojí proti autoritě, snaží se o nezávislost a o okamžité uspokojení svých potřeb.

2.2 Vztah mezi rodičem a dítětem

Vztah mezi dítětem a rodičem prochází určitou proměnou. Neoddělitelnou součástí tohoto období je zbrojení vůči rodičům, kdy je často vidíme jako nudné, a ne příliš atraktivní osoby. Ovšem názory pubescentů na rodiče se mění. V knize najdeme příklady názorů dětí na rodiče v pozitivním i negativním smyslu. V negativním smyslu byli vnímáni ti rodiče, kteří málo naslouchají svému dítěti a příliš nerespektují jeho přání a názory, a také ti, kteří své chyby a nedokonalosti promítají na dítě. Pozitivně jsou vnímáni rodiče, kteří své dítě podpoří, snaží se pro něj dělat maximum a důvěřují mu. Faktem ovšem zůstává, že děti své rodiče potřebují. Na dítě má obrovský vliv trávení společného času, a to hlavně při jídle – večeře, obědy, snídaně. Důsledkem trávení společného času je, že tyto děti spíše nekouří, nedochází k nadměrnému požívání alkoholu a drog, méně lžou a nevyskytují se u nich sebevražedné sklony. Určitá kontrola ze strany rodičů však musí být, měla by však probíhat v určité míře. Přehnaná kontrola je brána jako narušování soukromí. Pokud mezi dítětem a rodiči panuje přátelský vztah, dítě se více svěřuje a více s rodiči komunikuje. V opačném případě dochází k neposkytnutí informací ze strany dítěte. Nejlepší prevencí správného fungování dítěte je dobrý vztah s rodiči. (Thorová, 2015)

Charakteristickým znakem u dětí staršího školního věku je proměna v autoritě. Rodiče již nemají tak velkou autoritu jako dříve. Nejedná se o krizi autority, jde pouze o její testování. Matějček a Pokorná (1998, s. 172) definují autoritu jako „*prožívaný vztah převahy jedné osoby nad druhou a současně prožívaný vztah opory jednoho v druhém*“. Autorita se projevuje ve snaze kopírovat danou osobu, která se stává vzorem. Dítě ve školním věku již nepředpokládá, že jsou rodiče ti nejlepší a nejhezčí. V době dospívání dítě dokáže rozpoznat tzv. autoritu technickou, která znamená, že nejlepší je ten, který něco dokáže, něco umí a autoritu lidskou, která se projevuje v tom, kdo je osobnost, co se vlastností a charakteru týče.

Autoritu tyhle děti nalézají u osob, u kterých ví, že je na ně spolehnouti, s kterými si rozumí a cítí u nich oporu. (Matějček, Pokorná, 1998)

Důležitou roli hraje také komunikace mezi dítětem a rodiči. Mezi celková doporučení pro rodiče patří tyto body. Za prvé by rodič měl být schopen promítnout si sám sebe do období, ve kterém se nyní nachází jeho dítě a představit si tuto situaci, jak ji prožíval vzhledem k jeho rodičům v minulosti. Rodič by neměl být příliš zbrklý a nerozvážený v komunikaci s dítětem a dítěti nic nepřikazovat. Pokud rodič přikazuje dítěti, jedná se o komunikaci pouze z jedné strany, a to ze strany rodiče, která je neúčinná. Měl by mít respekt ke svému dítěti a důvěřovat mu. Rodič by se měl snažit o budování vztahu, dbát na důslednost a dítě příliš nenapomínat. Co se týká doporučení pro dítě, dítě by se nemělo bát svěřit svému rodiči, mluvit o všech věcech, ať už jsou nepříjemné nebo příjemné, být otevřený a snažit se o rozhovor. Hlavní je, aby se rodič o své dítě zajímal, aby si s ním povídal o škole, koníčcích, přáních, o kamarádech, o prvních láskách. Není na škodu zařadit i tělesný kontakt např. objetí či pohlazení. Rodič by také své dítě neměl zesměšňovat a urážet před jinými osobami. Pokud se zde nachází problém, vše by se mělo vyřídit o samotě. (Špaňhelová, 2009)

Vztah pubescentů k matce

Pubescent začíná odmítat péči, kterou mu matka poskytuje v nadměrném množství. Odmítá také rady a neustálé hlídání a kontrolu ze strany matky. Ačkoliv ji stále považuje za nejdůležitější osobu, která poskytuje sociální oporu, pubescenti se snaží matčině dohledu uniknout. Matky jsou více emotivní a empatické, takže se dokážou vcítit do svého dítěte. Na druhou stranu dokáží jednat afektivně. Mezi matkou a dcerou je v tomto období vzájemná opora. Na druhou stranu může vzniknout rivalita a matka se tak stává konkurentem. Matčin vztah k synovi oplývá větší tolerancí a menší kritičností. Syn má větší svobodu a jsou na něho kladeny méně náročné požadavky na rozdíl od dcery. Syn vnímá matku jako model ženské role. Chybí-li otec v rodině, může vztah mezi matkou a jejím synem nabývat extrémních hodnot. Tato silná citová vazba může na dítě působit negativně a zatěžovat ho. Pokud se pubescent odpoutá od své matky, potvrdí tím mužskou roli. (Vágnerová, 2012)

Vztah pubescentů k otci

Odpoutání pubescentů od otce probíhá ve větší míře než u matky. Vztah otce k synovi bývá významnější než vztah otce a dcery. Pokud by dítě potřebovalo oporu, z větší části ji u otce budou hledat chlapci. Vztah mezi otcem a synem je charakteristický podporou v rozvoji synově mužské role. Otcův vztah se synem také oplývá loajalitou. Otcův vztah k dceři bývá

charakteristický odstupem. Otec si není jist, jak by se měl správně k dceři chovat a důvěrnějšímu kontaktu s ní se vyhýbá. Dcera vnímá otce jako model mužské role. (Vágnerová, 2012)

2.3 Vrstevnické vztahy

Vrstevnické vztahy v pubescentním vývoji hrají velkou roli. Mezi tyto skupiny vrstevníků, řadíme zejména školní třídu a kamarády z různých kroužků. (Říčan, 2014) Tyto skupiny mají obrovský vliv na dítě. Dítě díky vrstevnickým vztahům cítí určitou oporu. Party, které mladiství vytvářejí, jsou charakteristické rebelií a provokativností. Chování skupinek často pobuřuje dospělé, zároveň je to dobré pro získávání zkušeností. Toto období vnímají nejhůře rodiče, protože si myslí, že chování pubescenta je problémové. Právě z tohoto důvodu bývá mezi pubescenty a rodiči poměrně vyhrocený vztah. Mělo by se předcházet nezájmu ze strany rodičů vůči dítěti, a také styku s osobami, které mají narušené chování. (Thorová, 2015)

Nyní zde popíšeme fáze, ve kterých dospívající navazuje vztahy se svými vrstevníky:

1. **Skupinová izosexuální fáze** je charakteristická tím, že se skupiny skládají z osob stejného pohlaví. Druhé pohlaví je vnímáno negativně a je zavržováno. Chlapci odmítají dívky a dívky chlapce. Tyto skupiny jsou stabilní, loajální a často mají společné koníčky.
2. V **individuální izosexuální fázi** mají dané osoby potřebu navazovat přátelství ve dvou, která jsou důvěrnější. Sdílí pocity, zkušenosti, dochází ke svěřování a sdílení tajností. Na rozdíl od skupiny se nemusí tato dvojice řídit normami skupiny. Tato přátelství mohou přetrvávat do dospělosti.
3. Následuje **přechodná etapa**, ve které začíná být zájem o osoby druhého pohlaví. Dítě čelí posměškům ze strany skupiny, které jsou doprovázeny jistou závistí. Zájem o druhé osoby probíhá tzv. „na dálku“. To znamená, že na sebe volají a pokřikují.
4. **Heterosexuální fáze polygammí** začíná koncem pubescence a začátkem adolescence. V této fázi děti zažívají první lásku. Tyto vztahy se vyznačují značnou proměnlivostí a nestálostí. Získáváme první opravdové zkušenosti s osobou druhého pohlaví. Charakteristickými prvky jsou flirtování, koketování a sexuální představy, které se později mění v činnost.

