

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

## **Diplomová práce**

Bc. Renata Dušánková

**Problematika vztahů mezi žáky odborného učiliště**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne .....

.....

Bc. Renata Dušánková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost, kterou mi poskytla při zpracování mé práce. Poděkování patří také odbornému učilišti, kde jsem měla možnost provádět výzkumné šetření. Děkuji také mé rodině a přátelům za podporu a pomoc při studiu.

## OBSAH

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Úvod .....                                                      | 6  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....                                           | 8  |
| 1 Střední odborné vzdělávání .....                              | 8  |
| 1.1 Vzájemné vztahy.....                                        | 9  |
| 2 Adolescence .....                                             | 12 |
| 2.1 Historický exkurz do adolescence .....                      | 13 |
| 2.2 Charakteristika období adolescence.....                     | 15 |
| 2.3 Vybrané vývojové změny v adolescenci.....                   | 17 |
| 2.4 Význam vrstevnické skupiny v období pozdní adolescence..... | 20 |
| 3 Školní poradenství.....                                       | 22 |
| 3.1 Rizikové chování adolescentů.....                           | 22 |
| 3.2 Poradenská zařízení a instituce v resortu školství.....     | 25 |
| 3.3 Školní poradenské pracoviště .....                          | 28 |
| 4 Klima třídy .....                                             | 31 |
| 4.1 Školní třída.....                                           | 32 |
| 4.2 Psychosociální klima ve třídě .....                         | 34 |
| 4.3 Metody zkoumání klimatu .....                               | 38 |
| 5 Třídní učitel .....                                           | 42 |
| 5.1 Funkce a činnosti třídního učitele .....                    | 43 |
| PRAKTICKÁ ČÁST .....                                            | 46 |
| 6 Vlastní výzkumné šetření .....                                | 46 |
| 6.1 Cíl výzkumu.....                                            | 46 |
| 6.2 Výzkumné problémy deskriptivního charakteru.....            | 46 |
| 6.3 Metody sběru dat.....                                       | 47 |
| 6.4 Charakteristika výzkumného souboru.....                     | 50 |
| 6.5 Vyhodnocení dat .....                                       | 51 |

|                              |                                              |    |
|------------------------------|----------------------------------------------|----|
| 6.5.1                        | Výsledky výzkumu a jejich interpretace ..... | 52 |
| 6.5.2                        | Výsledky rozhovoru s třídní učitelkou .....  | 62 |
| 6.6                          | Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....    | 69 |
| 6.7                          | Diskuse.....                                 | 72 |
| 6.8                          | Doporučení pro praxi .....                   | 74 |
| Závěr .....                  |                                              | 76 |
| Seznam použitých zdrojů..... |                                              | 78 |
| Seznam příloh                |                                              |    |

## Úvod

Na školní třídu lze nahlížet jako na sociální skupinu plnou dětí, kde hlavním cílem je poskytování výchovy a vzdělávání. Každá taková třída je ohraničena svým prostorem, ve kterém se učitelé často potýkají se spory, hádkami a neshodami vedoucími až ke konfliktům a problémům mezi žáky. Spravedlivé a hlavně účinné řešení těchto problémů klade na profesi učitele vysoké požadavky a dělá z ní náročnou, ne-li nebezpečnou práci.

Vztahy mezi žáky obecně, můžeme jednoduše rozdělit na dobré a špatné. Bylo by samozřejmě chvályhodné jmenovat a popisovat převážně ty kladné, které mají pozitivní vliv na celkové klima třídy. Na druhou stranu, kdyby se nevyskytovaly nežádoucí vztahy ani v malé míře, nedalo by se klima ve třídách měřit, srovnávat, popisovat a koneckonců ani zdokonalovat a posouvat dopředu. Tím, že učitel vyhodnotí vnímání, prožívání a vzájemné působení všech účastníků klimatu i spolu s negativními hodnotami, zjistí skutečný výsledek klimatu ve třídě. Na základě toho může začít vytvářet a podílet se na vzniku pozitivního klimatu třídy, což mimo jiné patří mezi jeho klíčové dovednosti. Učitel, který toto dokáže, je žáky vnímán pozitivněji a přátelštěji než učitel, který chce žákům pouze předat vědomosti, dovednosti a ničím dalším se „nezdržovat“.

Jelikož jsem zaměstnána jako učitelka mateřské školy, kde vztahy mezi dětmi nejsou ještě natolik vyzrálé a pevné, aby jejich měření přinášelo objektivní a plnohodnotné výsledky, rozhodla jsem se zaměřit svou práci na věkovou skupinu adolescentů, konkrétně žáků odborného učiliště. Důvod, proč jsem si vybrala právě období adolescence je takový, že je to bouřlivá životní etapa, plná změn, nových rolí i sociálních vztahů, jejichž charakter může být pozitivní i negativní a má určitý podíl na utváření klimatu třídy.

Cílem diplomové práce je zjistit aktuální třídní klima u vybrané skupiny žáků odborného učiliště a následně ho porovnat s klimatem preferovaným, tedy takovým, které by si žáci přáli, aby u nich ve třídě přetrvávalo. Kromě toho se výzkum zaměří na to, zda jsou názory na klima ve třídě shodné mezi oběma pohlavími, nebo zda se zásadně od sebe liší a v čem. V závěru se pokusím porovnat žakovské výsledky klimatu s tím, jak vnímá klima třídy jejich třídní učitelka a na základě zjištěných dat navrhnout vhodná doporučení a případné pedagogické hry pro zlepšení celkového klimatu uvnitř třídy.

Teoretická část práce obsahuje pět kapitol. Otevírá ji kapitola vymezující střední odborné vzdělávání společně s charakteristikou vzájemných vztahů. Práce pokračuje

vymezením období adolescence, kde nahlédnu do minulosti a definuji charakteristiky této významné životní fáze. Dále se v kapitole zmíním o některých vývojových změnách souvisejících s věkem středoškoláků a poukážu na význam vrstevnické skupiny, která je rovněž podstatná. V další části se zabývám problémovým chováním žáků, které je dnes často zmiňovaným slovním spojením a budí stále více neklidu v řadách pedagogů, rodičů i veřejnosti. Pro řešení vzniklých problémů, ale i pro jejich prevenci, má resort školství vytvořenou síť poradenských zařízení, která jsou součástí třetí kapitoly, jejíž závěr věnuji školnímu poradenskému zařízení, kde uvádím několik realizovaných projektů zaměřených na vznik a činnost školních poradenských pracovišť. Následuje kapitola věnovaná atmosféře, ovzduší a náladě, která ve školní třídě panují, jinými slovy řečeno - klimatu třídy. V této kapitole se blíže věnuji školní třídě jako prostoru, ve kterém je nespočet sociálních vazeb, vztahů a skupin, čímž se stává zajímavou pro pedagogický výzkum. A právě metody používané pro zjišťování klimatu ve třídě uzavírají celou čtvrtou kapitolu. Teoretickou část končí kapitola, kde jsou blíže popsány funkce a činnosti třídního učitele.

V praktické části zjišťuji aktuální a preferované klima vybrané třídy, formou často užívaného dotazníku zjišťujícího klima třídy, konkrétně dotazníku CES, který je formou kvantitativního šetření. K získání názoru třídní učitelky na klima třídy použiji polo strukturovaný rozhovor, jako typ kvantitativního výzkumu. Tím bude praktická část realizována jako smíšený design. Na základě výsledků zjištěných z dotazníků a rozhovoru, nabízím třídnímu učiteli podobu třídního klimatu i s doporučeními, jak klima ve třídě neustále podporovat a zlepšovat. Potěší mě, když tato práce bude podněcovat učitele i samotné žáky k vlastním úvahám, aktivní činnosti i hlubšímu zamyšlení nad tímto tématem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Střední odborné vzdělávání

Vzdělávání v České Republice má podle ISCED - Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání několik úrovní. Na samém začátku vzdělávacího systému je mateřská škola, která zajišťuje předškolní vzdělávání a výchovu dětí ve věku, zpravidla od 3 do 6 let. Soustava pokračuje primárním vzděláváním pro žáky od 6 do 11 let, označovaná jako první stupeň základní školy a na něj navazujícím nižším sekundárním vzděláváním (druhý stupeň) pro žáky od 12 do 15 let. Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je školní docházka povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do doby, kdy žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Po ukončení základního vzdělávání, pokračuje žák na vyšší sekundární vzdělávání, zpravidla ve věku od 15 do 19 let, které je zastoupeno několika druhy středních škol. Patří mezi ně gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Poslední zmiňovaný druh střední školy představuje „stavební kámen“ pro tuto práci. Tady soustava škol a školských zařízení v ČR samozřejmě nekončí, ale pokračuje dál konzervatořemi, vyššími odbornými školami, základními uměleckými školami a jazykovými školami s právem státní jazykové zkoušky. Získané vědomosti během studia středního vzdělávání lze ještě rozšířit dvouletým nástavbovým studiem, které představuje post sekundární formu vzdělávání. Pro cílevědomé žáky je tu forma terciální, kterou zastupují vysoké školy. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>)

Střední vzdělávání dosahuje různých stupňů a to podle charakteru, obtížnosti a délky studia. Rozdělujeme jej na:

- střední vzdělání,
- střední vzdělání s výučním listem,
- střední vzdělání s maturitní zkouškou.

V minulosti převažovala spíše poptávka po maturitních oborech. Mnoho rodičů posílalo své děti s úmyslem lepšího uplatnění na trhu práce převážně na střední školy, kde po absolvování získali maturitní vysvědčení. Poptávka o odborná učiliště byla tudíž menší a jejich význam pomalu klesal a upadal. S přijetím nového Školského zákona č. 561/2004 Sb., nastala změna, díky které se otevřel prostor pro střední školy. Na trhu práce začal být větší

zájem o absolventy učebních oborů, a tudíž uplatnění v oboru se stalo mnohem snazším. Současná doba je ve znamení zvětšujícího se zájmu o učňovské obory, a proto jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci na problematiku vztahů mezi žáky, kteří se rozhodli vyučit se v daném oboru. Následující podkapitola je cíleně zaměřena na vztahy, které vznikají na půdě školy.

## 1.1 Vzájemné vztahy

Od narození mají vztahy důležitou a nezastupitelnou roli v životě každého z nás. Nezáměrně přebíráme chování od svého okolí a utváříme si vzory chování, které považujeme za správné. Vypěstované návyky spolu s vrozenými dispozicemi pak utvářejí naši osobnost. To, do jaké míry je chování přijatelné pro společnost, se jen těžko určuje. To, jaké vztahy jsou akceptovatelné mezi účastníky vzdělávání už se do jisté míry vymezit a určit dá. (<http://www.meredit.cz/vzajemne-vztahy-mezi-pedagogy-a-zaky/>)

Během edukačního procesu se prostřednictvím sociální interakce, utvářejí hned dva podstatné vztahy. Mezi žákem a pedagogem a mezi žáky navzájem. V důsledku toho, jak učitelé a žáci těmito interakcím porozumí, utvářejí příznivější prostředí ve své třídě. Na celkové atmosféře třídy má také do jisté míry vliv interakce učitel – rodič. V této podkapitole se v krátkosti věnuji vztahu učitel – žák a následně přejdu k problematice vztahů mezi žáky navzájem.

Mezi pedagogem a žákem vznikají tři skupiny vztahů, které se dají rozdělit následovně:

- **autorita** – přirozená, formální, neformální
- **přátelství** – krátkodobé, trvalé
- **averze** – odpor.

S přirozenou autoritou se člověk narodí. Pokud má učitel takovou autoritu, je to více než vhodné. Dokáže bez větší námahy a úsilí přesvědčit žáky prakticky o čemkoliv. Žáci si pak na takového učitele nesou vzpomínky po celý život.

Formální autorita určuje hranice vzájemných vztahů, a tím vytváří fungující a respektující společnost. A tak to funguje i v učitelské profesi. Pedagog má stále na paměti žebříček společenského postavení a podle něj se k žákům chová a vytváří s nimi vzájemné vztahy, které mají své hranice.

Poslední z řady uplatňovaných autorit je neformální autorita, která se vyvíjí v čase. Pedagog si utváří autoritu v očích žáka svými zkušenostmi, postoji a vhodnými radami.

Každý žák má na tuto autoritu jiný osobní pohled a jiný názor. Záleží na každém žákovi, zda tuto autoritu přijme.

Ve vztazích mezi pedagogy a žáky mohou vznikat také přátelství, ať už dlouhodobá či krátkodobá. Ta krátkodobá fungují během školní docházky a podléhají vzájemné důvěře, respektu i spolehlivosti. Někdy může krátkodobé přátelství přerůst až do dlouhodobého, kdy se srovnají věkové hranice a z přátel se stanou dvě dospělé osoby, mající například stejné zájmy.

Poslední a nejméně příhodnou ve vztahu učitel - žák je averze. Tu si může vytvořit učitel k žákovi i žák k učiteli. Žák, který stále v hodinách vyrušuje i učitel, který si své problémy vylévá na žácích, mají sklony k odporu. Do určité míry je to dáno tím, že každá osobnost je jedinečná a ne každý se chce ztotožňovat s názory a chováním druhých. Žijeme ve společnosti, kde vzájemné vztahy jsou a budou diskutovaným tématem. Jsme obklopeni lidmi, kteří mají různé povahové vlastnosti, které někdy přecházejí v přátelství, lásku a někdy dojdou až k nenávisti či zlobě. (<http://www.meredit.cz/vzajemne-vztahy-mezi-pedagogy-a-zaky/>)

Jaké vztahy mezi učitelem a žáky mohou vzniknout, jsme pojmenovali. Nyní se budu věnovat problematice vztahů mezi žáky samotnými. Žáci, navštěvující společně jednu třídu, jsou přibližně stejného věku, společně se vyvíjejí a rostou. Během doby strávené v třídním kolektivu probíhá intenzivní socializace, kdy žáci postupně ustupují od egoismu a začínají projevovat empatie a učí se sociálnímu vnímání. Společné soužití žáků ve třídě je plné zátěžových situací. Některé proběhnou bez větších následků, jiné se podepíší na životě třídy dlouhodobě. Smékalová a Kolařík (2011) in Braun a kol. (2014) vymezují pět typů tříd, oddělujících se od sebe nastavenými pravidly a úrovní komunikace:

- **Zcela nový kolektiv** (bez minulosti) komunikace tu teprve vzniká a dá se efektivně ovlivňovat.
- **Kolektiv vzniklý spojením** (kolektiv více minulostí) tady si žáci přinášejí normy a úrovně komunikace z předešlých skupin a ne vždy jsou to normy pozitivní.
- **Kolektiv s delší společnou minulostí** (pozitivně vyladěný) je typ dlouhodobě fungující třídy, bez větších problémů, koheze třídy tu funguje a komunikace je otevřená a spontánní.
- **Kolektiv s delší společnou minulostí** (bez sounáležitosti ke skupině) je typ, kde zřídka funguje sociální síť, žáci nechtějí spolupracovat a do společných aktivit se nehrnou.

- **Kolektiv s delší společnou minulostí** (negativně naladěný) bývá problematický a žáci v něm fungují podle jim známých a respektovaných pravidel, která ale z vnějšku nejsou pedagogovi patrná a práce s tímto kolektivem je dosti náročná, vyžadující pomoc školního psychologa.

Na každé škole a v každé třídě se vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciací odehrává rozdílně a v různých fázích. Vzhledem k charakteru práce svou pozornost zaměřím na kolektiv žáků, vzniklý při odborném učilišti. Pro komplexní pochopení dané problematiky následuje kapitola týkající se věkové skupiny žáků středního odborného vzdělávání.

## 2 Adolescence

Běžný věk studenta středního odborného vzdělání s výučním listem se pohybuje nejčastěji v rozmezí mezi 15. a 20. rokem života. V rámci terminologie definují různí autoři tuto životní etapu buď jako adolescenci navazující na období pubescence nebo jako přechod od střední adolescence do adolescence pozdní. S ohledem na charakter práce se budeme držet termínu adolescence s tím, že budeme počítat s jistou individuální rozdílností, neboť ne všichni jedinci dospívají stejně rychle a ve stejné době. V jedné třídě mohou být rozdílně vyspělí jedinci z toho důvodu, že tempo biologického, psychického i sociálního vývoje se může různit. (Vágnerová, 2012)

Jelikož se předložená práce zaměřuje na problematiku mezilidských vztahů v době středoškolského studia, konkrétně na žáky odborného učiliště, věnuje se tato kapitola složitému období adolescence a některým jejím specifickým. Nejprve se krátce zabývá historií adolescence z pohledu některých teorií a její proměnou do současnosti. Dále se věnuje charakteristice adolescence z pohledu několika autorů. Poslední dvě části kapitoly se zaměřují na vybrané oblasti vývoje jedince v adolescenci a vztahy, které se vytvářejí k vrstevnické skupině.

Obtížné, plné rozporů, zvratů, touhy po svobodě a volnosti, tak můžeme definovat období dospívání. Současný dospívající jedinec má před sebou řadu důležitých úkolů, díky kterým se může cítit zmateně a ne vše mu může připadat jasně a srozumitelně. Adolescent by měl najít své místo ve společnosti, vyznat se sám v sobě, a dokázat si, nakolik je silný a odolný vůči svému okolí. Tato životní etapa by také měla připravit jedince na život ve společnosti a pomoci mu rozhodnout se pro určitý druh zaměstnání nebo pokračovat ve studiu na vysoké škole. Co se týče opačného pohlaví, nemluvíme tu už pouze o vztahu přátelském a kamarádském, ale spíše o hledání a poznávání budoucího partnera pro dospělý život. To všechno jsou úlohy, díky kterým mívají adolescenti plnou hlavu zmatků a nejasností. Někdy tyto nejasnosti přecházejí do vážných osobních krizí nebo kotrmelců, které dospělí a rodiče promíjí a chápou jen stěží. Konec období adolescence bývá méně bouřlivý a nese se ve znamení rozumu, radosti, klidu, pocitu krásy, mládí a vnitřní síly. (Řičan, 2004)

Jak uvádí Vágnerová (2012) období puberty a dospívání hraje důležitou roli v životě každého jedince z hlediska vývoje lidské osobnosti. Současná středoškolská mládež prochází náročnou vývojovou etapou. Nejen, že dnešní doba klade čím dál složitější nároky na vstup do světa dospělých, ale rovněž se prodlužuje časové rozmezí dospívání. V rámci civilizačních

změn se dospívání stalo specifickou životní fází. To, že je adolescent vystaven nejrozličnějším vlivům okolí, ať už příjemným či nepříjemným, se kterými se stejně musí naučit žít a vyrovnávat se jím, popisují i autoři Skopal, Dolejš, Suchá, (2014), kteří uvádí, že rivalita a neustálé srovnávání je běžným jevem vyskytujícím se nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj – na sociálních sítích, ve virtuálním světě a mnohdy i v rodině samotné. To má za následek častou nejistotu adolescentů o své osobě, o tom jak vypadají, o svých schopnostech a dovednostech. Časové rozmezí dospívání je ovlivněno také delší dobou vzdělávání a vyššími sociálními nároky na úspěšné společenské zařazení mladých lidí. Zvýšené nároky na přeměnu dítěte v dospělého jedince jsou příčinou vývojové nestability. Vzniká tak rozpor mezi biologickou a psychosociální zralostí. Důležitý je ovšem i sociální původ jedince, který se podílí na vývoji jeho ekonomické samostatnosti, vstupu do zaměstnání, formování životního stylu apod.

*„Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“* (Vágnerová, 2012, s. 367)

Současná mládež chce co nejdříve získat svá práva a svobodu a začít žít naplno. Rozhodovat se sám za sebe a tím přeskočit co nejrychleji období dětství, které jim připadá mnohdy zahanbující a nezáživné. Každý z nás si prošel vlastní zkušeností s adolescencí, ať už dobrou nebo špatnou, která je svým způsobem u každého jedinečná a neopakovatelná.

Můžeme pokládat adolescenci za specifické období v psychickém vývoji člověka? Pokud ano, jak dlouho tedy samotná adolescence trvá? Co je vlastně psychologickou podstatou tohoto období, čím začíná a čím končí? Na tyto a další otázky se pokusím odpovědět v následujících podkapitolách.

## **2.1 Historický exkurz do adolescence**

Původ termínu adolescence přisuzujeme latinskému slovesu *adolescere*, což v překladu znamená dorůstání, dospívání a mohutnění. Poprvé bylo toto slovo použito v 15. století, ale až J. J. Rousseau (1712-1778) se považuje za předního autora, jenž začal hlouběji uvažovat o adolescenci jako o svébytném období. Vývoj člověka rozdělil na pět stadií, v němž

adolescence začíná 15. a končí 20. rokem života a je dobou emocionálního dozrávání, přičemž dochází k přesunu od vlastní sobeckosti k zájmu o druhé. (Macek, 2003)

V rámci teorií je dospívání chápáno třemi rozdílnými způsoby. Psychoanalýza **S. Freuda** přisuzovala adolescenci význam v pohlavním dozrávání a v nastupující sexuální aktivitě. Toto období dospívání označil Freud za genitální fázi, při které dochází k oživení sexuálního pudu. Naproti tomu **Erikson** považuje za důležitější psychosociální aspekt, tedy osamostatnění se od rodiny. Období dospívání chápe jako čas na hledání vlastní identity. **Teorie sociálního učení** chápe adolescenci jako úsek života, při kterém se rozvíjejí určité schopnosti a dovednosti důležité pro toto období. S adolescencí přicházejí také nové role, nový životní prostor, nová očekávání atd. (Vágnerová, 2012)

Stejně jako je dospívání vymezováno odlišně v rámci teorií, tak i doba, od které adolescence existuje, není jasně daná. Uvádí se, že období adolescence neexistovalo odpradáвна a neexistuje ani v každé kultuře. V méně vyspělých společenských seskupeních nebylo jasně definováno vývojové období dospívání, ale po zvládnutí určitých rituálů a nastavených pravidlech byl jedinec přijat mezi dospělé. Rituál a tradice přesně určovaly, odkdy je jedinec dospělý a jaký status a roli bude zastávat. Tím byla jasně určena identita dospělého a nevznikaly pochybnosti. V současné době je role dospělého náročnější a nenabízí tak velkou prestiž ani jednoznačnou identitu. (Vágnerová, 2012) V industriálně rozvinutých zemích jsou dané nároky na dospělost obtížnější a přechod do dospělosti se často přesouvá do vyššího věku. Na jedné straně jsou na adolescenta kladeny povinnosti po jejichž splnění se zařadí do společnosti a na straně druhé stojí nároky na dospělé osoby, ponechat dospívajícímu jedinci dostatek prostoru k tomu, aby se v plné síle rozvinuly jeho osobní předpoklady a sklony. Pro dosažení statutu dospělé osoby působí celá řada faktorů. V 18 letech je to faktor právní odpovědnosti, dále faktor prostorové nezávislosti (odchod z domova od rodičů) a nakonec také faktor ekonomické nezávislosti, kdy dospívající začíná pracovat. (Čížková a kol., 2008)

Za posledních několik desítek let je proměna obrazu adolescence na pozadí společenských změn evidentní. V současné době hovoříme o čím dál tím více svébytném procesu, který silně ovlivňuje celou společnost a v nemalé míře na ni také působí. Bezpochyby je to dáno kulturními proměnami světa, zejména to jsou proměny ekonomické, politické, právní, kulturní či sociální. Svoboda slova, podnikání, neomezený pohyb, možnost studia v zahraničí, rozšiřování práv mladých lidí a další jsou termíny, které na počátku

devadesátých let minulého století byly považovány za něco mimořádného a nevšedního. Určité principy jsou ale neměnné a přetrvávají dodnes. Současní adolescenti prožívají stejné dramatické střety a touží razantně změnit normy a hodnoty k obrazu svému tak, jako kdysi jejich rodiče. (Vašutová, Panáček a kol., 2013)

U dnešní mládeže tedy nacházíme jisté podobnosti ve znacích dospívání s předchozí generací, v něčem se ale přece jen odlišují. Určitě často slýcháte mezi starší generací, že morálka dnešní mládeže je horší a horší. Některé podobnosti a odlišnosti si tedy pojďme shrnout.

#### Totožné znaky dospívající generace

- Nutnost přizpůsobit se tělesným a duševním přeměnám.
- Vstup do věku rozumu.
- Přezkoumávání hodnotového systému rodičů.
- Přemýšlení o manželství, sexualitě a o své budoucnosti.

#### Odlišné znaky dospívající generace

- **Život v technicky vyspělém světě.**
- **Větší povědomí o agresi a násilí mezi lidmi.**
- **Častější rozpad rodiny.**
- **Ztráta sexuálních pravidel.**

V období druhé světové války vznikl nový termín označující mladé dospívající - teenager. Toto slovo pocházející z angličtiny označuje „náctileté“, což dokládá slovo „teen“ a představuje především nezávislost a vlastní identitu. (Plevová, 2006)

## 2.2 Charakteristika období adolescence

*„Hlavní vývojový úkol adolescenta je vytvořit si pocit vlastní identity, přijmout normy společnosti, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, přijmout za své morální principy dané společnosti, postupně se stát nezávislými na rodičovské autoritě a vytvářet heterosexuální vztahy. Adolescent se tak postupně stává osobností, získává charakteristické vzorce myšlení, emoci a chování, které ovlivňují jeho interakce s prostředím.“* (Čížková a kol. 2008, s. 111)

Úkolů, které stojí před jedincem v období adolescence, není málo. Už jenom vytváření identity je poměrně těžký a náročný krok. Dle Říčana (2004) se ale hledání identity netýká pouze období adolescence, ale celého života. Již v raném dětství utváříme základy pro budování identity, abychom ji poté v dospělém věku mohli ujasňovat, upevňovat, případně přetvářet. Nicméně adolescence je vrcholem osobního boje o identitu. Mít identitu znamená, vědět kdo jsem, rozumět svým citům, být přesvědčen o tom kam patřím, kam směřuji, čemu věřím a v čem tkví smysl mého života. Je to ale také jistá zodpovědnost za své činy, znalost svých možností a podílení se na tvorbě budoucnosti.

Není to ale jen budování vlastní identity nebo získání autonomie. Vývojové úkoly v adolescenci jsou podle Sobotkové a kol. (2014) obsáhlejší a propracovanější.

- a) Získání nových a vyzrálejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví.**
- b) Získat sociální roli mužskou nebo ženskou.**
- c) Smířit se se svou tělesnou konstrukcí.**
- d) Dosáhnout emoční nezávislosti rodičů a dospělých.**
- e) Nachystat se na rodinný život.**
- f) Přichystat se na ekonomickou samostatnost.**
- g) Naučit se etický systém.**
- h) Dospět ke společensky uvážlivému chování.**

V přesném vymezení této vývojové etapy nacházíme rozdíly u řady autorů, což je do jisté míry správné, neboť ne každý jedinec dozrává stejně rychle a za stejných podmínek. Podle Říčana (2004) vrcholí mládí mezi 15. a 20. rokem života. Uvádí, že vstup do adolescence je dán dobou, ve které mladý člověk tělesně dozrává jako muž nebo jako žena. Současně je tato doba také typická pro volbu studijního nebo učebního oboru a zároveň se mládež začíná chystat na určité povolání. Čím adolescence končí, je obtížné stanovit. Neexistuje žádná hranice v biologickém ani sociálním vývoji. Za důležitý můžeme považovat vstup do povolání, ale i ten se liší.

Jiný pohled na adolescenci uvádí Macek (2003), který ji chápe jako dospívání i mládí současně. Oproti dětství se staví do popředí schopnost symbolizace, anticipace, sebereflexe, seberegulace a zástupného učení. Rozděluje ji na tři fáze:

- Časnou adolescenci 10(11)-13 let
- Střední adolescenci 14-16 let
- Pozdní adolescenci 17-20 let (popřípadě déle)

Velmi podobně se k otázce vymezení adolescence staví také Vágnerová (2012), která chápe adolescenci jako jednu dekádu života a to, od 10 do 20 let. Uvádí, že v této životní etapě dochází ke komplexní proměně osobnosti v somatické, psychické i sociální oblasti.

Období adolescence dělí na dvě na sebe navazující fáze:

- **Raná adolescence**
- **Pozdní adolescence**

**Raná adolescence**, též často označována jako pubescence, trvá prvních pět let dospívání a je vymezována přibližně mezi **11. až 15.** rokem života. V této době za nejvýraznější změnu považujeme tělesné dospívání spojené s pubertou. Myšlení přechází na abstraktní a emoční prožívání je často spojeno s výkyvy, což se poté odráží v hodnocení dospívajícího. Toto období je plné přátel, nových lásek a partnerských vztahů. Důležitý zlom nastává v ukončení povinné školní docházky a výběru dalšího profesního směřování.

**Pozdní adolescence** trvá dalších pět let, tedy je to období od **15 do 20** let. S ohledem na charakter práce budu v dalších kapitolách tuto životní etapu uvádět nejvíce, neboť právě v tomto rozmezí se nachází věková skupina žáků, která navštěvuje odborné učiliště.. Tuto dobu označujeme za komplexnější psychosociální proměnu, neboť se mění osobnost samotná, ale i její postavení ve společnosti. Ukončení studia a následné zaměstnání nebo pokračování ve studiu je významný zlom, který z části určuje budoucí postavení ve společnosti a možné ekonomické osamostatnění se od rodiny. 18. rokem nastává u adolescenta plnoletost, což podle současného práva určuje jeho svobodu v rozhodování a zodpovědnosti za své jednání. V druhé fázi dospívání se centrum pozornosti přesouvá na hledání a rozvoj vlastní identity. Jedinec má snahu poznat sám sebe a něčím se vymezit vůči ostatním. Cílem této životní etapy je porozumět sám sobě, zvolit si životní cíl a osamostatnit se v těch oblastech, které jsou pro současnou společnost žádoucí. (Vágnerová, 2012)

## **2.3 Vybrané vývojové změny v adolescenci**

Při přechodu do dospělosti adolescent prožívá vývojové změny v mnoha oblastech. Dle většiny autorů to jsou nejčastěji přeměny z oblasti - biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální. Jelikož změn, které s adolescencí souvisí a jsou důležité pro přechod do dospělosti je nepřeberné množství, pokládám za samozřejmé zmínit a krátce popsat alespoň ty, které se nejčastěji pojí s obdobím pozdní adolescence.