5. Poslední fází je **etapa zamilovanosti**, ve které osoba cítí k druhé osobě hlubší city, vázanost a pochopení. Tyto vztahy mohou končit manželstvím. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Díky vztahům, které navazují pubescenti se svými vrstevníky, dochází k uspokojování psychických potřeb například pocitu bezpečí a jistoty, kterou nalézají u svých vrstevníků. Jelikož se pubescent odpoutává od rodiny, oporu hledá u svých přátel, kteří se nacházejí ve stejné životní situaci. Následuje potřeba cítit se akceptován. Postavení, které pubescent ve skupině zaujímá, se stává významnou složkou jeho identity. Další psychickou potřebu představuje smysluplné učení. Zde řadíme zkušenosti a experimenty, které získávají spolu se svými vrstevníky. Dochází k napodobování tzv. autority ve skupině. Tato autorita je něčím výjimečná tzn., že je daná osoba oblíbená či považovaná za vůdce. Poslední potřebou je určování si pravidel. Tímto dochází k odpoutání se od dospělých a získání samostatnosti. Pubescent je schopen si vytvořit své normy, díky kterým se potvrzuje jejich nezávislost. (Vágnerová, 2012)

Vliv třídy na rozvoj dítěte ve starším školním věku

Ve třídách, pro které je charakteristický starší školní věk (postpubertální období), kulminuje vývoj třídy jako skupiny. Začínají se prohlubovat rozdíly mezi ostatními třídami. Žáci v tomto stádiu mají větší potřebu být nezávislí, je zde určitá míra autonomie a sebeprosazení. Dochází k větší emancipaci, k rozvoji logického myšlení a stoupá kritika k okolí. Utužuje se kolektiv ve třídě a žáci spolu více spolupracují. Žáci mají tendenci rozpoznávat chyby učitelů, jak ze školního, tak i osobního života. Někdy se jako skupina staví proti učiteli. V mnoha případech dávají více na své spolužáky a vrstevníky než na svou rodinu a pedagogy. Žák často tíhne k někomu, koho má za vzor a obdivuje jak vzhledově, tak i z důvodu různých charakterových vlastností aj. (Čapek, 2010)

Je rozdíl mezi oblibou a vlivem v dané třídě. Autoritu ve třídě dělíme na formální a neformální. Formální autoritou je žák, který vyjednává s dospělými. Neformální autoritou je osoba, která rozhoduje o činnostech třídy ve volném čase. Největší vliv ve třídě má zpravidla žák, který má silnou neformální autoritu. Pubescent se velmi zajímá o to, co si o něm ostatní myslí. Proto mu nevádí riskovat konflikt s jinými autoritami např. učitelem a rodiči. Pubescent, který nemá stabilní rodinné zázemí, se snaží být středem pozornosti více než jiní vrstevníci. Často bývá tím, který experimentuje s drogou, nechová se k seniorovi s úctou atd. Všechny tyto činnosti jsou v rozporu s jeho povahou. (Říčan, 2014)

Pubescent zažívá také první lásky. Přeskočí-li jiskra k opačnému pohlaví, dítě již není dítětem v pravém slova smyslu. Nastartovala se další životní fáze pubescence. První zamilovanost bývá platonická, často tajná, a daná osoba není schopna vyslovit své city nahlas. V pubescenci ještě nedochází k sexualitě, sexuologové tvrdí, že má pouze aktivizační význam. Pubescenti jsou zvědaví, mají otázky a hledají informace. (Říčan, 2014)

3 ŠKOLA

Škola je definována jako formální organizace, instituce, budova nebo pracoviště. Formální organizace, která má určité záměry, role a řídí se předpisy. Jako instituce, jejímž cílem je se věnovat vzdělávání a výchově dětí. Děti se zde učí sociálnímu chování pod tlakem očekávání ze strany společnosti. Škola je budova stojící na vyznačeném území a má na ni vliv spousta činitelů např. obyvatelé či geografické rozpoložení. Škola je i pracovištěm, kde pracují hlavně učitelky a učitelé. (Grecmanová 2008)

Průcha (2017, s. 390) ve své knize definuje školu jako: „*instituci přispívající k celkovému rozvoji jednotlivce, jako ochranné zařízení, formovatele lidských bytostí, jako nástroj sociální politiky a jako instituci, která je součástí životního prostředí dětí.*“

Grecmanová (2008) mluví o škole jako o daném prostředí. Prostředí školy se skládá z určitých dimenzí:

- **ekologická** – Ekologická dimenze zahrnuje vybavení školy, učeben a celkově to, jak škola vypadá.
- **demografická** – Máme na mysli osoby, které mají se školou něco společného.
- **sociální** – Jedná se o komunikaci a spolupráci mezi žáky, učiteli a personálem.
- **kulturní** – Součástí kulturní dimenze jsou hodnoty a normy školy. (R. Tagiuri, 1968, M. Havlíková et al., 1994 in Grecmanová, 2008)

Havlík, Halászová a Prokop (in Průcha, 2017) rozlišují čtyři funkce školy:

- **personalizační** – Tato funkce formuje jedince k samostatnosti.
- **kvalifikační** – Škola se snaží o předání znalostí, vlastností a kompetencí.
- **socializační** – Žák si osvojuje určité vzorce chování, vytváří si obraz o sobě samém.
- **integrační** – Škola se snaží o přípravu jedince na jeho společenský, profesní, politický a veřejný život.

Cílem školy je rozvíjet osobnost žáka, jeho morálku, vést ho k tomu být férový, tolerantní, snažit se o podporu samostatnosti a naučit ho týmové spolupráci. Podstatné je, aby se žák v dané škole cítil dobře a byl podporován ze strany učitele a přijímán ostatními žáky. Pokud se tak nestane, ve třídě mohou vzniknout výtržnost a agresivita. Školy se dělí např.: podle skupiny, která žije na určitém místě či oblasti, podle zakladatele, podle kurikula aj. Z toho všeho vyplývá, že školy jsou ve většině věcí téměř stejné a často se liší právě v klimatu. (Grecmanová 2008)

S tímto tématem se pojí zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Cílem základního vzdělávání je, aby žáci získali nezbytné strategie učení a tím byli vedeni k celoživotnímu učení. Žáci by měli zvládat tvořivě myslet, dokázat vyřešit určité problémové situace, umět spolupracovat, komunikovat, být tolerantní a ohleduplní. Žáci získají základní vzdělání splněním povinné školní docházky, která trvá devět let. Povinnou školní docházku mohou splnit na šestiletém nebo osmiletém gymnáziu, či osmileté konzervatoři. Základní škola má celkem devět tříd a je rozdělená na první a druhý stupeň. První stupeň začíná první a končí pátou třídou, zatímco druhý stupeň začíná šestou a končí devátou třídou. Co se týče hodnocení, žáci dostávají vysvědčení v každém pololetí, popř. výpis z vysvědčení v prvním pololetí. Žák ukončuje základní školu povinnou školní docházkou a vysvědčením. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Školní třída

Školní třídu však můžeme definovat jako skupinu žáků, která má stejný věk a společně absolvují výuku v dané škole. Třída je malá sociální sekundární skupina a je organizační jednotkou školního vzdělávání. Třídu vytváří škola a řídí se pravidly dané školy, tj. školním řádem. Žáci jsou do tříd rozděleni dle abecedy, nebo také podle zaměření, a to zejména na vyšším stupni škol. Skladba třídy není pevná. Složení se může měnit kvůli předmětům, na které se třída buď dělí, anebo spojuje. Změny mohou být také trvalé z důvodu odchodu či příchodu nových žáků. Jak již bylo zmíněno, třída je složena z žáků stejného věku, ale žáci se od sebe liší. Mohou se lišit pohlavím, schopnostmi, dovednostmi, výsledky, cíli, původem, mimoškolními aktivitami aj. Školní třída může mít vliv na zdraví člověka. Pokud ve třídách rozhoduje pouze několik jednotlivců, má to určitý zdravotní dopad pro ostatní žáky. Žáci, kteří jsou pod vedením, nemají žádný vliv. Následkem může být i šikana. Spolužáci nejsou ve třídě rádi, a to vše může ohrožovat jejich psychické zdraví. (Mareš, 2013)

Dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. neboli vyhlášky o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky se může ve třídě nacházet nejméně 17 žáků a maximálně 30 žáků. Ve školách, kde jsou v jednom ročníku dvě třídy, nejméně 15 žáků. (Vyhláška č. 48/2005 Sb., 2005)

3.1 Učitelé

Učitel je jedna z důležitých osob, která ovlivňuje vývoj dítěte. Pro někoho může být i vzorem. Na děti působí jeho osobností, komunikací a vztahem, který k nim má. Toto působení může být příznivé i nepříznivé. Učitel by se měl snažit dítěti předat dovednosti, vědomosti a způsoby myšlení, tedy dítě vzdělávat. Na druhou stranu se také snažit o rozvoj jeho charakterových vlastností, postojů či zájmů, a tak dítě vychovávat. (Čáp, Mareš, 2007)

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů se nachází definice pedagogického pracovníka v našem případě učitele, kdy *„pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“*. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004)

V pedagogickém slovníku se nachází definice třídního učitele, kdy jde o *„učitele, který organizačně a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnost ve své třídě.“* (Průcha J., Walterová, E., Mareš J., 2013, s. 318)

Dle zákona č. 563/2004 by měl pedagogický pracovník splňovat řadu požadavků. Osoba musí být způsobilá k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci, prokázat znalosti z českého jazyka. Podmínkou je také bezúhonnost a zdravotní způsobilost. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004)

Období učitelské praxe

Člověk se stává učitelem postupně. V první řadě musí projít pregraduální přípravou na vysoké škole a následně absolvovat praxi. (Mareš, 2013) Čáp a Mareš (2007) dodávají, jaké další požadavky jsou kladeny na učitelskou profesi. V první řadě si učitel musí osvojit svůj obor, např. umění, věda a snažit se o jeho zdokonalení. Dále si musí osvojit a zdokonalit metody a poznatky z hlediska psychologie a pedagogiky. Dbát na pomůcky, komunikovat a být v interakci se žáky i s rodiči či dalšími zaměstnanci školy. Snažit se organizovat svou činnost a nezapomenout na své zdraví.

Lukas (in Mareš, 2013) podotýká, že učitel prochází několika vývojovými fázemi:

- 1) **nástup na školu** – Jedná se o začátek kariéry, učitel se ocitá v realitě a snaží se o tzv. přežití.
- 2) **stabilizace** – Dochází k proměně v opravdového učitele. Učitel již není začátečníkem, oplývá zkušenostmi, které do teď získal. Nezvládnutí této fáze vede k ukončení profese učitele.
- 3) **experimentování a modifikování dosavadních postupů** – Učitel je plně angažován v učitelské roli. Jeho zkušenosti jsou široké, modifikuje dosavadní vyučovací postupy a usiluje o uznání.
- 4) **přehodnocování dosavadních snah** – Učitel hodnotí své dosavadní snahy. Pokud jsou tyto snahy pozitivní a učitel je spokojen, dochází k ustálení těchto inovací. Na druhou stranu, pokud jsou snahy negativní a nemají příznivou reakci od druhých, odmítá další inovování hodin výuky. Charakteristickým prvkem je rutinní vyučování, které by následovalo po rezignaci učitele.
- 5) **vyrovnanost a zklidnění** – Dochází ke smíření, učitel se spokojí sám se sebou, ví, že není jeden z nejlepších učitelů. Drží si od všech odstup a uzavírá se sám do sebe. Výjimkou je učitel, který je maximálně motivován jeho nepříznivou situací změnit.
- 6) **stahování se do ústraní a opouštění profese** – Poslední fáze je individuální, někteří učitelé opouštějí svou profesi a jsou rádi, že odchází ze svého zaměstnání. Jiní by rádi zůstali ve škole nadále, i když nemohou.

Osobnost učitele

Kusák a Plevová (in Grecmanová, 2008) mluví o čtyřech vlastnostech, kterými by měli učitelé oplývat. Tyto požadavky souvisí s postoji, které by měli učitelé zaujmout vzhledem k žákům. Požadavky jsou následující – kongruence, empatie neboli vcítění se do druhé osoby, bezpodmínečné pozitivní přijetí a konzistenci. Kongruence znamená, že přistupujeme k žákovi bez jakékoliv přetvářky, naše chování a prožívání jsou v souladu. Konzistenci můžeme popsat jako trvalé chování právě v těchto požadavcích.

Holeček (2014) dodává, že by měl učitel oplývat také motivací k jeho povolání, mít charakterově volní vlastnosti, tedy vlastnosti, které jsou morální, tzn. mít dobrý vztah k sobě samému, ale i k druhým lidem, dobrý přístup k práci, ale také postoj k hodnotám zejména materiálním a duchovním. Učitel by měl být trpělivý, rozhodný, umět se ovládat a být důsledný. Nezbytnou součástí jsou seberegulační vlastnosti učitele, tím máme na mysli vlastnosti, které dohlížejí a kontrolují chování a prožívání dané osoby např. hodnocení sebe samého, svědomí aj. Osobnost učitele ovlivňuje také temperament, jedná se o dynamičnost

chování a prožívání. S těmito vlastnostmi přicházíme na svět a jsou téměř neměnné. Závěrečnou oblastí osobnosti učitele jsou vlastnosti z hlediska výkonu a speciální dovednosti učitele.

Kalhous a Obst (2009) mluví o tom, že je nezbytné, aby učitel oplýval určitými kompetencemi, které z učitele dělají dobrého učitele. Právě tyto kompetence nám Švec (in Kalhous a Obst, 2009) představuje. První je kompetence k vyučování a výchově, dále osobnostní kompetence, která zahrnuje učitelovu odpovědnost či přijetí a uznání sebe sama i druhých. Poslední kompetence, kterou by měl učitel mít, jsou kompetence rozvíjející. Mezi tyto kompetence řadíme např. výzkumné a přizpůsobivé dovednosti.

Badziukiewicz a Salasiński (in Petlák, 2006) rozlišují několik typů učitelů:

- **učitel úředník** – Řídí se tím, co je dané a co se po něm vyžaduje. Používá úřednický přístup při řešení problémů ve třídě.
- **učitel dozorce** – Tento učitel je ještě více důslednější než učitel úředník. Charakteristickým prvkem je kontrola žáků, chybí citová stránka a žáci se často bojí.
- **učitel tyran** – Učitelovy projevy jsou různorodé, na jednu stranu se projevuje jako laskavý, na druhou jako tvrdý vůči žákům. Žáci nejsou zastánci tohoto přístupu, což vede k nepřiměřeným reakcím, na které učitel reaguje. Jinými slovy probíhá ve třídě tzv. vojna právě mezi učitelem a žáky.
- **učitel předstírající práci** – Zatímco se žákům učitel téměř nevěnuje, před vedením školy a dalšími účastníky, např. rodiči a veřejností předstírá svou práci.
- **učitel falešný přítel** – Typická je přetvářka ze strany učitele vůči žákům, usiluje o dobrý dojem. Pokud se vyskytnou problémy, snaží se je hodit na někoho jiného.
- **učitel starý chytrák** – Zastává názor, že on je ten nejlepší, všechno zná. Rodiče i žáci ho vnímají pozitivně, ale nevidí, že učitel pracuje rutinně.
- **učitel odborník** – Tento typ učitele dokáže žáky zaujmout a je u nich oblíbený.
- **učitel přítel** – Často je to učitel, který teprve začíná svou profesi učitele, na středních školách jsou mezi ním a žáky minimální věkové rozdíly, a proto je vnímán spíše jako kamarád. Pokud dojde k zneužití tohoto přátelského vztahu ze strany žáků, učitel se může stát tyranem.
- **učitel průvodce** – Učitele, který žáky provází, dělíme do tří typů – muzeální průvodce (výklad látky je nabitý informacemi, je probírán ve velmi rychlém tempu, žáci si téměř nic nezapamatují), zanícený horolezec (snaží se za každou cenu dosáhnout cíle bez ohledu na žáky či sebe samého) a průvodce skupiny (učitel je

součástí třídy, dohlíží na žáky, žáka umí nejen zkritizovat, ale i pochválit a zastat se ho, postupem času se z něho může stát učitel odborník)

- **učitel rodič** – Cítí se být zodpovědný za žáky, pomáhá, staví se do role rodiče a na žácích mu záleží.
- **učitel dobrý strýc / dobrá teta** – Učitel je nabitý optimismem, pro žáky se dokáže obětovat. Pozitivně vnímáno hlavně na prvním stupni.