**Tělesný vývoj** v období dospívání tedy v pozdní adolescenci (15 – 20 let) není doprovázen tak výraznými změnami, jako v rané adolescenci. U chlapců je ještě patrný růst do výšky, u dívek už většinou tělesná výška nezmění své hodnoty. Postava se konečně podobá dospělému jedinci. V rané adolescenci ještě rozdíly mezi chlapcem a dívkou nemusely být viditelné, nyní v pozdní adolescenci je difference více než patrná. U chlapců mohutní svalstvo, začíná se objevovat dlouho očekávané chmýří v obličeji, ale bohužel i nepříjemné akné. Dívky v tomto období zaznamenávají růst ňader i boků, čímž se jejich postava více přibližuje té ženské. U obou pohlaví může nastat situace, kdy jedinec má obavy z růstu své postavy. (Říčan, 2004)

Plevová (2006) uvádí, že jedinec, který končí období adolescence, dosahuje vrcholu své tělesné krásy a pociťuje jistou sociální přitažlivost. Adolescent se chce vyrovnat nějakému vzoru nebo ideálu (známá osobnost), dle kterého se srovnává a porovnává s ním svůj vzhled. *„Současná společnost prezentuje ideál krásy, který představují velmi mladé modelky. Na této úrovni lze získat sociální prestiž již pouhou existencí. Další kompetence nejsou nutné, event. jsou dokonce považovány za zbytečné. Krásná dívka je akceptovatelná za všech okolností. Existence takové role je sice krátkodobá, ale to adolescentům nevadí. Jsou sice zaměřeni do budoucnosti, ale především do té relativně blízké, kterou spojují se současností, zejména pokud je uspokojivá. Tělesná atraktivita uspokojuje potřebu seberealizace, úspěšnosti, která posiluje vnitřní jistotu a pozitivní očekávání i do budoucnosti.“* (Vágnerová, 2012, s. 378) Občas nastane situace, kdy dospívající svůj vzhled nevnímá jako atraktivní a prožívá tzv. **dysmorfofobii**. Je to dojem například velkého nosu, velkých nebo malých prsou, silné postavy apod. Tyto myšlenky může kompenzovat a pomoci překonat úspěch například ve škole, v zájmovém kroužku nebo třeba ve vrstevnické skupině. (Plevová, 2006)

**Kognitivní vývoj** - myšlení a inteligence prochází během období dospívání kvalitativními změnami. Začátek pozdní adolescence je charakteristický vstupem do vzdělávací instituce, při kterém se prověřují intelektové kompetence žáka, a které většinou udávají budoucí profesní zaměření. (Vašutová, Panáček a kol., 2013) Podle Macka (2003) je myšlení v pozdní adolescenci méně absolutní a více relativní a sebereflektující. Adolescenti již častěji uvažují jako dospělí lidé. Jejich prožitky, zkušenosti a vztahy jsou vnímány vážně.

Veškeré myšlenkové pochody a obraty, které jsou zásadní pro vědecké myšlení, se utváří již v pubescenci. V adolescenci již k novým zásadním myšlenkovým operacím nedochází, neboť jiné už neexistují. Rychlost, spolehlivost a zkušenost v myšlení se s přibývajícím věkem více zdokonalují. Vyvstává tedy otázka: *„Je adolescent na vrcholu své inteligence?“* Odpověď zní „Ne.“ V tomto vývojovém stadiu je ale v oblasti myšlení a

inteligence tak zdatný, že jeho diskuse se může rovnat diskusi svých rodičů i učitelů, neboť ti již bývají za vrcholem své inteligence. Adolescent dokáže reagovat rychleji, originálněji, ovšem často také ukvapeněji než například čtyřicátník. (Říčan, 2004)

**Emoční vývoj** podle Vašutové, Panáčka a kol., (2013) se v období dospívání dostane do stability a adolescent je postaven před významné úkoly. Dospívající jedinec je rovněž ztotožňován se svou sexuální identitou. Ne vždy jedinec této stability dosáhne a nastane situace, kdy emoční vývoj bývá doprovázen dramatickými změnami v oblasti citového prožívání. Adolescent se vůči rodičům, ale i vůči ostatním vzorům stane nezávislým a emočně je závislý více na vrstevnících. Na konci vývoje osobnosti by měl adolescent být schopen odpovědnosti za sebe i za osoby jemu svěřené. Při zvýšené sebereflexi se dospívající jedinec dostává do negativní emoční nálady, která je namířena jak proti jiným lidem, tak proti jemu samotnému (obavy, hněv, strach, atd.). Díky této situaci si jedinec začne silněji uvědomovat sám sebe. Jak uvádí Stuchlíková, 2002 In: Vágnerová (2012) jsou emoce považovány za hlavní prostředek sebehodnocení a zastupují důležitou zkušenost, s níž se dospívající musí vyrovnat.

Dnešní doba, ve které adolescenti vyrůstají, je uspěchaná a přináší s sebou nepříjemné pocity, se kterými se dospívající chtě nechtě musí srovnat. K tomu, aby přechod do další vývojové fáze byl co nejjednodušší, používá obranné strategie:

- jedinec, jenž dosáhl další úrovně vyspělosti, se občas vrátí o krok zpět a situaci řeší dětským způsobem. Povídá si s rodiči, čte oblíbenou dětskou knihu, vrací se k dětským hrám atd. Moc dobře ví, že za normálních okolností by toto chování kritizoval a přišlo by mu dětské. Tento princip strategie nazval Říčan (2004) jako **mechanismus kyvadla** a u adolescenta nastává v době, kdy nový způsob projevu emocí není ještě dostatečně osvojen.
- Při vystavení větší zátěže, kterou jedinec není schopný zdolat, použije jako obranu **regresi**, která ho vrátí do nižší úrovně vývoje. Doba, kterou jedinec v regresi stráví trvá tak dlouho, dokud se jeho osobnost necítí dostatečně vyžrálá a vyrovnaná.
- Mezi obranné strategie řadíme také **únik do fantazie**, který alespoň částečně odpoutá jedince od dané skutečnosti a pomůže mu zvládnout složité situace, se kterými by se mohl trápit. Během tohoto typu reakce se nemusí jedinec řídit pravidly a respektovat nějaká omezení. Vše závisí na něm a na jeho vůli.

Konec období adolescence se nese ve znamení stabilizace emočního prožívání, někdy označována jako „období vystřízlivění“, kdy ustupuje náladovost a citová labilita. Jedinec se

přizpůsobuje novému stereotypu a využívá získané zkušenosti. Adolescent tak chápe a dokáže lépe reagovat na emoční projevy lidí v jeho okolí. (Vágnerová, 2012)

## 2.4 Význam vrstevnické skupiny v období pozdní adolescence

Období pozdní adolescence je vnímáno jako fáze přechodu do dospělosti. Na začátku tohoto období dochází ke změně skupiny spolužáků v důsledku ukončení základního vzdělávání a přechodu k vzdělávání sekundárnímu. Z vlastní zkušenosti vím, že získání určitého postavení ve skupině vrstevníků není vždy jednoduchá a okamžitá záležitost. Při přechodu na střední školu, kde jsem nikoho neznala, mi chvíli trvalo, než jsem zjistila, kdo jaký doopravdy je a s kým si budu rozumět. Dovoluji si říci, že minimálně rok jsem si utvářela a hledala k sobě tu správnou partu lidí, se kterou jsme další tři roky prožily ve společném chápání, ve smyslu pro humor a v pocitu soudržnosti.

*„Přechod na novou školu, kde jsou koncentrováni jedinci podobnějšího zaměření, vede k nutnosti navázat nové vztahy, a to může určitou dobu trvat. Kdo měl v bývalé třídě dobrou pozici, nemusí ji získat automaticky znovu. Je jisté, že o dobré postavení je třeba znovu usilovat, což může být dost náročné. Vnitřní diferenciací třídy je proces, který trvá několik měsíců, v jejichž průběhu se vytvoří nová hierarchie.“* (Vágnerová, 2012, s. 429) Konec této etapy adolescence je charakteristický nástupem do zaměstnání nebo pokračováním ve studiu na vysoké škole. V rámci socializace se jedinec v tomto období dostává do různých sociálních skupin, ve kterých musí přijímat rozdílné role a s nimi spojená postavení.

Dospívající tak získává nové role (předprofesní, role skupiny, partnerská role,...) a současně přichází do různých sociálních skupin (rodina, vzdělávací instituce, vrstevnická skupina...), které mají svá pravidla, jimž se musí jedinec přizpůsobit a naučit se s nimi žít.

**Vrstevnická skupina** představuje důležitou oporu jak emoční, tak i sociální. Vztahy ve vrstevnické skupině jsou v období pozdní adolescence prožívány jako nejdůležitější a velmi intenzivní. Posun od závislosti malého dítěte na rodičích k osvobození citových a názorových vlivů je pro tuto věkovou skupinu důležitý. Vrstevníci si mezi sebou také vytvářejí neformální skupiny, tzv. party, vyznačující se často povrchními, krátkodobými vztahy, které se velmi často mění. Adolescent je poháněn tendencí osamostatnit se a být nezávislý. Díky vrstevnické skupině se učí vytvářet a citově prožívat nové vztahy. (Labáth a kol., 2001)

Také Průcha, Walterová a Mareš (2013) vnímají význam zejména v socializaci jedince, hlavně pak při přechodu do role dospělého. Vrstevnická skupina poskytuje jistou ochranu zázemí a je schopna částečně kompenzovat citovou deprivaci. Na své členy může mít vliv jak pozitivní (organizace a hnutí mládeže), tak i negativní (gangy). Podobně chápou vrstevnickou skupinu i Kolář a kol. (2012, s. 171), kteří uvádějí, že „*pro vrstevnickou skupinu je základní charakteristikou věková blízkost, která je podložena i blízkostí názorů, společným jednáním. Má bezprostřední kontakty a silný pocit příslušnosti. Důležité cíle společných činností a hodnoty, které vyznávají. V této souvislosti existují skupiny jednoznačně pozitivní, ale i skupiny, jejichž cíle jsou asociální až antisociální.*“

Jak uvádí Macek (2003) dospívající jedinec se cítí dobře a významně tehdy, pokud je vrstevníky viděn, slyšen a oceňován. Povaha vrstevnických vztahů není po celou dobu identická, ale v průběhu adolescence se mění. Tím, že je dospívající členem vrstevnické skupiny, nabývá určitý **sociální status** a **pocit vlastní hodnoty**. Pozitivně hodnocený adolescent blízkými vrstevníky má často vyšší sebehodnocení než ten, který je hodnocen méně pozitivně. Sebehodnocení jedince zvyšuje také obliba u vrstevníků.

Vrstevnická skupina hraje významnou roli také při vytváření individuální identity, neboť slouží jako opora během tohoto procesu. „*Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování, v jeho individuaci. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl.*“ (Vágnerová, 2012, s. 423)

Oblíbenost, vliv a moc, to jsou pozice, které lze získat příslušností k vrstevnické skupině. **Oblíbenost** je podmíněna ochotou pomáhat, otevřeností, smyslem pro humor nebo dobrými komunikačními schopnostmi. Vlivný jedinec disponuje kombinací určitých schopností a vlastností, které bývají u ostatních obdivuhodné a přisuzují jim tak větší **vliv a moc**. Vrstevnická skupina má své vlastní **normy, hodnoty a ideály**, podle kterých se řídí. Ideál představuje v tomto věku něco podstatného, bez čeho si mnozí dospívající nedovedou svůj život představit. Někdy může dojít i k obratu a dospívající k sobě z nouze hledá někoho, kdo ho bude ctít a kdo přistoupí na vše, co on chce. V tomto případě už nejde o hledání kamarádů, ale o pocit alespoň někoho vedle sebe mít a nezůstat sám. Touha po tom, být někým akceptován, je tak velká, že dospívající k sobě přijme takové jedince, o které by za normální situace nestál. (Vágnerová, 2012)

### 3 Školní poradenství

Kapitolu školní poradenství zařazují hned z několika důvodů. Jedním z nich je fakt, že současná společnost prochází neustálými proměnami a její podoba se čím dál rychleji žene kupředu. Současní žáci mají mnohem složitější orientaci na trhu práce, než například jejich rodiče. Poměry ve společnosti se značně liší, což můžeme pozorovat i ve struktuře školní třídy. Žáci z chudších rodin bývají někdy terčem urážek, posměchů a kritiky spolužáků, kteří mají své rodiče na vyšším postavení. Tyto slovní potupy mohou přecházet až do projevů počátků stádií šikany. Dalším důvodem je i to, že dnešní mládež je vystavena, mnohdy i neúmyslně, problémům kriminality, drogové závislosti, delikventního chování ale i nezaměstnanosti či chudoby. Z výše popsaného plyne minimálně to, že poradenská péče je v dnešní moderní době nezbytností, kterou vyhledává stále více dospělých, dětí a mládeže.

#### 3.1 Rizikové chování adolescentů

Začátek této kapitoly věnuji krátce rizikovému chování adolescentů, neboť problémové chování u žáků je jedním z témat, na které jsou mimo jiné zaměřeny poradenské služby na školách. Dalším důvodem, proč toto téma zmiňuji je, že obecně sociálně patologické jevy v období adolescence jsou aktuálním, frekventovaným a čím dál častěji diskutovaným tématem. Rizikové chování v dospívání je zkoumáno již delší dobu a v současnosti budí neklid rodičů, učitelů i odborníků. Žáci navštěvující střední odborné učiliště mají řadu problémů týkajících se poruch osobnosti, rodinného zázemí, sociálního začlenění a dalších. Tyto a jiné nesnáze, se kterými žáci do školy přicházejí, mohou vyústit v rizikové a problematické chování.