3.2 Žáci

Dítě přijímá roli žáka tím, že se zařadí do dané třídy, jejíž součástí jsou další žáci, ale také vzájemným vztahem k učitelům, kteří ve třídě působí a třídu učí. Během školních let se vztah učitele a žáka proměňuje. Pro osoby staršího školního věku jsou důležití kamarádi, tedy třída nikoliv učitel, jak tomu bylo na začátku. Role žáka také vymezuje identitu dítěte. Zaměříme-li se na roli žáka ve starším školním věku, tak dochází k proměně postoje. V tomto období dochází k diferenciaci motivace, co se týče plnění povinností ve škole. Pubescenti se neučí pro dobré známky, ani proto, aby došlo k rozšíření jejich vědomostí a dovedností. Učí se jen, pokud potřebuje dosáhnout určitého cíle např. přijetí na střední školu. Žáci jsou více kritičtí vůči škole a učitelům, jak jsme již zmínili, a mění se také vztah k učiteli. Pubescenti se vyznačují negativismem a náchylností k provokaci učitele. Pokud učitel na žáka zapůsobí, je schopen ho brát jako autoritu. (Vágnerová, 2001)

Žákem je každý, kdo je součástí vyučovacího subjektu, nehledě na věk. (Průcha J., Walterová, E., Mareš J., 2013)

Badziukiewicz a Salasiński (in Petlák, 2006) rozlišují také několik typů žáků. Tato typologie souvisí s třídním klimatem:

- **nepoddaný, zlý žák** – Tento žák může být charakterizován různě. Může se jednat o žáka, který nemá žádnou disciplínu, není dobře vychován či o žáka, který se neučí. V hodinách často vyrušuje, celkově narušuje třídní klima.
- **žák spratek** – Žák se snaží být zajímavý pro ostatní, ale nedaří se mu to. Snaží se vyniknout tím, že obtěžuje spolužáky a ruší učitele.
- **žák třídní šašek** – Třídou je vnímán pozitivně, protože je vtipný a je s ním sranda. Napjatou situaci umí zmírnit, je přínosem.
- **žák lídr a žák outsider** – Žák lídr může být vnímán pozitivně i negativně. Pokud je žák správným vzorem pro ostatní, učí se, motivuje tím své spolužáky k lepším

výkonům. Na druhou stranu může mít i negativní vliv, pokud se jedná o žáka, který nemá kladný postoj k učení. Žák se může stát outsider svým vlastním přičiněním, pokud je arogantní a znevažuje své spolužáky. Outsiderem se může stát také kvůli třídě, ta ho vyloučí, protože se chová agresivně a život ve třídě narušuje.

- **třídní elita** – Ve třídě může vzniknout tzv. vládnoucí skupina tvořící elitu. Tato elita vzniká na základě společných zájmů a koníčků. Pokud se skupina začne uzavírat do sebe, nastává problém, protože dochází k odmítání ostatních spolužáků.
- **třídní páry** – Ve třídě se vytvoří partnerský vztah – chlapec a dívka. Není jisté, zda tyto vztahy mají pozitivní či negativní vliv na zbytek třídy.
- **žák oběť** – Žák je šikanován ze strany třídy. I když se ve třídě naskytne někdo, kdo je na straně oběti, nedochází k zastání, protože se bojí, že by mohl být také šikanován.

Hrabal (2003) rozlišuje následující druhy žáků, kteří zaujímají různé pozice ve třídě, a to z hlediska oblíbenosti, výkonnosti a moci ve třídě:

- **neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák** – Žák je odmítán třídou, to se projevuje agresivitou zejména u chlapců. Je ohrožen vývoj dané osoby.
- **izolovaný žák** – Žáci tohoto typu nejsou třídou úplně zavrhnuti, zároveň však nejsou přijímáni. Spolužáci dělají, že tuto osobu neznají, nemá pro ně význam.
- **žák ve vedoucí pozici** – Žák ve vedoucí pozici má velký vliv na skupinu, co se cílů, norem a hodnot týče. Žák je oblíbený a skupina mu naslouchá.
- **vlivný, méně oblíbený žák** – Obliba je snížena kvůli požadavkům, které tento žák klade na své spolužáky. Mezi požadavky můžeme zařadit organizovanou činnost či spolupráci.
- **oblíbený, méně vlivný žák** – Žáci se pohybují ve středu třídy. Jsou velice oblíbení, ale nezaujímají pozici vůdce. Nepodílejí se na organizování činnosti, spíše jsou tvůrci příjemné atmosféry ve třídě.
- **žák v nevýrazné pozici** – Vývoj žáka v téhle pozici není ohrožen.

Jak jsme si nyní řekli, ve třídě se nachází žáci, kteří jsou ve třídě neoblíbení, stojí mimo kolektiv a ostatní je nepřijímají. Je důležité snažit se o aktivity a činnosti, které vedou k tomu, aby postavení vyloučeného žáka bylo ve skupině posíleno. Měli bychom usilovat o to, aby dítě vědělo, že je pro pedagogy důležité stejně tak jako ostatní žáci, ačkoliv pro ostatní spolužáky významný není. (Friedlová a kol., 2012)

3.3 Region

V dnešní době se mnoho rodičů může rozhodnout, jakou školu bude jejich dítě navštěvovat. Základní školy na vesnici a ve městě se od sebe velmi liší. Proto bych tyto rozdíly shrnula a vyzdvihla jejich výhody a nevýhody. Pokud se zaměříme na velikost školy, je samozřejmé, že v malém sídle se bude nacházet také menší škola. Velikost školy zde často závisí na tom, aby byla schopna naplnit svou kapacitu. Z toho vyplývá, že ne každá vesnice má svoji školu. Základní školy na vesnici se nacházejí v lokalitě, která je dopravně dostupná a je poměrně populačně velká. Školy, které se nacházejí na vesnici, mají na rozdíl od škol ve městě menší počet žáků a tím i menší počet ročníků např. první až pátá třída nebo první až třetí třída. Důležitým pojmem souvisejícím se základní školou na vesnici je malotřídní škola neboli malotřídka. Malotřídka znamená, že se v jedné třídě učí děti různých věkových kategorií. Škola na vesnici se liší, jak jsme již zmínili velikostí, počtem žáků i učitelů. Tyto rozdíly mají vliv na komunikaci, vztahy mezi danými žáky a učiteli, ale také na vztahy, které má škola s rodiči a obcí. Je známo, že se na těchto školách většinou všichni velmi dobře znají, včetně rodiny žáka, tedy je znám žákův původ. Na druhou stranu toto tvrzení nelze úplně zobecnit, protože do školy mnohdy dojíždějí učitelé, kteří žáky a jejich rodiny vůbec neznají. Nicméně stále je škola na vesnici úzce spjata s lokální komunitou více než městská škola. Vesnická základní škola se může potýkat s nedostatkem žáků, naopak městské školy s nedostatečnou kapacitou. Rodiče shledávají výhody městských škol hlavně v lepší výuce cizích jazyků, předmětové specializaci a také ve sportovním vybavení. Naopak tyto výhody mohou základní školy na vesnici kompenzovat rodinným prostředím a prací v kolektivu. Podle zahraničních studií je právě práce v kolektivu a tolerance mnohem lepší u malotřídních škol. (Zanikání škol na českém venkově, © 2010)

Region čili umístění dané školy má také vliv na klima třídy. Základní školy ve městě jsou spíše zaměřené na úkoly a vyznačují se soudržností. Základní školy na vesnici představují místo s jasnějšími pravidly, soutěživostí, velkým důrazem na kontrolu a vyšším nátlakem na žáky. Žáci zde nejsou středem pozornosti. Dle Němcové (in Grecmanová, 2008) se zjistilo, že je klima v jedenácti základních školách na vesnici lepší než klima v třinácti městských základních školách. Klima na vesnicích je lepší v otázce kriminality, jelikož statisticky, žáci, kteří pocházejí z větších měst, se vyznačují větší agresivitou, protože v městských školách je kladen menší důraz na disciplínu. (Grecmanová, 2008)

Shrnutí

Tato bakalářská práce se zabývá třídním klimatem a dalšími pojmy, které s tímto tématem úzce souvisí – klima školy, prostředí, atmosféra, starší školní věk, škola, učitelé, žáci a region. První kapitola se věnuje školnímu a třídnímu klimatu. Jak jsme si již uvedli, klima školy je nadřazeným pojmem ke klimatu třídy, jedná se o dlouhodobý a stálý jev, na který má vliv např. prostředí, počet žáků, zaměření a velikost školy a další. Třídního klimatu se týkají zejména tři pojmy a to prostředí, klima a atmosféra. Nejvíce obecným pojmem je prostředí, kam řadíme např. dekoraci tříd, hluk, šum aj. Užším pojmem ke slovu prostředí je klima. Klima je charakteristické pro danou třídu, je to dlouhodobý a stálý jev, který se vyznačuje menší proměnlivostí. Na klima třídy mají vliv žáci, učitelé a rodiče. Posledním termínem je atmosféra, která je nejužším pojmem a je časově ohraničená. Jedná se o náladu, která je ve třídě např. během testu, zkoušení či maturit. Druhá kapitola pojednává o starším školním věku, o charakteristice pubescenta z hlediska tělesného, duševního a vývoje myšlení. Kapitola nám poskytla informace týkající se vztahů mezi pubescenty, jeho rodiči a vrstevníky. Právě vrstevníci hrají v období pubescence velkou a významnou roli, protože jsou důležitější než rodiče. Třetí kapitola se věnuje škole, jejím funkcím, třídě a také legislativě, která s tímto tématem souvisí. Následně jsme se zaměřili na učitele, na jeho osobnost a období učitelské praxe, žáky a jejich typy. Závěrečná část se týká regionu školy, kde mluvíme o výhodách a nevýhodách škol a vlivu umístění na třídní klima. Porovnáme-li výhody a nevýhody, můžeme usoudit, že každá škola má co nabídnout, má své silné, ale také slabé stránky. Ovšem dle výzkumu, který provedla Němcová (2006) bylo zjištěno, že klima na vesnických základních školách je lepší než klima v městských základních školách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zabývá realizací výzkumu. Nejdříve si představíme hlavní a dílčí výzkumné otázky, následně se budeme věnovat výzkumným cílům a hypotézám. Poté se zaměříme na metodu sběru dat, zpracování dat a výzkumný soubor.