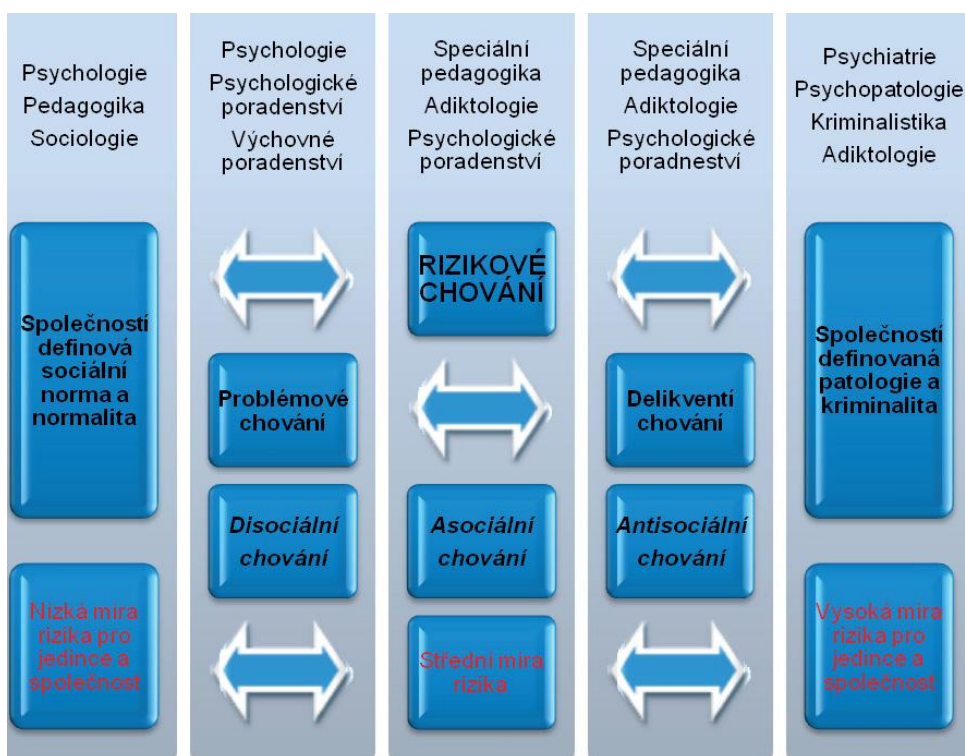
Dnešní společnost je orientována vysokými požadavky na zisk, výkon a materiální statky. Aby jedinec dosáhl vyššího socioekonomického statusu, přijímá občas normy a požadavky společnosti bez jakékoliv rozvahy a úpravy. V souvislosti s pracovním vytížením rodičů, budováním jejich kariéry a tím také jejich celkové unavenosti, postrádají dnešní dospívající smysl trávení volného času s rodinou, snižuje se celkový význam rodiny a primární potřeby dětí nejsou dostatečně uspokojovány. Dospívající tudíž nejsou pod kontrolou svých rodičů a mohou tak trávit volný čas ve vrstevnické skupině, u počítače nebo u televize. Nepřispívá k tomu ani vysoká rozvodovost, kdy dospívající žije v neúplné rodině a chybí mu správný vzor. Jedinec v období adolescence je sám sobě rizikovým faktorem, co se

týče charakterových a osobnostních vlastností, inteligence, pohlaví nebo mravního vývoje. Další hrozbu v oblasti vývoje jedince představuje např. porucha učení a chování, handicap, duševní zdraví, trávení volného času. Nebezpečí vzniku rizikového chování, nalézáme také ve vztahu rodič, dospívající. **Rodina** všeobecně nemusí plnit svou základní funkci, například když u některého z rodičů existuje závislost na návykových látkách. Dále jisté nebezpečí představuje i **školní prostředí**, které podcenilo vypracování preventivního programu, má málo přátelské školní klima nebo nedostačující systém kontroly žáků o přestávkách. Hrozbou se může stát také **společnost**, ve které dospívající jedinec žije a to tak, že například neprosazuje dostatečně morální zásady, nebo že nenabízí dostatek informací týkajících se sociálně patologických jevů. Období dospívání je úsek, kdy jsou dívky i chlapci co se týče vývoje nejzranitelnější a různé návnady a pokušení je mohou vést k rizikovému chování. (Vašutová, Panáček a kol., 2013)

Odborná literatura nabízí řadu vzájemně propojených pojmů vymezující společností nepřijatelné a zakázané formy chování adolescentů. Z dlouhého výčtu uvedu některé: delikventní chování, asociální chování, nepřizpůsobivé chování a výše zmiňované rizikové chování. Definice rizikového chování není snadná, díky vysokému počtu pojmových označení. Dochází také k tomu, že v určitých částech obsahu se pojmy překrývají nebo tvoří vzájemná synonyma. (Dolejš, 2010)

Dolejš (2010) na základě charakteristik jednotlivých pojmů zarámoval problematiku terminologie do jediného schématu, viz. obr. 1. *„Zastřešujícím pojmem je, rizikové chování“, které obsahuje jak vykřikování během vyučovací hodiny (problémové), tak i krádeže a šikanu (delikventní). Na jednom konci tohoto pojmu stojí lhaní, podvádění (asociální), uprostřed se nachází vandalismus (asociální) a na opačném pólu fyzické ubližování (antisociální). V dolní části obrázku je zaznamenána míra rizika, která je s určitým chováním spojená a která definuje stupeň ohrožení nejen samotného aktéra, ale i jeho sociálního okolí a společnosti, v níž žije. Každé společensky rizikové chování je pod drobnohledem odborníků z různých vědních oborů, kteří se vzájemně doplňují a vytvářejí multidisciplinární týmy.“* (Dolejš, 2010, s. 20)

Obrázek 1: Vymezení pojmu rizikového chování



Dostupné z: <http://psych.upol.cz/wp-content/uploads/2014/10/Protektivn%C3%AD-a-rizikov%C3%A9-osobnost%C3%AD-rysy-u-adolescent%C5%AF-Dolej%C5%A1-Skopal-Sucha-a-kol..pdf>

Dle Macka (2003) je pojem rizikové chování psychosociální nebo zdravotní porucha jedince, ostatních osob, prostředí či majetku. Sobotková a kol. (2014) uvádějí skutečnost, že alespoň do jednoho z typů rizikového chování se během adolescence zapojí až polovina dospívajících. Sobotková a kol. (2014) mezi rizikové chování zařazují např.:

- **Záškoláctví** jako jednu z forem obrany před potížemi ve škole nebo jen jako touhu prožít dobrodružství a vyzkoušet si něco nového.
- **Lhaní** společnost doposud nevnímá jako rizikovou formu chování.
- **Agresivita** jako projev násilí a různých forem extrémního chování
- **Šikana, kyberšikana, násilné chování**, které jsou chápány jako antisociální chování dospívajících. Postihovány jsou trestně i morálními sankcemi společnosti.
- **Vandalismus** ve spojení se školou se nejčastěji projevuje v poškozování a ničení majetku školy nebo majetku spolužáků. Na veřejnosti pak vznikají různé party např. hooligans.
- **Závislostní chování** na návykových látkách typu alkohol, cigarety, drogy. Je známo, že alkohol považují mladiství za přirozenou součást jejich života.

Tyto a další aktivity představují rizikové chování, jejichž seznam nemůže být nikdy uzavřený. Některé aktivity jsou na rozhraní toho, co je a není rizikové chování a nové formy rizik se stále objevují.

Rizikové chování dospívajících můžeme považovat za součást vývoje každé generace. Výzkum **SAHA** (The Social And Health Assessment) potvrzuje, že rizikové chování se vyskytuje v průběhu celého období dospívání. Vymezení projektu SAHA uvádí Sobotková a kol. (2014, s. 11) „*Zabývá se protektivními a rizikovými faktory sociálního a zdravotního vývoje školní mládeže, podrobněji pak duševním zdravím, sociálními vztahy a podmínkami života dětí a dospívajících.*“

Tento projekt, díky němuž získáváme údaje o rizikovém chování adolescentů u nás, vznikl v Centru pro dětská studia na Yale University v USA. V letech 2003 – 2004 proběhl v Psychologickém ústavu Akademie věd ČR projekt s názvem Rizikové faktory školního, sociálního a zdravotního vývoje školní mládeže. Ve spolupráci s Dětskou psychiatrickou klinikou 2. lékařské fakulty UK v Praze byl tento projekt vypracován jako národní část mezinárodního projektu SAHA. (Sobotková a kol., 2014)

To, co označuje a vysvětluje pojem rizikové chování, a co k němu přispívá, jsem popsala výše. Co si ale představit pod pojmem riziková mládež? Zkuste se vrátit do období svého dětství a říci si, v čem jste byli dobří oproti ostatním a v čem jste mohli být pro své okolí nepochopitelní, tedy tak trochu problémoví. Asi každý z nás v životě udělal něco, o čem ne úplně rád hovoří.

Termín riziková mládež může být velice diskutabilní a každý může chápat tento pojem v různých souvislostech. Riziková mládež je termín dostatečně široký na to, abychom si pod ním představili sociální problémy mládeže, ale i jiné typy nepřiměřeného chování např. zneužívání dětí a mládeže, prostituci, závislost na hazardu a další. Termín riziková mládež je dostatečně obsáhlý a může tak pojmut celý proces rizikového chování od prvních signálů až po závažné problémy v adaptaci. Rizikového jedince vnímá každý z nás jinýma očima, v závislosti na předchozí zkušenosti a zážitku s ním. (Labáth a kol., 2001)

### **3.2 Poradenská zařízení a instituce v resortu školství**

V České republice působí poradenské systémy v několika resortech odlišujících se od sebe obsahem, úkoly, metodami práce a okruhem otázek, které řeší. První a pro nás podstatný poradenský systém funguje pod resortem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

(MŠMT). Zaměřuje se na problémy ve výchově a převádí psychologické poznatky do výchovné praxe. Mezi nejčastějšími okruhy, kterými se zabývá tento poradenský systém, řadíme: pedagogicko – psychologické poradenství nebo výchovné či kariérové poradenství. Na druhé pozici pak stojí poradenský systém pod záštitou resortu ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), působící zejména při úřadech práce, kde odborníci nabízejí služby z oblasti kariérového poradenství. Třetí a poslední poradenský systém podporuje resort ministerstva zdravotnictví (MZ). Záměrem je nasměrování ke správnému životnímu stylu a zdravotnímu stavu. (Ehlová, 2016)

**Resortní útvary MŠMT, školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště** tvoří systém pedagogicko – psychologického poradenství při působnosti MŠMT. **Resortní útvary** zastávají funkci podpůrnou a plní zejména metodické, koncepční a koordinační úlohy.

Přesné vymezení toho co zajišťují, poskytují a s kým spolupracují **školská poradenská zařízení** uvádí § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen (školský zákon) v platném znění. Dle tohoto zákona zajišťují školská poradenská zařízení činnost informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou. Umožňují služby pedagogicko – psychologické a speciálně pedagogické. Mimo jiné poskytují preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů nebo při přípravě na jejich budoucí povolání. Působí také v součinnosti s orgány sociálně – právní ochrany dětí a s orgány péče o mládež a rodinu, popřípadě s dalšími institucemi. ( <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> )

**Školní poradenská pracoviště** zřizovaná při školách poskytují poradenské a konzultační služby pro žáky, jejich zákonné zástupce a učitele. Za poradenské služby zodpovídá ředitel, popřípadě v jeho nepřítomnosti zástupce ředitele.

Do systému poradenství spadající pod resort školství zařazujeme také poradenská střediska vysokých škol a Národní vzdělávací fond, se svým Národním informačním střediskem pro poradenství v rámci vzdělávacího programu Leonardo da Vinci. V návaznosti na školský zákon vznikla školská poradenská zařízení a jejich působení vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Všechny níže uvedené služby mají společný cíl, zdokonalování procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině. Zaměření školského poradenského systému se soustřeďuje na problémy dětí a mládeže po celou dobu jejich studia. (Ehlová, 2016)

**Školská poradenská zařízení** fungují mimo budovu školy a jsou to:

- **Pedagogicko – psychologická poradna (PPP)**
- **Speciálně pedagogické centrum (SPC)**

**Školní poradenské pracoviště** zabezpečuje poskytování poradenských služeb přímo na půdě školy. Na základní, střední a vyšší odborné škole působí zpravidla:

- **výchovný poradce**
- **školní metodik prevence**, spolupracující s třídními učiteli, učiteli výchov nebo s ostatními pedagogickými pracovníky. Součinnost je také se školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné péče, dále s orgány sociálně právní ochrany dětí, policií, eventuálně s lékaři. Některé školy mají k dispozici také **školního psychologa** nebo **školního speciálního pedagoga**.

Ve školách, kde nemají zřízené školní poradenské pracoviště, zajišťují poradenské služby pouze výchovní poradci a školní metodici prevence. Ti nemají mnohdy dostatek času na řešení problémů a v neposlední řadě ani dostatek odborných znalostí. Tam, kde školní poradenské pracoviště existuje, jsou ohlasy velmi pozitivní. Tým poradců je doplněn o školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Bohužel současná legislativa s financováním těchto odborníků nepočítá a školy spolupracují s PPP a SPC, kde se čekací doby na vyšetření pohybují v řádech měsíců, což některé rodiče odradí a vyšetření s dítětem nepodstoupí. (Knotová a kol. 2014)

Školní poradenské pracoviště poskytuje řadu poradenských služeb. Pro lepší přehled v nich, uvádím obsah vybraných činností jednotlivých poradců.

**Výchovný poradce** bývá převážně učitel, kterého pověřuje ředitel školy výkonem nad rámec jeho pedagogické činnosti. Poradenskou činnost zaměřuje na osobnostní, vzdělávací a profesní rozvoj. Současně jeho práce nabízí pomoc v oblasti kariérového poradenství a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných. Schopný výchovný poradce zná prostředí školy a dokáže se v něm dobře orientovat, vede rozhovory s třídními učiteli o problémech v jejich kmenových třídách a sociální klima školy je mu dobře známé. Díky tomu může výchovný poradce zachytit obtíže žáků v počátečních stádiích a včas zasáhnout. (Ehlová, 2016)

**Školní metodik prevence** je rovněž učitelem a zároveň poradenským pracovníkem dané školy. Zásadní oblastí, které se věnuje, je prevence rizikového chování a s ní související tvorba minimálního preventivního programu školy. Nedoporučuje se sdružovat funkci

školního metodika prevence s funkcí výchovného poradce. Výkon činností musí být od sebe oddělený, ale úzká spolupráce zde musí fungovat. (Knotová a kol. 2014) Standardní poradenské činnosti školního metodika prevence uvádí také Mertin, Krejčová a kol., (2013). Řadí mezi ně např. vyhledávání a poskytování péče žákům s projevy sociálně patologického chování, spolupráci s třídními učiteli nebo přípravu podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování.

**Školní psycholog** se zaměřuje na práci s pedagogickým sborem, učiteli, třídními učiteli, s kolektivem žáků, s jednotlivými žáky i jejich rodiči. Při své práci často spolupracuje s PPP, SPC, s pracovníky krizových center nebo s lékaři apod. Ve vztahu k žákům poskytuje diagnostické činnosti zaměřené na osobnost žáků a jejich intelekt, zabývá se poruchami chování a učením nebo řeší problémy spojené s volbou profese.

Jak uvádí Knotová a kol., (2014) školní psycholog má být nápomocen škole, ve smyslu jejího rozvoje být „lepší“, to je jeho zásadním posláním. Užší spojení se školou a životem v ní, práce se systémem a kontinuita v péči o problémové žáky. To vše se dá pokládat za hlavní výhodu školních psychologů. Tyto odlišnosti přinášejí hlavní rozdíly mezi školním psychologem a poradenským psychologem působících ve školství.

**Školní speciální pedagog** představuje odborníka, poskytujícího své služby žákům s různorodými speciálně vzdělávacími potřebami. Nejčastěji se jedná o žáky se zdravotním postižením, sociálním a zdravotním znevýhodněním, ale i žáky nadané. Školní speciální pedagog poskytuje pomoc formou individuální reedukace nebo konzultace s rodiči (Ehlová, 2016) Další činností je diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, analýza dat a jejich následné vyhodnocování. Školní speciální pedagog se podílí i na sestavování individuálního vzdělávacího plánu. (Knotová a kol., 2014)

### 3.3 Školní poradenské pracoviště

Dnešní žáci přicházející do škol se čím dál častěji vyznačují zvláštnostmi, potřebami a obtížemi, které vyžadují odbornou pomoc a podporu. Školy by měly nabízet zejména pomoc v oblasti prevence rizikového chování, školní neúspěšnosti, ale zapomínat by neměly ani na oblast spolupráce rodiny a školy.

Vytvářením a činností školních poradenských pracovišť se již dříve zabýval projekt za podpory Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu s názvem Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání, zkráceně označován jako **VIP - Kariéra** realizovaný v letech **2005 – 2008**. Během této doby vytvořil IPPP (Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR) přes 100 školních poradenských pracovišť, v nichž působili školní psychologové a školní speciální pedagogové. Zpočátku se zajímali o to, jak a jakým způsobem jsou poradenské služby ve školách poskytovány nebo na jaké úrovni probíhá spolupráce s výchovnými poradci a školními metodiky prevence atd. Dalším okruhem pozornosti se stalo zajišťování podmínek pro práci psychologů a speciálních pedagogů. Velký zájem byl také o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o asistenční služby nebo o sociální klima ve třídách zapojených škol. Projekt VIP – Kariéra, poukázal na to, že za úspěšností školního poradenství stojí spolupráce všech odborníků, připravenost učitelů na možné krizové situace, přechod k prevenci ale i včasné předání informací o žákovi. Výsledek tohoto projektu upozornil na to, že přítomnost školního psychologa a školního speciálního pedagoga na škole vede k včasnému odhalení patologického a jinak ohrožujícího chování a sociální klima školy se tak díky tomu může vyvíjet ku prospěchu všech aktérů edukačního procesu. (<http://www.nuv.cz/projekty/vip>)

Ve spojitosti s výzkumem VIP – Kariéra zásadně navazoval a rozvíjel jeho výsledky projekt uskutečněný v letech 2009 – 2011 **RŠPP – VIP II** pod názvem: Průběžné hodnocení školních poradenských pracovišť a příprava změn v nastavení systému školních a školských poradenských služeb v ČR. Tento výzkum byl zaměřený na celkové zlepšení systému školního poradenství, prevence rizikového chování a dalších hrozeb souvisejících se vzděláváním žáků. Projekt napomáhal v rozvoji školních poradenských pracovišť, která úzce spolupracují s vedením školy, s pedagogy, PPP, SPC, ale i s orgány sociálně právní ochrany dítěte, městskými úřady nebo Policií ČR. Výhodou školních poradenských pracovišť se stalo zejména to, že poskytují včasnou pomoc přímo na místě, tedy v budově školy a v dosažitelnosti pro žáky, rodiče a ostatní pedagogy. Během tříletého období se do projektu zapojilo 121 školních psychologů a 82 školních speciálních pedagogů působících ve více jak 170 školách - od mateřských po střední školy - v rámci celé ČR. (<http://www.nuv.cz/projekty/rspp/rspp-v-cislech>) Výstupem projektu se stal dokument: Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole/ úprava na základě realizace projektu RŠPP-VIP II.

Zavedením pozice školního psychologa a školního speciálního pedagoga do škol jak už jsem zmínila, se převážně věnovaly projekty VIP – Kariéra a RŠPP – VIP II. Během těchto projektů vzniklo spoustu Koncepčních dokumentů, výkazů, ale hlavně se vytvořily klíčové funkce pro odborníky z řad poradců pracujících ve školách. V roce 2013 probíhal projekt s názvem **RAMPS – VIP III**, zaměřený na celkové zvýšení kvality poskytovaných poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školní poradenské pracoviště představuje tým odborníků, kteří ve spolupráci s vedením školy poskytují poradenské služby. Jak uvádí Zapletalová (2011) rozsah poskytovaných poradenských služeb závisí na několika faktorech. Řadíme mezi ně velikost školy, strukturu žáků nebo i to, zda pod školu jako právnickou osobu spadá další subjekt, např. MŠ. Jelikož školní psychologové a školní speciální pedagogové zapojení do výše uvedených projektů narazili na problémy vyplývající mnohdy ze sociálního statutu rodiny, bylo by na místě rozšířit tým odborníků, fungujícím při školním poradenském pracovišti, o pozici sociálního pedagoga, který má znalosti v oblasti sociálních skupin a zajistí přiměřenou úroveň sociálně pedagogické podpory. Stejně příznivě se ukazuje zapojení asistenta pedagoga do systému školního poradenského pracoviště jako osoby, která se podílí na péči o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V návrhu úprav v Koncepti poskytování poradenských služeb ve školách tak vznikly dva výchozí modely pro poskytování poradenských služeb ve školách.

- **Neúplné školní poradenské pracoviště**
  - výchovný poradce
  - školní metodik prevence
  - třídní učitelé, učitelé výchov
  - učitel – metodik pro přípravu školních vzdělávacích programů
- **Úplné školní poradenské pracoviště**
  - školní psycholog
  - školní speciální pedagog
  - sociální pedagog
  - asistent pedagoga

Všechny údaje a důvěrná data, se kterými poradenští pracovníci školy pracují, jsou samozřejmě chráněna v souladu se zákonem č. 110/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (Zapletalová, 2011)

## 4 Klima třídy

Kapitola Klima třídy plynule navazuje na předchozí kapitolu, kde jsem se zabývala rozdělením poradenských služeb ve školách a náplní práce jednotlivých poradců. Závěr kapitoly byl věnovaný školnímu poradenskému pracovišti, ve kterém své služby nabízí kromě výchovného poradce a metodika prevence, také školní psycholog. Následující kapitola nabídne stručný nástin problematiky klimatu třídy, neboť právě toto téma je častou zakázkou právě pro funkci školního psychologa. Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, hlavním úkolem pro školního psychologa je pomoc škole, ve smyslu být „lepší“ a to zajistí mimo jiné tím, že bude věnovat při své práci dostatečnou pozornost prevenci narušování vztahů a budování klimatu. Protože každá škola má zájem na tom, aby se v ní její žáci cítili příjemně, bezpečně a rádi ji navštěvovali.

Když si vzpomenu na svá středoškolská léta, vybavují se mi spíše smíšené pocity. Na straně jedné, jakýsi „strašák“, v podobě zkoušení, písemných prací a vystupování před třídním kolektivem, na straně druhé naopak pozitivní emoce plné prožitků, zkušeností, dlouhodobých přátelství atd. Mé pocity jsou tedy smíšené, s převahou těch pozitivních. Jsou vůbec tyto pocitové informace ze strany žáka pro pedagogiku nějak důležité? Jak vnímají současní žáci celkovou atmosféru školy, prostředí své třídy, dostává se jim dostatek respektu ze strany učitelů? Jaké se jim daří udržovat kontakty se spolužáky? Na tyto a další otázky hledá moderní pedagogika odpovědi, aby je v zápětí mohla konfrontovat, třídit a vyhodnocovat. Díky takto získaným datům a informacím se daří zjišťovat klima tříd jednotlivých škol tak, jak ho vnímají aktéři školního vyučování, tedy samotní žáci.

Jsou ale pouze žáci zodpovědní za klima ve třídě? Mareš a Ježek (2012) tuto zodpovědnost ještě rozšiřují a za aktéry považují kromě žáků dané třídy, také vyučující jednotlivých předmětů ve třídě a často i třídního učitele. Současně vymezují znaky, kterými se vyznačuje klima školní třídy.

- klima dané třídy je **skupinový jev** - podílejí se na něm všichni aktéři
- **vzniká ze zkušeností žáků**, kteří mezi sebou navzájem debatují a předávají si zkušenosti
- **je sociálně sdílené** – osobní zážitky a diskuse s lidmi zpřesňují podobu klimatu
- posledním znakem je **ovlivňování širším sociálním okolím** – zde má vliv například to, v jaké lokalitě se škola nachází nebo celkové klima školy

Důvodem zařazení této kapitoly je již zmiňovaná blízká souvislost se školním psychologem, jehož úkolem je udržovat třídu ve vzájemné kohezi a zvyšovat atraktivitu třídy. Nástrojů, které využívá na podporu pozitivních vztahů je několik. Patří mezi ně např. interaktivní metody, třídní management, diagnostické postupy nebo třídní výjezdy. Tyto a další postupy přispívají k tomu, že žáci ve třídě zažívají větší pocit sounáležitosti, touží být nápomocni a nejsou lhostejní k názoru svých spolužáků. Takováto třída je žáky vnímána jako potenciálně schopná plnit jejich požadavky a tím u nich nevzniká touha unikat a vyhledávat jiné skupiny. Atmosféra ve třídě je uvolněná a jednotlivci jsou si navzájem blíže. Atraktivita třídy má vliv dokonce i na nepřítomnost ve vyučování. Toto je jen zlomek toho, jaké výhody přináší podpora dobrého klimatu ve třídě. A právě v takovýchto příznivých podmínkách vznikají ta významná a dlouholetá přátelství. (Braun, Marková, Nováčková, 2014)

V následující podkapitole budu blíže specifikovat pojem školní třída, na kterou řada odborníků nahlíží jako na síť vztahů a sociální skupinu, kterou si prošel a prožil každý z nás. Mnoho autorů o ní mluví jako o středně velké dětské sociální skupině, tvořené žáky zhruba stejného věku. Z hlediska školy jako sociální instituce stojí školní třída na ústřední pozici.

## 4.1 Školní třída

Dítě s příchodem do školy začne vstupovat do nových sociálních vazeb, vztahů a skupin, které pro něj dříve neexistovaly. Jednou z nich je i školní třída, s níž se dostává dítě do kontaktu převážně každý den. Školní třídu si můžeme představit jako malou sociální skupinu, která je tvořena určitým počtem žáků, kteří mají ohraničený společný prostor, společný cíl, ale odlišné hodnoty, představy a názory. Lašek (2001) hovoří o začínajícím vztahu ve třídě zpočátku jako o formálním. Uvádí, že vzniká na základě školského zákona, připravenosti dítěte a místa trvalého bydliště. Životem ve školní třídě si dítě postupně uspokojuje sociální potřeby. Z formální třídy se časem stává třída neformální, jejíž žáci se seskupují a vytváří si tak přátelské, ale i nepřátelské vztahy. Vrstevnické vztahy ve školní třídě pak podle Gillernové, Krejčové a kol., (2012)

- pomáhají rozvíjet mezilidské vztahy a zdokonalují sociální zkušenost;
- učí žáka různým způsobům chování a přispívají k rozvoji postojů, návyků a hodnot;
- mají také vliv výchovný;
- v neposlední řadě působí na sociální stránky osobnosti.

Školní třída představuje uzavřenou a stálou skupinu, do které se nedá libovolně vstoupit a zase z ní vystoupit. Roli spolužáka si jedinec nevybírám, ale je mu primárně přisouzena, zařazením do určité třídy, ve které jsou vrstevníci podobného věku. (Vágnerová, 2012)

Mareš, Ježek (2012, 6) označují školní třídu za „*učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku*“. Školní třída ve smyslu společenství žáků může být definována jako: „*třídní kolektiv představující středně velkou dětskou sociální skupinu. Žáci jsou přibližně stejného věku, společně rostou a vyvíjejí se. Postupně omezují své egoistické JÁ, učí se empatii, sociálnímu vnímání a odhadu – probíhá intenzivní socializace.*“ (Braun, Marková, Nováčková, 2014, 78).

Žák prožije v třídním kolektivu mnoho let, během kterých postupně získává sociální status. To, jaké místo ve skupině žák získá, závisí na jeho schopnostech a okolnostech, které celý průběh socializace ovlivňují. (Braun, Marková, Nováčková, 2014) Pro žáky, kteří nejsou tak výrazní a průbojní, jsou příležitostí pro získání vyššího sociálního statusu různé aktivity a kurzy. Během nich se leckdy podaří dostat žáka do situace, ve které má možnost prokázat své kvality, a tím si zvýšit postavení ve třídě. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

Školní třídy nejsou jednotné. Můžeme je rozdělit například podle způsobu vzniku na náhodně vzniklé, diferencované a výběrové. Dále se liší v nastavených pravidlech i v tom, na jaké úrovni probíhá komunikace uvnitř třídy. Právě podle posledních dvou znaků definují Smékalová, Kolařík (2011); Braun, Marková, Nováčková (2014) pět typů tříd:

- **Zcela nový kolektiv** – možnost efektivně ho ovlivňovat, komunikace je v začátcích
- **Kolektiv vzniklý spojením** – zde se mezi sebou setkávají žáci z různých kolektivů a je v pravomoci školního psychologa, aby normy a komunikaci ve třídě pomohl nově zavést
- **Kolektiv z delší společnou minulostí, typ „pozitivně vyladěný“** – žáci v něm jsou soudržní a vyznačuje se spontánní, otevřenou komunikací mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem
- **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „bez sounáležitosti ke skupině“** – oproti předešlému typu, jsou žáci v minimálním spojení, nefunguje zde spolupráce a převažuje tu samota
- **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „negativně naladěný“** – poslední a nejvíce problematický typ školní třídy, pravidla mají mezi sebou jasně stanovená, pedagog ani školní psycholog o těchto pravidlech nevědí a tudíž práce s takovýmto kolektivem je mnohdy komplikovaná.

Se školní třídou se pojí tři důležité odborné pojmy: **prostředí třídy, atmosféra třídy a klima třídy**. I když jsou to pojmy sobě velice blízké, rozdíly lze spatřit například mezi krátkodobou atmosférou a dlouhodobějším klimatem.

**Prostředí školní třídy** považujeme za nejobecnější ze všech tří pojmů. Týká se především aspektů, které ovlivňují práci žáků i učitelů. Radíme mezi ně aspekty:

- architektonické (celkový prostor učebny, rozmístění školního nábytku,...)
- hygienické (kvalita vytápění, osvětlení, přítomnost škodlivých látek,...)
- ergonomické (tvar školního nábytku, rozmístění sdělovacích prvků,...)
- akustické (odraz zvuku, úroveň hluku a šumu,...)
- estetické (výzdoba třídy, barevnost stěn,...)