4.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Existují rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici?

Dílčí výzkumné otázky

1. Projevuje se angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací více v městských základních školách nebo na vesnických základních školách?
2. Existují více přátelské vztahy mezi žáky ve třídě v městských základních školách nebo na vesnických základních školách?
3. Projevuje se učitelova pomoc a podpora ve větší míře v městských základních školách nebo na vesnických základních školách?
4. Projevuje se orientace žáků na úkoly více v městských základních školách nebo na vesnických základních školách?
5. Vyskytuje se pořádek a organizovanost více v městských základních školách nebo na vesnických základních školách?
6. Vyskytuje se jasnost pravidel více v městských základních školách než na vesnických základních školách?

4.2 Výzkumné cíle

Cílem našeho výzkumu je zjistit rozdíly v třídním klimatu, které se objevují v městských základních školách a na vesnických základních školách. A to v konkrétních oblastech: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel.

4.3 Výzkumné hypotézy

H1: Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách.

H2: Vztahy mezi žáky ve třídě jsou více přátelské na vesnických základních školách než v městských základních školách.

H3: Učitelova pomoc a podpora se projevuje ve větší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

H4: Orientace žáků na úkoly se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách

H5: Pořádek a organizovanost se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

H6: Jasnost pravidel se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

4.4 Metoda sběru a zpracování dat

Pro naši bakalářskou práci jsme si zvolili kvantitativní šetření dotazníkovou metodou. Kvantitativní výzkum je účelná činnost, při které dochází k ověřování, testování a verifikování hypotéz pomocí empirických metod. Dotazník je charakteristický uskupením otázek, které jsou důkladně formulované a uspořádané. Následně na tyto otázky dotazovaný odpovídá. (Chráška, 2016) Je nejpoužívanější formou sběru dat v kvantitativním výzkumu. (Punche, 2008) My jsme si zvolili dotazník CES, který je jedním z mnoha dotazníků, s jehož pomocí se zjišťuje třídní klima. Je určen pro žáky 7.-9. tříd ZŠ a studentům 1.-4. ročníků středních škol. Tento dotazník má dvě formy – aktuální a preferovanou. My jsme zvolili formu aktuální, která ukazuje současný stav ve třídě na rozdíl od preferované, která ukazuje přání či budoucí stav třídy. Dotazník obsahuje celkem 24 otázek a zkoumá celkem šest oblastí. Čapek (2010) tyto oblasti zmiňuje ve své knize, v rámci dotazníku CES. Oblasti jsou následující:

- angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací (otázky č. 1, 7, 13, 19)
- vztahy mezi žáky ve třídě (otázky č. 2, 8, 14, 20)

- učitelova pomoc a podpora (otázky č. 3,9,15,21)
- orientace žáků na úkoly (otázky č. 4, 10, 16, 22)
- pořádek a organizovanost (otázky č. 5, 11, 17, 23)
- jasnost pravidel (otázky č. 6, 12, 18, 24)

Žáci při vyplňování dotazníku vybírají pouze ze dvou odpovědí a to ANO/NE, jsou to tedy otázky uzavřené. Za každou odpověď ANO jsou 3 body a za odpověď NE 1 bod. U některých otázek je napsáno písmeno R, tzn., že za odpověď NE jsou 3 body a za odpověď ANO je 1 bod. Odpověď, která není vyplněná nebo není vyplněná správně, je za 2 body. Následně se sčítá skóre, a to u každé oblasti zvlášť. Maximální počet v jedné oblasti je 12 bodů, minimální 4 body. Dotazník žákům zabere cca 20 minut. Žáci dotazník vyplňovali v papírové formě. V úvodu dotazníku jsme uvedli, že dotazníky jsou zcela anonymní a následovalo poděkování za ochotu při vyplňování dotazníků. Žáci měli zakroužkovat, zda jsou dívka nebo chlapec a napsat jakou základní školu a třídu navštěvují. Poté následoval dotazník, tak jak jsem ho nyní představila.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor představují žáci druhého stupně konkrétně 8. a 9. tříd v městských základních školách a na vesnických základních školách. Dvě třídy jsem zvolila z důvodu většího počtu respondentů. První krok, který jsem realizovala, bylo oslovení základních škol pomocí e-mailu v Olomouckém kraji v okrese Přerov. V e-mailu jsem napsala žádost o možnosti vyplnění mého dotazníku, který jsem k e-mailu přiložila. Kontaktovala jsem celkem šest škol. Školy jsem vybrala záměrným výběrem. Z těchto šesti škol se mi jich ozvalo pět – dvě školy ve městě a tři školy na vesnici. Následovalo stanovení termínu, kdy budou dotazníky rozdány. Většina škol trvala na tom, že dotazníky rozdává sama a poté si je vyzvednu. Pouze jedna škola chtěla, abych dotazníky rozdala přímo já v dané hodině. V dotazníku nalezneme také otázky směřované na třídního učitele. Celkový počet respondentů činí 312. Z toho 106 respondentů z vesnických základních škol a 206 respondentů z městských základních škol. Rozdíly, které se týkají počtu respondentů na základních školách ve městě a na vesnici, souvisí s velikostí škol. Školy ve městech mají více tříd než školy na vesnicích.

5 VÝSLEDKY

Nyní se budeme věnovat vyhodnocování dat, které jsme získali pomocí dotazníků. Dotazníky jsem vyhodnocovala ručně, tabulky a grafy jsem vypracovala v Excelu. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, žáci mohou získat v jedné oblasti minimálně čtyři a maximálně dvanáct bodů. Průměr tedy činí okolo osmi bodů. Čím je v dané oblasti skóre vyšší, tím je výsledek v dané třídě pozitivnější. Nejdříve jsem dotazníky seřadila podle škol a tříd. Následně jsem pro každou třídu vypočítala aritmetický průměr u všech oblastí, které dotazník zkoumá. To znamená, že jsem sečetla body pro každou oblast a poté vydělila počtem žáků ve třídě. Výsledky jsem zaokrouhlila na dvě desetinná místa.

Tabulky a grafy nám ukazují získané skóre u každé třídy a oblasti zvláště na základních školách na vesnici a na základních školách ve městě. V tabulce nalezneme také aritmetický průměr u všech tříd v jednotlivých oblastech.

Tabulka 1 - Základní školy na vesnici (106 respondentů)

	angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací	vztahy mezi žáky ve třídě	učitelova pomoc a podpora	orientace žáků na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Třída A	6,87	10,18	7,93	7,50	7,18	11,50
Třída B	5,92	8,32	8,88	7,12	5,84	9,52
Třída C	6,00	9,40	11,66	7,13	7,26	10,86
Třída D	5,83	9,08	11,83	6,50	5,50	10,08
Třída E	8,58	11,17	10,29	7,17	8,52	11,41
Třída F	6,14	10,38	7,42	7,80	6,47	8,52
Průměr	6,55	9,75	9,66	7,20	6,79	10,31

Z tabulky pro základní školy na vesnici můžeme vyčíst, že nejvyšší naměřené skóre nacházíme v oblastech, jako jsou jasnost pravidel (10,31 %), vztahy mezi žáky ve třídě (9,75 %) a v učitelově pomoci a podpoře (9,66 %). Nejnižší výsledky najdeme v angažovanosti žáka a jeho zaujetí školní prací (6,55 %), v pořádku a organizovanosti (6,79 %) a orientaci na úkoly (7,20 %). Pro lepší přehlednost jsem zprůměrované výsledky znázornila do grafu.

Graf 1 - Základní školy na vesnici



Tabulka 2 - Základní školy ve městě (206 respondentů)

	angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací	vztahy mezi žáky ve třídě	učitelova pomoc a podpora	orientace žáků na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Třída A	4,90	8,45	7,20	7,40	6,65	8,90
Třída B	5,82	8,94	9,00	6,76	6,11	9,94
Třída C	5,43	9,31	9,12	7,43	6,25	10,12
Třída D	6,69	9,53	6,07	7,53	6,92	9,00
Třída E	5,93	9,73	6,93	7,40	6,26	9,80
Třída F	6,52	9,14	6,47	7,47	5,33	7,76
Třída G	6,88	9,52	8,70	7,17	6,47	10,00
Třída H	6,40	8,04	6,72	7,86	6,18	8,00
Třída CH	7,27	9,22	8,45	7,31	7,68	8,50
Třída I	7,72	10,59	8,54	6,63	8,13	10,27
Třída J	8,42	10,52	9,33	7,33	6,59	10,23
Průměr	6,54	9,36	7,86	7,29	6,59	9,32

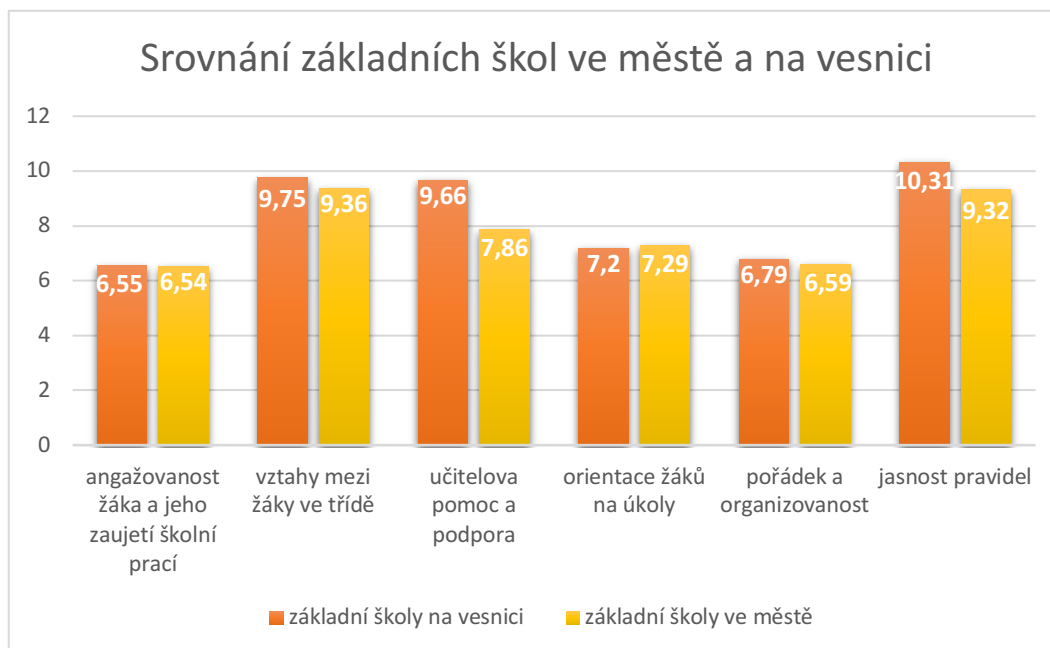
V tabulce pro základní školy ve městě vidíme, že nejvyšší výsledky nalezneme stejně jako u základních škol na vesnicích v oblastech, jako jsou – vztahy ve třídě (9,36 %), jasnost pravidel (9,32 %) a učitelova pomoc a podpora (7,86 %). Nejnížší výsledky jsou v oblastech, které se týkají pořádku a organizovanosti (6,59 %), angažovanosti žáka a jeho zaujetí školní prací (6,54 %) a orientaci na úkoly (7,29 %). Také v tomto případě jsem výsledky znázornila do grafu.

Graf 2 - Základní školy ve městě



Následující tabulka ukazuje srovnání průměrných hodnot základních škol ve městě a základních škol na vesnici. Oranžově jsme vyznačili základní školy na vesnici, žlutě jsou vyznačené základní školy ve městě. Porovnáme-li hodnoty u každé oblasti zvlášť, můžeme vidět, že se hodnoty od sebe výrazně neliší. Největší rozdíl můžeme vidět v učitelově pomoci a podpoře, která je lepší na vesnicích.

Graf 3 - Srovnání hodnot vesnických a městských základních škol



5.1 Ověření hypotéz

Abychom mohli přijmout či odmítnout uvedené hypotézy, musíme provést test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku na hladině významnosti 0,05. Je nutné si stanovit nulovou a alternativní hypotézu.

1H_A: Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách.

1H₀: Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací se projevuje ve stejné míře v městských základních školách a na vesnických základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 3 - Kontingenční tabulka (angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	62 (61,15)	33 (31,93)	11 (12,91)	106
Žáci ve městě	118 (118,84)	61 (62,06)	27 (25,08)	206
Σ	180	94	38	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 4 - Výpočet testového kritéria (angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	62	61,15	0,011
7,8,9, bodů	33	31,93	0,035
10,11,12 bodů	11	12,91	0,282
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	118	118,84	0,005
7,8,9, bodů	61	62,06	0,018
10,11,12 bodů	27	25,08	0,146
Σ			0,497

Testové kritérium má hodnotu 0,497. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

2H_A: Vztahy mezi žáky ve třídě jsou více přátelské na vesnických základních školách než v městských základních školách.

2H₀: Vztahy mezi žáky ve třídě jsou stejně přátelské na vesnických základních školách a v městských základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 5 - Kontingenční tabulka (vztahy mezi žáky ve třídě)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	15 (15,28)	23 (25,82)	68 (64,89)	106
Žáci ve městě	30 (29,71)	53 (50,17)	123 (126,1)	206
Σ	45	76	191	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 6 - Výpočet testového kritéria (vztahy mezi žáky ve třídě)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	15	15,28	0,005
7,8,9, bodů	23	25,82	0,307
10,11,12 bodů	68	64,89	0,149
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	30	29,71	0,002
7,8,9, bodů	53	50,17	0,159
10,11,12 bodů	123	126,1	0,076
Σ			0,698

Testové kritérium má hodnotu 0,698. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

3H_A: Učitelova pomoc a podpora se projevuje ve větší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

3H₀: Učitelova pomoc a podpora se projevuje ve stejné míře na vesnických základních školách a v městských základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 7 - Kontingenční tabulka (učitelova pomoc a podpora)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	19 (32,95)	25 (29,21)	62 (43,82)	106
Žáci ve městě	78 (64,04)	61 (56,78)	67 (85,17)	206
Σ	97	86	129	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 8 - Výpočet testového kritéria (učitelova pomoc a podpora)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	19	32,95	5,905
7,8,9, bodů	25	29,21	0,606
10,11,12 bodů	62	43,82	7,542
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	78	64,04	3,043
7,8,9, bodů	61	56,78	0,313
10,11,12 bodů	67	85,17	3,876
Σ			21,285

Testové kritérium má hodnotu 21,285. Tato hodnota je větší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

4H_A: Orientace žáků na úkoly se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách.

4H₀: Orientace žáků na úkoly se projevuje ve stejné míře v městských základních školách a na vesnických základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 9 - Kontingenční tabulka (orientace žáků na úkoly)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	48 (45,86)	43 (41,78)	15 (18,34)	106
Žáci ve městě	87 (89,13)	80 (81,21)	39 (35,65)	206
Σ	135	123	54	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 10 - Výpočet testového kritéria (orientace žáků na úkoly)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	48	45,86	0,099
7,8,9, bodů	43	41,78	0,035
10,11,12 bodů	15	18,34	0,608
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	87	89,13	0,050
7,8,9, bodů	80	81,21	0,018
10,11,12 bodů	39	35,65	0,314
Σ			1,124

Testové kritérium má hodnotu 1,124. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

5H_A: Pořádek a organizovanost se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

5H₀: Pořádek a organizovanost se vyskytuje ve stejné míře na vesnických základních školách a v městských základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 11 - Kontingenční tabulka (pořádek a organizovanost ve třídě)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	57 (59,79)	40 (38,73)	9 (7,47)	106
Žáci ve městě	119 (116,20)	74 (75,26)	13 (14,52)	206
Σ	176	114	22	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 12 - Výpočet testového kritéria (pořádek a organizovanost ve třídě)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	57	59,79	0,130
7,8,9, bodů	40	38,73	0,041
10,11,12 bodů	9	7,47	0,313
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	119	116,20	0,067
7,8,9, bodů	74	75,26	0,021
10,11,12 bodů	13	14,52	0,159
Σ			0,731

Testové kritérium má hodnotu 0,731. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

6H_A: Jasnost pravidel se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

6H₀: Jasnost pravidel se vyskytuje ve stejné míře na vesnických základních školách a v městských základních školách.

Výsledky jsem zaznamenala do kontingenční tabulky.