**Atmosféra školní třídy** je velice nestálý, často se měnící, krátkodobý jev. Její proměnlivost můžeme pocítit během jednoho vyučovacího dne, dokonce i během jedné vyučovací hodiny. Zkuste si představit atmosféru ve třídě před písemnou prací, nebo zkoušením a atmosféru v situaci, kdy se třída dozví, že pojedou na exkurzi. Z toho vyplývá, že během několika málo minut nebo hodin, může žák ve třídě prožít atmosféru slavnostní i méně příjemnou. (Mareš, Ježek, 2012)

**Klima školní třídy** se naopak vyznačuje svou dlouhodobostí, často přetrvávající i několik let. A jelikož se jedná o pojem, který v sobě zahrnuje sebehodnocení, hodnocení vnímání, prožitky, emoce a další činnosti, které se na klimatu třídy podílejí, rozvedu tento termín blíže v následující podkapitole.

## 4.2 Psychosociální klima ve třídě

Ačkoliv je klima cítit hned při vstupu do školy a na všechny ve škole působí, všichni ho nějakým způsobem vnímají. Je to stále něco, co se nedá konkrétně popsat. Za zásadní považujeme klima školy, které má své neodmyslitelné části, jenž dohromady utváří vnější obraz celé školy. V budově školy můžeme kromě klimatu školy pozorovat klima výuky, klima učitelského sboru, komunikační klima, klima třídy, ... Klima učitelského sboru v sobě odráží vztahy mezi učiteli navzájem a vztahy s vedením školy. Klima výuky je zaměřené na jednotlivé učitele a předměty. Oproti tomu klima třídy vzniká v průběhu více vyučovacích hodin a krom toho také o přestávkách, na exkurzích, výletech, atd. (Kantorová a kol., 2010)

Učitelé, pedagogové - teoretici, odborníci a další si byli již dříve vědomi toho, že nějaké klima uvnitř třídy vzniká, ale dlouhou dobu si nebyli jisti, zda se toto klima dá nějakým způsobem identifikovat nebo dokonce měřit. Přitom každý žák může vyslovit své pocity jak se mu ve třídě líbí / nelíbí? Čím ho učitel dokáže zaujmout? Zda mu učitel dovolí mít své názory a ovlivňovat rozhodování? Díky této možnosti mohou pedagogové a ostatní odborníci v pedagogice zkoumat vyučování jinak než jen pouhým pozorováním. Slovní vyjádření žáků i učitelů je více validní a vychází přímo od účastníků nacházejících se v zkoumaném prostředí. (Průcha, 2002)

Tak jako každá škola – mateřská, základní, střední,... má své specifické školní klima, tak i každá školní třída má své třídní klima, které na nás začne působit v okamžiku, kdy vstoupíme do jejího ohraničeného prostoru. Je prokázáno, že vnímání klimatu je o to silnější a hlubší, jak dlouho se v daném prostoru zdržujeme, zda s někým vedeme rozhovory nebo se snažíme proniknout do atmosféry, která tam panuje. Klima školní třídy je tvořeno procesy, faktory, které jsou ve vzájemném působení a oboustranně se doplňují.

### **Spolutvůrci třídního klimatu**

Podle Průchy (2002) se názory odborníků na to kdo, či co je zdrojem utváření klimatu ve třídách různí. Řada odborníků považuje za tvůrce klimatu žáky, kteří se liší svými vlastnostmi či chováním. Další zastávají názor, že učitel ovlivňuje klima třídy zásadně více než žák, neboť jeho role ve vyučování je významnější. Avšak spousta autorů se přiklání k tomu, že za klimatem ve třídě stojí učitel i žáci dohromady.

Pokud si tedy položíme základní otázku „ *Kdo vytváří klima školní třídy?* “ může se nám dostat až tří různých odpovědí:

1. Prvně můžeme za tvůrce třídního klimatu považovat **učitele**. Protože učitel není vnímán ve všech třídách stejně. Jedna třída ho „zbožňuje“ druhá naopak „odmítá.“ Třída se nechová stejně před různými učiteli, ale má mezi nimi své oblíbené i neoblíbené. Z toho vyplývá, že se jeden učitel může v různých třídách podílet na utváření klimatu odlišně.

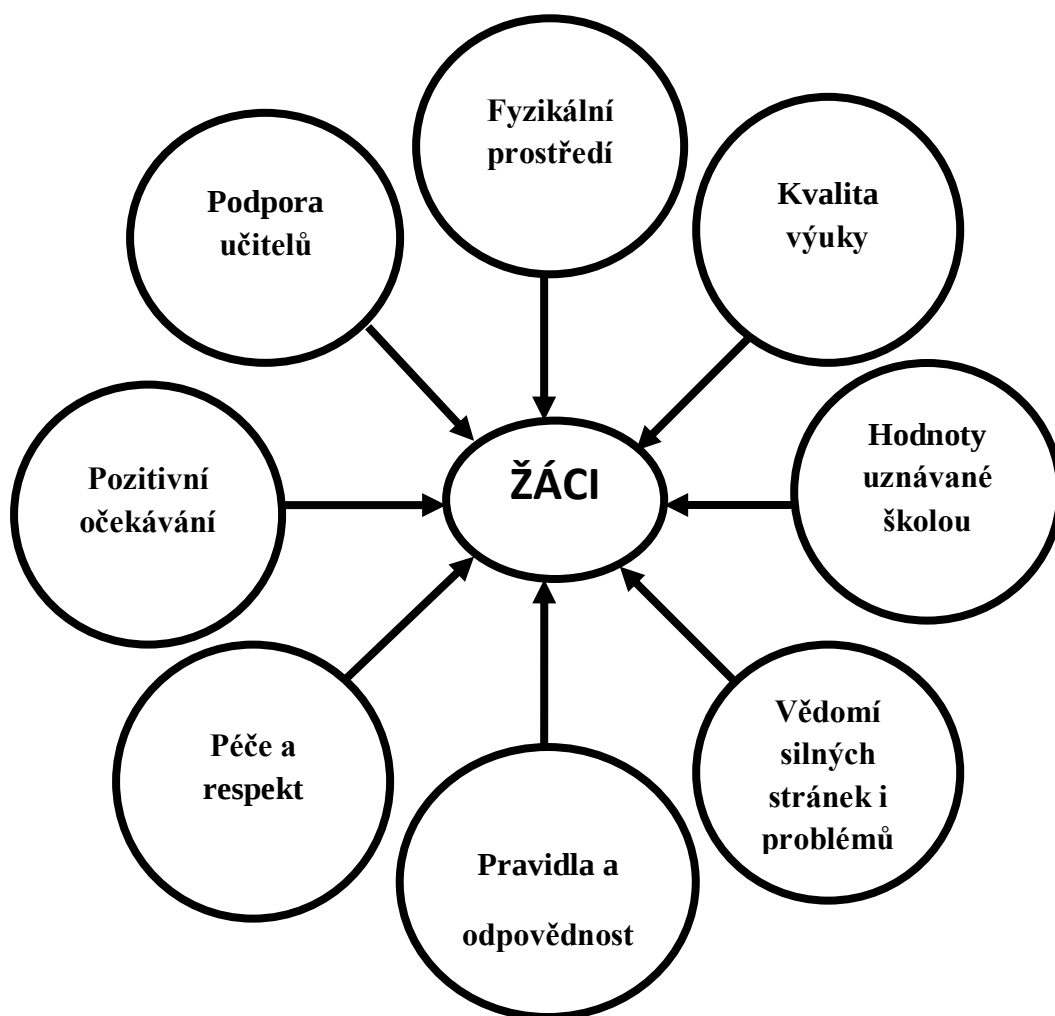
2. Další odpovědí jsou samotní **žáci**, kteří ve své třídě mají svůj osobitý charakter a vlastní zásady, které zachovávají nehledě na to, jaký učitel je zrovna ve výuce.

3. Poslední a také nejčastěji uváděnou variantou aktérů třídního klimatu jsou **učitel a žáci** dohromady. Neboť samotný učitel ani samotní žáci nemají takové kompetence, které by změnily celkové klima třídy. (Holeček, 2014) To nám ostatně potvrzuje následující definice pojmu klima školní třídy.

*„Klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající. Je trvalejší sociální a emoční charakteristikou školní třídy. Klima školní třídy se projevuje například v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i k učení, k motivaci i školní úspěšnosti.“* (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, 29)

Čapek (2010, 13) nahlíží na třídní klima jako na *„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.“*

Mertin, Krejčová a kol. (2013) chápou klima školní třídy a klima školy jako dvě úzce propojené psychosociální charakteristiky vzdělávacího procesu. Uvádějí, že díky nim můžeme zjistit jak učitelé, žáci a další aktéři vnímají a prožívají atmosféru ve škole a charakteristiku školního prostředí. V současnosti se o klimatu třídy nebo školy často hovoří. Známe ale pokaždé odpovědi na to, co takové klima znamená nebo jaké má charakteristiky? Autoři Orpinas a Horne (2006 in Mertin, Krejčová a kol., 2013, 227) sestavili schéma různorodých dimenzí vzdělávacího procesu, které se podílejí na tvorbě klimatu nejen školy, ale zároveň i třídy. Některé z nich popíšu níže.



**Obr. 1 Schéma různorodých dimenzí vzdělávacího procesu** (Orpinas a Horne, 2006 in Mertin a Krejčová, 2013, 227 s.).

- **Kvalita výuky** je závislá především na profesních kompetencích učitelů. Tato charakteristika může být podporována různými vzdělávacími aktivitami pro celý pedagogický sbor nebo účastí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.
- **Vědomí silných stránek i potíží školy** evokuje k tomu řešit vzniklé potíže a současně si být vědom kladných charakteristik, které škola má. Podstatou je zaměřit pozornost do budoucnosti a nevracet se k chybám, které jsou minulostí.
- **Dodržování stanovených norem a pravidel školy** ve smyslu neřešit obtíže a porušování pravidel tresty, ale najít východisko, při kterém sám žák pochopí, že odpovědnost za své chování je pouze v jeho kompetenci. Škola netrestá, ale hledá se žákem společnou cestu k řešení vzniklé situace. To přinejmenším napomáhá k lepšímu vztahu učitel – žák.

- **Požadavek péče a respektu** předpokládá od učitele péči o třídu zaměřenou na její rozvoj a podporu. Svůj respekt vůči žákům může učitel podporovat v rámci aktivit, kde dá příležitost vyniknout i těm, kteří se jinak nedokážou tolik prosadit. Ostatně to mu pomůže označit silné stránky jednotlivých žáků.

- **Podpora učitelů** - tyto poslední dvě části školního klimatu jsou významné, bohužel často se na ně zapomíná. K podpoře učitelů řadíme spolupráci v týmu, supervize, pochvaly, ocenění, zázemí,...

- **Fyzikální prostředí** chápáno jako prostředí chodeb, tříd, šaten je pro žáky i učitele také důležité, protože se v těchto prostorách pohybují větší část dne. Proto je vhodné dát všem příležitost podílet se na vzhledu těchto prostor (výzdoby, výstavy). (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Úspěšná činnost žáků, menší absence ve výuce, zlepšení kázeňských problémů, větší úsilí při samostatné práci, dobré vztahy a další, přispívají k rozvoji pozitivního školního i třídního klimatu. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

## 4.3 Metody zkoumání klimatu

V následujících odstavcích si všimneme diagnostických metod, které se uplatňují ve třídě v situaci, kdy chceme zjistit, kdo jakou pozici ve skupině zastává a jaké ve třídě panuje klima. Vztahy se spolužáky, začlenění do kolektivu a další jsou prvky, které formují osobnost žáka. Třídní učitel díky včasnému rozpoznání nepříznivého vývoje může včas zakročit a pokusit se o vylepšení vztahů. Každý třídní učitel by měl alespoň jednou za rok diagnostikovat klima ve své třídě. V současnosti se mu nabízí řada metod, které se na diagnostikování třídy přímo zaměřují.

Na začátku této podkapitoly zmiňme to, že diagnostika vztahů ve třídě představuje pouze první krok, po kterém by měly následovat další opatření a postupy. Diagnostika vyžaduje od odborníka, který ji provádí, etické jednání, neboť ji nelze provádět anonymně. Se všemi kroky by měli být obeznámeni rodiče žáka a svým podpisem dát jasný souhlas s diagnostikováním.

K tomu, abychom mohli zdokonalovat jakoukoliv lidskou činnost, musíme prvně poznat její aktuální stav. Výuka je charakteristická svou složitostí a pestrostí procesů, které při ní probíhají, a najít měřitelné ukazatele není jednoduchou záležitostí. Učitel, který chce mít představu o tom, co se u něj ve třídě děje, by měl aplikovat techniky objektivního i subjektivního charakteru současně tak, aby jedna doplňovala druhou. (Čapek, 2010)

V dnešní době se nám nabízí různé diagnostické metody, které mohou učitelé využít, ovšem některé jsou určeny pouze pro psychology nebo speciální pedagogy. To ale nemění nic na tom, že by diagnostické metody měli užívat jen zkušení odborníci, kteří vědí jak je vyhodnocovat a dále s nimi pracovat. (Mertin, Krejčová a kol., 2013)

Mezi hlavní oblasti v diagnostikování školní třídy řadíme **diagnostiku vztahů ve třídě** (pozice, role, prestiž ve skupině) a **diagnostiku klimatu třídy**. Tyto dvě oblasti přímo souvisí s výchovně vzdělávacím procesem a mají vliv na jeho efektivitu. K posouzení vztahů ve třídě se používá přímých i nepřímých metod a jejich výsledky je vhodné kombinovat. Jedním z důvodů proč diagnostiku ve třídě provádět, je negativní vliv špatné atmosféry ve třídě na ostatní žáky, stejně tak i nepřiměřené chování některých žáků. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Výzkumné metody rozdělujeme na **kvantitativní** a **kvalitativní**, přičemž při zkoumání třídního klimatu a vztahů ve třídě platí předpoklady z obou typů výzkumu. Každý přístup má své místo, opodstatnění, vychází z jiných předpokladů, zkoumá jiné problémy a dává různé závěry. V současném pedagogickém výzkumu se odborníci snaží o zkombinování a maximální využití obou přístupů. (Čapek, 2010)

Nejprve si v krátkosti představíme kvalitativní metody (pozorování a rozhovor) spolu s jejich hlavními zástupci. Pomocí těchto dvou základních diagnostických postupů získáme velké množství cenných informací. Dále jsem zde uvedla i tři metody dotazníkového typu, neboť jak jsem popsala výše, kombinace metod je přínosem. Níže popsané metody chápeme jako nástroje pro diagnostiku klimatu školní třídy.

**Pozorování** je metoda ke zkoumání vztahů mezi žáky, vztahů žáků k učitelům, motivace k práci atd. Podle Mertina, Krejčové a kol., (2013) musí být pozorování jasně strukturované. Měli bychom si dopředu promyslet na jaký konkrétní jev se zaměříme, v jaké situaci budeme pozorování provádět nebo koho budeme záměrně pozorovat. Čapek (2010) tuto metodu v aktuálním pojetí klimatu staví do pozadí. Důvodem je to, že:

- třídní klima je jev dlouhodobý, pozorování trvá krátký čas
- pozorovatel nepatří mezi aktéry klimatu
- klima je založeno na subjektivním vnímání, které pozorovatel vidí „z druhé ruky“.

**Rozhovor** může v průběhu každodenních aktivit poskytnout podobné, ale detailnější údaje než pozorování. Otázky jsou dopředu vypracované a je přesně určeno, co nás bude zajímat. Má charakter upřesňující a doplňující. Příznivým prostředkem k šetření klimatu je i skupinový rozhovor, který ukazuje i souhlasy, nesouhlasy, různé nové postoje, které se

v diskuzi vyskytují. (Čapek, 2010) Při individuálním rozhovoru je pak důležitá vzájemná důvěra, otevřenost a upřímnost.

**Dotazník KLIT** tato metoda se snaží zachytit tři prvky klimatu školní třídy. První je suportivní (podpůrné) klima, kde žák vystihuje vztahy ke třídě a spolužákům. Dalším prvkem je motivace k negativnímu školnímu výkonu, jak velký zájem o školu má. Třetím a posledním prvkem, který se metoda snaží postihnout, je sebeprosazení ve smyslu spoléhání se na sebe a touha vyniknout. Autorem dotazníku je J. Lašek a určený je pro žáky od 6. ročníku po maturanty. (Lašek, 2008, Čapek 2010)

**CES (Classroom Environment Scale)** dotazník sociálního klimatu školní třídy patří mezi hojně využívané dotazníky. Na jeho vzniku se podíleli autoři Trickett a Moos již v 70 letech. Českou verzi pak upravili J. Lašek a J. Mareš. Skládá se z 23 položek s jednoznačnými odpověďmi ano/ne. Dotazník má dvě formy: Aktuální a Preferovanou. První forma je zaměřena na aktuální stav, druhá se týká přání a stavu preferovaného. Díky tomu je možné dostat informace o současném stavu i o preferencích. (Lašek, 2001)

**Dotazník LEI** patří k jednomu z nejrozsáhlejších při zjišťování klimatu třídy. Jeho autoři (Anderson a Walberg) ho zaměřili přímo na středoškoláky. Tvoří ho 105 položek, které jsou rozdělené na 15 částí, jež školní třídu popisují (soutěživost, formálnost výuky, materiální podmínky atd.). Pětistupňovou škálou respondenti vyjadřují souhlas či nesouhlas. (Lašek, 2001)

Dostáváme se ke kvantitativním metodám, které jsou zastoupeny dotazníky a posuzovacími škálami. Jsou určeny k tomu, aby zachytily to, jaké mají žáci o klimatu třídy smýšlení a jaké postavení ve skupině zastávají. Uvedené metody představují nástroje pro diagnostiku vztahů ve třídě.

Odborníci se shodují na tom, že nejvhodnější doba pro určování vztahů ve třídě je první čtvrtletí ve školním roce. Pro validní výsledky je zapotřebí minimálně 80 % účast všech žáků. (Braun, Marková, Nováčková, 2014)

**Dotazník** je určen ke zjištění vztahu jedince k ostatním spolužákům nebo k pochopení a významu atmosféry, která ve třídě panuje. Momentálně je učitelům i školským poradenským pracovníkům k dispozici dostatek ověřených a relativně nových dotazníků. Jelikož praktická část této práce je situována do prostředí odborného učiliště, uvedu přehled těch dotazníků, které jsou určeny k měření klimatu tříd na středních školách.

**Dotazník B-3** byl vytvořen českým autorem Richardem Braunem spolu s dotazníkem B-4, který je určený pro žáky 2. – 3. tříd. **B-3** se využívá pro žáky od 4. třídy ZŠ až po maturitní ročníky. Posuzuje vlastní zapojení do třídního kolektivu. Ukazuje posloupnost třídy, či kdo z žáků patří mezi oblíbené – neoblíbené. Výstupem může být i to, jak vnímají sebe i svou třídu. Vyhodnocování lze dělat elektronicky, což dnes pokládáme mezi výhody. (Braun, Marková, Nováčková, 2014)

**Dotazník sociální akceptace** autora J. Juháse, blíže popisují Mertin, Krejčová a kol., (2013). Tato metoda je určena pro dospívající ve věku 12 – 16 let. Dotazník je členěn do čtyř škál. Zaměřuje se na vztah ke spolužákům, názory na kolektiv, emocionální prožívání ve třídě, vztah rodiny a školy. Jelikož se jedná o standardizovanou psychologickou metodu, měl by ji provádět psycholog.

**Třídní kompas** je sociometrická ratingová metoda, která u nás patří k nejnovějším a byla publikována v roce 2011 v Testcentru Praha. Staví na sociometrickém podkladu a jejím tvůrcem je Vladimír Hrabal. Umožňuje poznat emocionální atmosféru nebo rozdělení sociálního vlivu a tím dává možnost určit sociální pozici žáků i to, jaké mezi nimi panují vztahy. (Braun, Marková, Nováčková, 2014)

**SORAD** (Sociometrický ratingový dotazník) je další z řady metod k určování vztahů ve skupině. Dotazník vytvořil český psycholog V. Hrabal v roce 1979 a definuje ho jako: *„metodu specifického hodnocení osobnosti z hlediska jejího začlenění do skupiny. Je zaměřen především na ty osobnostní vlastnosti, které se projevují ve vztazích mezi lidmi, hodnotí sociabilitu jednotlivých dětí. Jedinec je hodnocen skupinou, jejíž je součástí, a toto hodnocení je zaměřeno na posouzení komplexních sociálních charakteristik, jako je oblíbenost nebo vliv.“* (Vágnerová, 2008, 508)

## 5 Třídní učitel

*„Současná doba je nesmírně rychlá. Informace zastarávají doslova z týdne na týden. Děti toho vědí o počítačích víc než jejich učitelé. Informací je obrovské množství a vyznat se v nich je obtížné. Není jasné, podle čeho máme kvalitu informací posuzovat. Dnes více než jindy je jasné, že jako jednotlivci nemáme moc šancí něco dokázat, prosadit nebo vylepšit. A proto je důležité, abychom tomuto prostředí přizpůsobili i školy a třídy. Jednou z cest je vytvářet ve třídách takové prostředí, které dokáže podporovat týmového ducha a spolupráci.“* (Bréda, 2017, s. 113).

Z toho důvodu je poslední kapitola teoretické části věnována třídnímu učiteli, který má ve třídě významné postavení a je jedním z významných činitelů ovlivňující klima třídy. Třídní učitel je osoba, která se každému z nás „vryla“ do paměti. Je to osoba, se kterou jsme prožili nemalou část našeho dětství až do dospělosti. Mnohdy už si ani nevybavíme, jaký předmět kdo vyučoval, ale spíše se nám vybaví to, co jsme s učitelem zažili a jak jsme ho vnímali jako žáci. Třídní učitel je se žáky v bezprostředním kontaktu převážně každý den.

Třídní učitel jako povolání se začalo rozšiřovat v dobách, kdy vyučování ve třídách probíhalo hromadně. Už Jan Amos Komenský ve své Velké Didaktice vysvětluje, že stejně jako jedno slunce ohřívá, osvětluje a udržuje pořádek na zemi, má i jeden učitel vést a řídit třídu. (Hermochová, 2012) Povolání učitele má u nás velkou tradici spojenou s bohatou historií. Navzdory tomu je ale pohled na učitele stále nejednotný, plný konfrontací a poznamenaný ideologiemi z minulosti. Vykonávat profesi učitele je činnost náročná a přitom ze sociálního hlediska stále ne příliš vysoko hodnocená. Učitel má v zásadě dva úkoly: v první řadě je to předání poznatků, které musí u žáků přetvořit na vědomosti, dovednosti a návyky a druhým úkolem je účast na socializaci dítěte. (Lašek, 2001) Jak uvádí Holeček (2014, s. 113) ve své publikaci: *„Společenská pozice učitelů má určitou společenskou hodnotu, tj. prestiž. Relativně trvalou pozici nazýváme statusem. Společnost pak od každého svého člena očekává, že se bude chovat způsobem, který vyplývá z jeho společenské pozice, že bude plnit určitou roli.“*

Kim Gulbrandson (2012) připisuje funkci třídního učitele velkou váhu a předkládá několik doporučení pro vytvoření a udržení pozitivního klimatu v prostoru třídy. Učitelé by měli dbát zejména na:

- Rozvoj a posílení pravidel, podporující bezpečné chování žáků. Tím, že jsou pravidla vhodně nastavená, stává se pro žáky prostor třídy bezpečný a situace v něm snadno předvídatelné. Pravidla, poskytující žákům hranice a příležitosti k dobrým rozhodnutím. Pocit bezpečí a respektu, který u žáků vyvolává větší motivaci k učení.

- Podporu pozitivních vzájemných vztahů, skrze každodenní interakce mezi studenty. Zaměřování sociálních vztahů ve třídě, společně s pomocí vytvářet nová přátelství. Pořádání třídních zasedání, která pomáhají tvořit pozitivní klima postavené na důvěře a úctě.
- Vztahy učitele se studenty. Ti musejí vědět, že se učitel o jejich pokroky zajímá a záleží mu na žácích samotných. Učitel by měl pokaždé žáka oslovit jménem a dát mu pocit toho, že si ho všiml. Používáním řeči těla učitel posiluje pozitivní chování. Včasné povšimnutí emocionálních změn naznačuje, že žák potřebuje v něčem podporu nebo pomoc.

## 5.1 Funkce a činnosti třídního učitele

Na osobu třídního učitele jsou kladeny náročné požadavky, o kterých má každý třídní jinou představu, a které v sobě odrážejí potřeby mladých lidí.

V celku přehledný seznam úkolů, které má třídní učitel plnit dle vědomí současné společnosti uvádí Hermochová (2012), jenž za základní považuje plnění koordinačních a integračních funkcí, do kterých zahrnuje:

- zřetel na vývoj jak žáka samotného, tak i žakovského kolektivu
- úzký a důvěrný kontakt se žáky, doplněný ochotou ke spolupráci obou stran
- pozitivní vztah ke svým žákům
- rozvoj žakovské individuality
- důraz na posilování iniciativy, samostatnosti a tvořivosti
- spolupráci s rodinou.

Dle Podlahové (2004) by funkci třídního učitele měl vykonávat člověk vyzrálý, disponující zkušenostmi a poznatky z praxe. Je to právě třídní učitel, který se podílí nemalou měrou na tom, jak se žák ve třídě cítí a jaký kolektiv si žáci, jako skupina vytvoří i na tom, jakou vzpomínku do budoucnosti si na školu odnesou. Propracovaný souhrn toho, jaké funkce třídní učitel může zastávat, podrobně předkládá rovněž Podlahová (2004), která se touto tematikou zabývala ve své publikaci. Bezpochyby jde o funkce obtížné a o jejich plnění má každý třídní učitel jinou představu. Třídní učitel může a snad i chce být **ředitel** činností třídy, s čímž souvisí rozhodování, plánování a řízení jednotlivců i celého kolektivu. Dále **manažer** rozhodující se ne sám, ale podle aktuální situace hledá a nachází optimální řešení spolu se

třídou. **Úředník** kontrolující a doplňující docházku, omluvné listy, třídní knihu. **Soudce**, který kontroluje přestupky proti školnímu řádu, posuzuje jednání žáka s ohledem na hodnoty a normy, které škola zastává a v neposlední řadě dokáže žáky hájit. **Vzor** v jednání a chování i ve způsobu komunikace. **Vychovatel**, jako vzor etických hodnot spolu s didaktickou činností. **Psycholog**, který zná zákonitosti psychického vývoje, umí se vcítit do duše dítěte, rozumět jí a může tak ovlivňovat a působit na žákovy činy. **Sociolog**, který dokáže diagnostikovat sílu a kvalitu sociálních vlivů, zná sociální situaci třídy a na základě toho špatné vztahy opravuje a vytváří vztahy kladné a vstřícné. **Náhradní rodič**, u kterého žák získá pocit opory, bezpečí a ochrany, je žákovy k dispozici při řešení individuálních problémů. **Přítel** nahlízející na žáka jako na partnera s ochotou ho chápat, komunikovat s ním, dokázat mu pomoci a akceptovat jeho vzniklou situaci. **Poradce**, při rozhodování se o budoucnosti, o směru životního uplatnění, neboť učitel má větší přehled o vývoji společnosti než rodič.

Funkcí, které třídní učitel plní v provozu třídy a to v jakých rolích vystupuje v očích žáka, je opravdu hodně. Třídní učitel má se svojí třídou vztah jiný, než ostatní vyučující. O tom, který třídní učitel půjde do jaké třídy, rozhoduje a vybírá sám ředitel školy. Ten by měl dobře znát své učitele a na základě toho přiřazovat jednotlivá třídnictví. Bohužel ve školství stále není situace taková, aby si ředitelé mohli mezi třídními vybírat, neboť učitelů je často na školách pomálu, většinou se to řeší stylem „*kdo je zrovna volný*“. Často tak nastává situace, kdy začínající, mladí pedagogové jsou do třídnictví vhozeni jako ryba do vody a pokud nechytnou zkušeného a laskavého uvádějícího učitele jsou na vše sami.

Činností třídního učitele je nemalé množství, patří sem činnosti – administrativní, diagnostická a informativní. Jak uvádí Podlahová (2004) tyto činnosti udávají úspěšnost žáka, sociální pozici i jeho psychický stav. První oblastí, na kterou se zaměřím, je **administrativa**, ta patří k méně oblíbeným mezi všemi učiteli. Zahrnuje starost o dokumenty vztahující se k dané třídě. Práce s *třídní knihou* je každodenní rutinou třídního učitele. Spočívá v pečlivém zapisování docházky, vyučovacích hodin i omluvenek. Další spis, který stojí na třídním učiteli je *třídní výkaz*, zahrnující jmenovitý seznam všech žáků třídy, jejich prospěch, učební dokumenty atd. Je to dokument, který má jasně vymezená pravidla pro jeho vyplňování. O žácích, jako o jednotlivcích, vede třídní učitel *katalogové listy*. Ty obsahují celkový přehled o prospěchu žáka v jednotlivých předmětech a také veškeré další údaje o žákovi, jako jsou výsledky z PPP, přihlášky ke studiu, kázeňská opatření... Na konci každého pololetí třídní učitel vyplňuje na základě podkladů jednotlivých učitelů *vysvědčení*. Na čtvrtletní a pololetní pedagogické rady připravuje třídní učitel *zprávy pro jednání pedagogické rady*. V nich se

objevují informace o chování třídy, i o chování jednotlivých žáků, omluvené/ neomluvené hodiny nebo o kázeňských problémech. **Informační činnost** zahrnuje především *oznámení rodičům* o zhoršeném prospěchu, o špatné docházce nebo o problémovém chování. Údaje o školních problémech žáků, o jednání s výchovným poradcem, o lékařských vyšetřeních předává *ostatním pedagogům*. Při třídnických hodinách je učitel pověřen *informovat třídu* o školním a vnitřním řádu, o organizaci školního roku nebo o bezpečnostních předpisech. Zejména na konci klasifikačního období třídní učitel *koordinuje všechny druhy zkoušek* tím, že informuje ostatní kolegy o termínech zkoušek a písemných pracích tak, aby nedocházelo k přetěžování žáků. Tím, že učitel ve své třídě vytváří vhodné komunikační prostředí, upravuje estetický vzhled třídy, *zajišťuje organizačně i lidsky tzv. vstřícnou sociální atmosféru třídy*. Poslední oblastí zahrnující práci třídního učitele je **činnost diagnostická**, která hraje v praktické části mé diplomové práce hlavní úlohu. Dobrý učitel by měl mít snahu poznat co nejlépe svou třídu a žáky v ní. Vnímavý učitel sleduje žáky po stránce *sociálních vztahů, motivace, kognice, psychosomatických zvláštností, vývoje profesionální orientace a psychického zatížení a odolnosti*. K tomu, aby všechny tyto oblasti mohl učitel prozkoumat, popsat a pojmenovat, slouží řada metod, přičemž některé z nich jsem uvedla v předchozí kapitole.