Tabulka 13 - Kontingenční tabulka (jasnost pravidel)

	Získané body			
	4,5,6 bodů	7,8,9 bodů	10,11,12 bodů	
Žáci na vesnici	9 (14,60)	19 (21,74)	78 (69,64)	106
Žáci ve městě	34 (28,39)	45 (42,25)	127 (135,35)	206
Σ	43	64	205	312

V závorce nalezneme očekávané četnosti. Pro každé pole v tabulce musíme vypočítat hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Tabulka 14 - Výpočet testového kritéria (jasnost pravidel)

	P	O	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Žáci na vesnici			
4,5,6 bodů	9	14,60	2,147
7,8,9, bodů	19	21,74	0,345
10,11,12 bodů	78	69,64	1,003
Žáci ve městě			
4,5,6 bodů	34	28,39	1,108
7,8,9, bodů	45	42,25	0,178
10,11,12 bodů	127	135,35	0,514
Σ			5,295

Testové kritérium má hodnotu 5,295. Tato hodnota je menší než kritická hodnota pro 2 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05, která činí 5,991. Z toho vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme alternativní hypotézu.

5.2 Interpretace výsledků

Cílem mé praktické části bylo zjistit, zda existují rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici. Pomocí dotazníků CES jsme zjišťovali celkem šest proměnných, a to angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel.

Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací

Srovnáme-li třídy na základní škole ve městě a na vesnici, vidíme, že se jejich výsledné skóre pohybovalo pod průměrem, tj. méně než 8 bodů. Dle výsledků můžeme říct, že jsou žáci základních škol ve městě (6,54 %) angažovaní stejně jako žáci základních škol na vesnici (6,55 %). Žáci, kteří jsou angažovaní, dávají do každé činnosti ve škole spoustu energie, v hodinách nesní, nečekají na zvonění a dávají pozor na to, co učitelé říkají.

Vztahy mezi žáky ve třídě

Vyšší skóre získaly třídy na vesnické základní škole (9,75 %) než základní školy ve městě (9,36 %). Jedná se však o zanedbatelné rozdíly. I tak můžeme říct, že vztahy mezi žáky ve třídě jsou více přátelské na vesnici. Obě školy se pohybují mírně nad průměrem. Žáci s dobrými vztahy jsou mezi sebou rádi v kontaktu, rádi se sblíží, uzavírají řadu přátelství a často se nadchnou pro nějaký projekt.

Učitelova pomoc a podpora

Učitelova pomoc a podpora se dle výsledků projevuje ve větší míře na základních školách na vesnici (9,66 %). Tento učitel tráví spoustu času povídáním si s žáky, o žáky se zajímá, je spíše přítelem a dokáže vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům. Svým výsledkem se pohybuje nad průměrem, zatímco základní školy ve městě (7,86 %) mírně pod průměrem. Právě u této oblasti jsou rozdíly největší v porovnání s jinými.

Orientace žáků na úkoly

Obě třídy se pohybovaly mírně pod průměrem. Také u této oblasti můžeme říct, že žáci základních škol ve městě (7,29 %) i na vesnici (7,2 %) jsou orientováni na úkoly stejně. Tito žáci často diskutují o věcech, které se vztahují ke školní práci a je pro ně důležité udělat kus práce. Jejich třída je spíše místem pro učení se něčemu než společenským prostředím.

Pořádek a organizovanost

I v této oblasti byly zjištěny minimální rozdíly. Pořádek a organizovanost se téměř neliší na základních školách na vesnici (6,79 %) a ve městě (6,59 %). Obě třídy se pohybovaly mírně pod průměrem, tj. méně než 8 bodů. Tato třída je dobře organizovaná, žáci jsou potichu, nepoflakují se a ve třídě se nevyskytuje hluk.

Jasnost pravidel

Vyššího skóre dosáhla základní škola na vesnici (10,31 %), zatímco základní škola ve městě (9,32 %) na tom byla o něco hůř. Obě školy se pohybují taktéž nad průměrem. Třídní učitel pravidla vysvětlí, ty se dodržují a nemění. Pokud dojde k porušení, učitel ujasní, co bude následovat.

Hypotézy jsme testovali pomocí chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku. Z výsledků, které nám vyšly pomocí testování, vidíme, že u pěti z šesti oblastí nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Byla přijata pouze jedna alternativní hypotéza – **učitelova pomoc a**

podpora se projevuje ve větší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách.

H1: Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách. V tomto případě jsme museli přijmout nulovou hypotézu. To znamená, že jsme byli nuceni odmítnout náš původní předpoklad. Výsledky ukázaly, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

H2: Vztahy mezi žáky ve třídě jsou více přátelské na vesnických základních školách než v městských základních školách. V tomto případě jsme také museli přijmout nulovou hypotézu a tím odmítnout náš původní předpoklad. Výsledky ukázaly, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

H3: Učitelova pomoc a podpora se projevuje ve větší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách. Rozdíly v učitelově pomoci a podpoře mezi základními školami na vesnici a ve městě existují. Původní předpoklad byl potvrzen.

H4: Orientace žáků na úkoly se projevuje ve vyšší míře v městských základních školách než na vesnických základních školách. Pomocí testování jsme zjistili, že zde nejsou statisticky významné rozdíly. V tomto případě jsme také museli přijmout nulovou hypotézu a tím odmítnout náš původní předpoklad.

H5: Pořádek a organizovanost se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách. Také u páté hypotézy jsme museli přijmout nulovou hypotézu. To znamená, že jsme byli nuceni odmítnout náš původní předpoklad. Z výsledků vyplývá, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

H6: Jasnost pravidel se vyskytuje ve vyšší míře na vesnických základních školách než v městských základních školách. Byla přijata nulová hypotéza, tím byl odmítnut náš původní předpoklad. Pomocí testování jsme zjistili, že zde nejsou statisticky významné rozdíly.

6 DISKUZE

Diskuze slouží ke srovnání výsledků s výsledky jiných autorů. Mnoho výzkumů bylo zaměřeno na klima školy než na klima třídy. I přesto jsem se pokusila výsledky srovnat. Již v teoretické části jsme mluvili o výzkumu metodičky Němcové, jejíž výzkum byl zaměřen na vztahy ve třídách na základních školách v okrese Opava, kde bylo zkoumáno celkem 24 škol z toho 11 mimoopavských a 13 opavských. Dále je nutné říct, že se tento výzkum zaměřuje na sociální klima školy nikoliv klima třídy. Pro tento výzkum byl použit dotazník B3. Dotazník byl určen pro žáky od 6. do 9. třídy a celkový počet respondentů činil 3921 (190 tříd). Z výsledků vyplynulo, že v 82 třídách si žáci myslí, že se ve třídě nachází někdo, komu občas ubližují. To samozřejmě neznamená, že se ve všech těchto třídách vyskytuje šikana, ale spíše to, že tito žáci mají mezi sebou špatné vztahy. Jak jsem již podotkla v 11 vesnických školách je klima lepší než ve 13 městských školách. Můj výzkum však neprokázal, že by vztahy ve třídě byly lepší na vesnicích než ve městě. Ve výzkumu Němcové bylo při osobních setkáních zjištěno, že ideální škola má ředitele, který se zajímá o pedagogy i žáky, má také učitelský sbor, který je aktivní a spolupracuje při řešení problémů. V neposlední řadě pro školu blízkí se ideálu je důležitý třídní učitel, který se o svou třídu a vztahy ve třídě zajímá a pomocí třídních hodin neustále pracuje na pozitivnějším klimatu třídy, a právě tuto pomoc dle mého výzkumu nalézáme u učitelů na vesnických základních školách. (Němcová, 2006)

Dále bych chtěla uvést bakalářskou práci Mgr. Lucie Ondíkové, jejíž práce zkoumala také třídní klima na vesnické a městské základní škole. Třídní klima zde bylo zkoumáno pomocí dotazníku KLIT a zúčastnili se jej žáci 9. tříd. Dotazník KLIT zkoumá tři oblasti a to suportativní, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Aby byl tento výzkum srovnatelný s mým, musíme si definovat, co jednotlivé oblasti znamenají. Suportativní oblast zkoumá vztahy ve třídě, soudržnost ve třídě a spolupráci. Motivace k negativnímu školnímu výkonu se zaměřuje na míru zájmu či nezájmu o školu a oblast sebeprosazení se zaměřuje na individuální výkon, snahu vyniknout a spolehnout se na sebe. Z výzkumu vyplývá, že základní školy na vesnici oplývají přátelštějšími vztahy ve třídě a tito žáci se tak cítí ve třídě lépe. Pokud výsledek srovnáme s mým výzkumem, stejně jak v prvním případě nebylo tvrzení prokázáno. (Ondíková, 2017)

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V současné době dochází k zániku základních škol na vesnicích z důvodu nedostatku žáků, myslím si, že by bylo vhodné tento postoj přehodnotit, protože na základě mého výzkumu jsou tyto školy důležité a v určitých bodech mnohdy lepší než základní školy ve městě. Nyní se pokusíme navrhnout doporučení, která mohou napomoci ke zlepšení třídního klimatu. Na úvod je nutné říct, že významnou roli zde hraje třídní učitel, který má velký vliv na třídní klima. Učitel je osobou, která pozoruje vztahy a dění ve třídě, řeší třídní problémy a nabízí řešení. V souvislosti s třídním učitelem se zaměříme na oblast **jasnost pravidel**. Právě učitel tato pravidla ve třídě určuje. Je důležité, aby tato pravidla byla vytvořena za součinnosti učitele a žáka. Domníváme se, že společně vytvořená pravidla mohou mít u žáků větší význam. **Angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací** lze zlepšit snahou o větší motivování žáků vzhledem k jejich práci ve škole. Tu můžeme navodit pomocí aktivizujících metod, jako je metoda diskuzní, inscenační nebo pomocí didaktických her. Pokud mluvíme o motivaci, tak bychom pomocí ní mohli také zlepšit **orientaci žáků na úkoly**. Pokud budeme žáky motivovat pomocí odměny ve formě výletu, volnějších pravidel nebo plusovými body, tak se orientace na úkoly může projevit ve vyšší míře. To samé platí pro **organizovanost a pořádek ve třídě**, spolu s pravidly, která ve třídě platí. **Vztahy mezi žáky ve třídě** by se daly zlepšit např. pomocí komunitního kruhu, který je dobrým nástrojem pro budování dobrých vztahů ve třídě a může zabránit šikaně. Tento kruh může třídní učitel zařadit do třídnické hodiny. Díky komunitnímu kruhu mohou žáci mluvit o problémech, které se ve třídě vyskytují. Jeho cílem je soudržnost třídy, bezpečné klima a přijetí každého žáka. Také navrhuji teambuildingové akce, které utužují kolektiv např. výlety a exkurze. Poslední oblastí je **učitelova pomoc a podpora**. Učitel by měl ve třídě trávit více času např. formou třídnických hodin. Měl by se snažit o navázání vztahu s žáky, povídat si s nimi, zajímat se o ně a přistupovat k nim spravedlivě a individuálně. Důležitý je tolerantní a rovný přístup jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Žák by se měl ke svému učiteli chovat s úctou, protože jedině tak může vzniknout vzájemný vztah. Dalším doporučením je udělat výzkum, který se zaměřuje na to, kolik dětí z vesnických škol a kolik dětí z městských škol se dostane na elitní školu, jako je třeba gymnázium. A na základě toho podpořit fakt, že jsou vesnické školy důležité.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá rozdíly v třídním klimatu na základních školách ve městě a na vesnici. Rozdíly jsme zjišťovali celkem v šesti oblastech – angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel.

V teoretické části jsme vymezili základní pojmy vztahující se k tématu mé bakalářské práce. První kapitola byla věnována pojům, jako je klima školy a klima třídy. Druhá kapitola nese název starší školní věk. Zde byla zmíněna charakteristika pubescenta a jeho vztah k rodičům a vrstevníkům. V závěrečné kapitole jsme se zaměřili na školu jako instituci, zmínili jsme informace týkající se učitelů, žáků, ale také venkovského a městského prostředí.

Na teoretickou část navazuje část praktická. V praktické části jsme popsali výzkumné cíle, hlavní a dílčí výzkumné otázky, hypotézy a metodu sběru dat. Pro výzkum jsme si zvolili kvantitativní výzkum. Třídní klima vesnických a městských základních škol jsme zkoumali pomocí dotazníkového šetření, přesněji dotazníkem CES. Dotazníky byly rozdány v 8. a 9. třídách.

V úvodu mé bakalářské práce jsem si kladla za cíl zjistit, kde je třídní klima a tím i prostředí pro výuku a trávení času dětí lepší. Také jsem zmínila, že je toto téma aktuální zejména pro třídní učitele a další odborníky, kteří pracují ve školách, protože díky výsledkům mohou nahlédnout do situací a vztahů v jednotlivých třídách a s těmito skutečnostmi dále pracovat, tzn. snažit se o jejich zlepšení. Z výsledků praktické části můžeme usoudit, že se základní školy v třídním klimatu na vesnici a ve městě příliš neliší. Klima se liší pouze v jediné věci, jak plyne z našeho výzkumu, a to v učitelově pomoci a podpoře, která je lepší na vesnických školách. Myslím si, že není podstatné, zda děti navštěvují základní školu na vesnici nebo ve městě, protože jsme téměř žádné rozdíly nezpozorovali.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

FRIEDLOVÁ Karin, Lucia JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ, 2012. *Práce s třídním kolektivem: Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.

HRABAL, Vladimír, 2003. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUST, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti*. Jihočany: Nakladatelství a vydavatelství H + H. ISBN 80-86022-21-8.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika 6., aktualizovaní a doplněné vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PUNCH, Keith, 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2698-4.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolium. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Internetové zdroje:

Tematická metodická zpráva č. 6: klima školní třídy, © 2020. Nuv.cz [online]. [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

Zanikání škol na českém venkově, © 2010. dvs.cz [online]. [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6438748>

NĚMCOVÁ, Jana, © 2006. *Vztahy třídních kolektivů* [online]. [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3182>

Zákony:

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ČESKO, 2005. Vyhláška č. 48/2005 Sb. ze dne 18. leden o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

Bakalářská práce:

ONDÍKOVÁ, Lucie, 2017. *Třídní klima ve vesnické a městské základní škole*. Zlín. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati, fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

CES Classroom Enviroment Scale

č. číslo

kol. kolektiv

např. například

s. strana

tzn. to znamená

tzv. takzvaně

ZŠ základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001, s. 41) ...14

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Základní školy na vesnici (106 respondentů).....	40
Tabulka 3 - Základní školy ve městě (206 respondentů).....	41
Tabulka 4 - Kontingenční tabulka (angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací)	43
Tabulka 5 - Výpočet testového kritéria (angažovanost žáků a jejich zaujetí školní prací)	44
Tabulka 6 - Kontingenční tabulka (vztahy mezi žáky ve třídě).....	44
Tabulka 7 - Výpočet testového kritéria (vztahy mezi žáky ve třídě).....	45
Tabulka 8 - Kontingenční tabulka (učitelova pomoc a podpora)	45
Tabulka 9 - Výpočet testového kritéria (učitelova pomoc a podpora)	46
Tabulka 10 - Kontingenční tabulka (orientace žáků na úkoly).....	46
Tabulka 11 - Výpočet testového kritéria (orientace žáků na úkoly).....	47
Tabulka 12 - Kontingenční tabulka (pořádek a organizovanost ve třídě).....	47
Tabulka 13 - Výpočet testového kritéria (pořádek a organizovanost ve třídě).....	48
Tabulka 14 - Kontingenční tabulka (jasnost pravidel).....	48
Tabulka 15 - Výpočet testového kritéria (jasnost pravidel).....	49

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Základní školy na vesnici.....	41
Graf 2 - Základní školy ve městě.....	42
Graf 3 - Srovnání hodnot vesnických a městských základních škol.....	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Skřenková a jsem studentkou 3. ročníku oboru sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Téma mé bakalářské práce zní *Rozdíly v třídním klimatu na základní škole ve městě a na vesnici*. Tímto bych Vás ráda poprosila o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a údaje budou použity pouze pro mou bakalářskou práci.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Pohlaví (zakroužkuj):

- a) dívka
- b) chlapec

Vypiš:

Jakou základní školu navštěvuješ?

Do jaké chodíš třídy (např.: 9.A, 9.B)?

Dotazník CES – aktuální forma (ZAKROUŽKUJ)

1. Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.	ANO – NE
2. Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	ANO – NE
3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním s žáky ve třídě.	ANO – NE
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci.	ANO – NE
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	ANO – NE
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písničkách).	ANO – NE
7. Žáci v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima.	ANO – NE
8. Žáci v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.	ANO – NE
9. Tento učitel se o žáky osobně zajímá.	ANO – NE
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.	ANO – NE
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO – NE

12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO – NE
13. Žáci v naší třídě často čekají na zvonění až „padne“.	ANO – NE
14. V naší třídě byla mezi žáky uzavřena řada přátelství.	ANO – NE
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou.	ANO – NE
16. V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat.	ANO – NE
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.	ANO – NE
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO – NE
19. Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.	ANO – NE
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.	ANO – NE
21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.	ANO – NE
22. Naše třída je spíše společenským prostředím než místem pro učení se něčemu.	ANO – NE
23. Naše třída je velmi často hlučná.	ANO – NE
24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách.)	ANO – NE