Činnost učitele se nemusí ubírat pouze administrativním, informativním a diagnostickým směrem. Třídní učitel je se svými žáky poměrně dost času a proto by měl mít snahu pomoci jim nalézt místo ve světě, ovládat své city a orientovat se ve vlastním životě. Tyto formy pomoci dělají z třídnictví také jistý druh poslání, což by mělo třídní učitele podněcovat k celoživotnímu rozvoji jejich odborné a didaktické stránky. (Hermochová, 2012)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Vlastní výzkumné šetření

Předmětem zkoumání praktické části diplomové práce je problematika sociálního klimatu ve vybrané třídě odborného učiliště. Návrh plánu sběru dat je následující. Jako první vymezím cíl výzkumu spolu s výzkumnými otázkami deskriptivního charakteru a v návaznosti na to popíši metodu, kterou použiji ke sběru dat. Dále charakterizuji výzkumný soubor a metody k vyhodnocení zjištěných dat. Celá praktická část bude zakončena interpretací výsledků a z nich vyvozených závěrů, společně s diskusí a doporučením pro praxi. Nyní se pokusím celý výzkum jasně přiblížit.

### 6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného projektu mé diplomové práce bylo zjistit hodnocení a pohled dané skupiny žáků II. ročníku odborného učiliště a jejich třídní učitelky na klima, které u nich ve třídě panuje a zda si přejí pracovat v lepším klimatu než doposud. Pro zjištění těchto dat jsem použila kvantitativní formu standardizovaného dotazníku CES, který obsahuje standardizované otázky a je rozdělen na formu preferovanou a aktuální. Dále jsem zjišťovala, jak dobře učitelka této třídy zná klima, které v ní panuje a jak třídu hodnotí jako kolektiv. Pro tuto část výzkumu jsem využila neméně oblíbený způsob sběru dat, strukturovaný rozhovor, zastupující kvalitativní metodu pedagogického výzkumu. Dílčím cílem celého výzkumu bylo navrhnout vhodné projekty a týmové aktivity, přispívající k podnětné a pozitivní atmosféře v dané třídě.

### 6.2 Výzkumné problémy deskriptivního charakteru

- 1. Jak se žáci aktuálně cítí ve své třídě?*
- 2. Hodnotí aktuální klima ve třídě lépe dívky nebo chlapci?*
- 3. Přivítali by žáci větší pomoc a podporu od „své“ učitelky než doposud?*
- 4. Jakou proměnnou z dotazníku si nejvíce přejí zlepšit chlapci a jakou dívky?*
- 5. Jaké je ve třídě klima z pohledu třídní učitelky?*

## 6.3 Metody sběru dat

Kvalitativní i kvantitativní přístupy jsou založené na odlišných předpokladech a zkoumají jiné problémy, využívají rozdílné postupy a vyvozují z nich různé závěry. Ty ale nejsou lepší či horší a ani spolu nesoupeří.

Pro zjišťování třídního klimatu můžeme použít přístup kvalitativní, kvantitativní nebo jejich kombinaci. Jak kvalitativní, tak i kvantitativní výzkum mají oba vhodné předpoklady pro zkoumání třídního klimatu. Čapek (2010, s. 100) ve své publikaci uvádí: „*Každý má své místo a zdá se, že převládá koláčový postoj: někdo má rád tvarohový, jiný makový, ale nejlepší jsou ty, které jsou makovo – tvarohové a mohl by tam být i ždíbec džemu.*“

Ve výzkumném šetření jsem se inspirovala předchozí větou a zvolila smíšený typ výzkumu (smíšený design). Ke způsobu měření třídního klimatu jsem se rozhodla pro poměrně často využívaný dotazník CES, s jeho preferovanou i aktuální formou, který zastupuje kvantitativní část výzkumu. Kvalitativní část potom reprezentuje polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou.

- **DOTAZNÍK CES (Classroom Environment Scale)**

Tato forma představuje jeden z poměrně často využívaných nástrojů k měření klimatu 8. a 9. tříd základních škol a středních škol, do kterých spadají i odborná učiliště. Dotazník CES byl sestaven v 70. letech americkými autory Trickettem a Moosem pro potřeby diagnostiky třídního klimatu. Původní verze byla obsáhlá (242 otázek) a dotazník prošel do dnešní podoby mnoha revizemi a počet otázek se výrazně snížil (24 otázek). Poslední je z roku 1986, kdy Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher dali dotazníku dvě formy – **preferovanou** a **aktuální**. První z nich se zaměřuje na to, jaké by si žáci přáli mít klima ve „své“ třídě, jaké vztahy mezi sebou by chtěli mít a co by si přáli a nepřáli, tzv. obraz žádoucího stavu. V aktuální verzi dotazníku se pak žáci vyjadřují podle současného stavu, aktuální podoby klimatu třídy tak, jak ho momentálně cítí a vnímají. Českou verzi dotazníku sestavili se svolením autoři J. Lašek, J. Mareš a H. Skalská. (Lašek, 2012)

Všech 24 položek v dotazníku nám zkoumá dohromady 6 proměnných klimatu středoškolské třídy, jak uvádí Lašek (2012):

- **Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací** (otázka č. 1, 7, 13, 19)
- **Vztahy mezi žáky ve třídě** (otázka č. 2, 8, 14, 20)
- **Učitelova pomoc a podpora** (otázka č. 3, 9, 15, 21)
- **Orientace žáků na úkoly** (otázka č. 4, 10, 16, 22)

- **Pořádek a organizovanost** (otázka č. 5, 11, 17, 23)
- **Jasnost pravidel** (otázka č. 6, 12, 18, 24)

Žáci volí své odpovědi zakroužkováním odpovědi ANO/NE. Podle autorů je vhodné nejprve zadat preferovanou verzi dotazníku a zhruba po dvou týdnech verzi aktuální.

- **Otázka z preferované formy:** Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší.
- **Otázka z aktuální formy:** Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.

Vyplňování dotazníku trvá v každé formě zhruba 15 minut. Po vyplnění se odpovědi číselně hodnotí. Všechny otázky jsou kladeny formou oznamovacích vět. V dotazníku jsou otázky zjišťující stejnou proměnnou vhodně proloženy zbývajícími tak, aby nešly bezprostředně za sebou. Každá odpověď ANO je ohodnocena 3 body, pro odpověď NE se přiřazuje hodnota 1 bod. Nevyplněné nebo chybně vyplněné odpovědi se bodují hodnotou 2. V dotazníku se nachází několik vybraných otázek označených písmenem R, u kterých se hodnota odpovědi prohazuje: ANO 1 bod, NE 3 body. V každé z oblastí může žák dosáhnout minimálně 4 a maximálně 12 bodů, střed je tedy 8 bodů.

Dle instrukcí k administraci dotazníku byla žákům rozdána nejprve forma preferovaná a zhruba po 10 dnech forma aktuální. Žáci byli upozorněni na to, že dotazník je anonymní, a že se nejedná o formu testu ani zkoušky. Také jsem žáky v krátkosti informovala o cíli mé práce a zároveň jsem je poprosila o samostatnost při vyplňování jednotlivých otázek tak, aby výsledky byly co nejobektivnější.

Nejprve jsem vypočítala hodnotu každé proměnné u jednotlivých žáků tak, že jsem sečetla body u otázek k dané proměnné. Abych získala souhrnný pohled třídy na aktuální i preferované klima, vypočítala jsem pomocí aritmetického průměru každou proměnnou zvlášť. Nejdříve u chlapců a dívek odděleně a nakonec za celou třídu. Následující tabulka prezentuje výsledky obou forem dotazníku, které získal Lašek na zkoumaném vzorku 472 žáků středních škol.

Tabulka 1 CES – pásmo běžných hodnot (Lašek, 2007)

|                                 | Pásmo běžných hodnot<br>P | Pásmo běžných hodnot<br>A |
|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <b>Angažovanost</b>             | 9,06-11,64                | 3,92-7,36                 |
| <b>Dobré vztahy</b>             | 9,4-11,96                 | 7,73-11,39                |
| <b>Učitelova pomoc</b>          | 9,34-12-16                | 5,13-9,25                 |
| <b>Orientace na úkoly</b>       | 7,15-10,69                | 5,28-9,3                  |
| <b>Pořádek a organizovanost</b> | 9,17-12,51                | 4,19-7,59                 |
| <b>Jasnost pravidel</b>         | 9,47-12,39                | 6,44-10,70                |

## • ROZHOVOR

V kvalitativním výzkumu se řadí rozhovor na první pozici v žebříčku nejčastěji používaných metod. Dá se také vymezit jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu za pomoci otevřených otázek a používá se pro něj označení hloubkový rozhovor. Cílem takového rozhovoru by mělo být získání stejného pochopení jednání událostí jaké mají členové dané skupiny. Za pomoci otevřených otázek badatel porozumí jinému pohledu lidí na stejnou problematiku. Je to metoda, při které se výpovědi dají zachytit v jejich přirozené podobě, a to je hlavní princip kvalitativního výzkumu. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Vzhledem k tomu, že otázky a témata pro rozhovor jsem měla předem připravené, můžeme ho označit za polostrukturovaný, který vhodně kombinuje výhody ze strukturovaného a volného rozhovoru. Následuje seznam otázek použitých při rozhovoru:

- 1. Povíte mi v krátkosti něco o Vaší pedagogické praxi?*
- 2. Jaký je Váš názor na tuto třídu?*
- 3. Jste se třídou od samého začátku? Pokud ano, jak se třída vyvíjela jako kolektiv?*
- 4. Děláte ve třídě diagnostiku vztahů? Jakou formou?*
- 5. Jsou žáci v hodinách aktivní a tvořiví?*
- 6. Věnujete se v hodinách i diskusím o věcech, které nespádají do školních aktivit?*
- 7. Myslíte si, že ve Vás mají žáci důvěru? Přijdou za Vámi, pokud mají nějaký problém?*
- 8. Myslíte si, že jste v hodinách dostatečně důsledná, a co řeknete, to platí? Nebo se někdy necháte žáky přemluvit?*
- 9. Kromě hodin odborných předmětů, trávíte se žáky nějaký další čas?*
- 10. Jakým způsobem máte ve třídě nastavená pravidla a máte je někde vyvěšená?*

11. *Mají žáci nějaký předmět, kde se učí sociálním vztahům a rozvoji osobnosti?*
12. *Dokážou se žáci nadchnout pro práci v hodině?*
13. *Porušují žáci často školní řád, jakým způsobem?*
14. *Mají žáci zájem o udržení pořádku ve třídě?*
15. *Vyskytly se ve Vaší třídě výchovné problémy nebo sociálně negativní jevy?*
16. *Co považujete ve vztahu k žákům za kladné a co za záporné?*
17. *Co byste si přála zlepšit, co se týče klimatu ve Vaší třídě?*

Osobně se nepovažuji za pokročilého výzkumníka, co se týče kvalitativního výzkumu, ale spíše za začátečníka, proto jsem přípravu na rozhovor nepodceňovala a otázky si pečlivě připravila. Seznam otázek částečně vycházel z výzkumných otázek dotazníku CES, na které odpovídali jednotliví žáci a doplnily je otázky zaměřené na osobu třídní učitelky. Po skončení rozhovoru jsem získala materiál, který bylo potřeba pro lepší čitelnost přepsat. Přepis je sice činnost velmi snadná, o to více časově náročná. Přepsaný nestrukturovaný materiál bylo potřeba analyzovat a získaná data interpretovat. K tomu jsem zvolila techniku otevřeného kódování. Pomocí této metody jsem získaná data z rozhovoru rozdělila na jednotky, kterými mohou být slova, věty, odstavce. Každé jednotce jsem přidělila označení (kód). Tak jsem postupně získávala seznam kódů a pomocí nich jsem vytvořila jednotlivé kategorie, které jsem pojmenovala podle šesti proměnných z dotazníku CES a jedné, která se zabývala osobou učitelky. Na závěr jsem použila techniku vyložení karet. Díky této technice se jednotlivé kategorie staly také názvy jednotlivých kapitol. Náplní kapitol je pak popis a interpretace kódů, které spadají do příslušné kategorie.

## 6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum se uskutečnil na středním odborném učilišti a střední odborné škole automobilní v Pardubickém kraji. Vzorek tvořilo 20 žáků, (10 dívek, 10 chlapců) a jejich třídní učitelka. Jedná se o II. ročník tříletého učebního oboru čalouník/lakýrník. Školní třídu odborného učiliště jsem pro svůj výzkumný projekt zvolila záměrně proto, že žáci v ní se spolu potkávají nejen v procesu výuky, ale také společně navštěvují odborný výcvik. Právě tam mají možnost zdokonalovat se ve zručnosti, šikovnosti a ledasco se od sebe navzájem naučit. Tyto vlastnosti mohou žáci mezi sebou srovnávat a na základě nich si utvářet kvalitnější a plnohodnotnější vztahy, které se poté odráží na celkovém klimatu třídy.

Před samotným výzkumem jsem nejprve oslovila ředitele školy s prosbou, o uskutečnění mého šetření na jejich škole. Jako jedno z pozitiv jsem uvedla, poskytnutí celkových výsledků měření a možné návrhy na zlepšení klimatu a vztahů ve třídě. Po souhlasu pana ředitele jsem dostala kontakt na třídní učitelku Nad'u, jejíž třída byla vybrána pro mé šetření. Také to, že poměr dívek a chlapců ve třídě je vyrovnaný, viděl ředitel školy jako plusové, a pro celkové výsledky dotazníku zajímavější. Při první návštěvě třídy jsem žáky oslovila k vyplnění dotazníku CES – preferovaná forma a dala jim potřebné instrukce. Vzor dotazníku je přiložen v příloze č. 1. Hendl a Remr (2017) ve své publikaci vhodně uvádí, že se u strukturovaného dotazníku očekává, že otázky jsou srozumitelné a všichni jim porozumí stejným způsobem. Tato skutečnost se ale nestává pravidlem, neboť stejná otázka může u dvou respondentů vyvolat rozdílné kognitivní postupy, což se mi i potvrdilo. Během vyplňování dotazníku jsem u dvou žáků zaznamenala problém s porozuměním otázky. Ve II. ročníku odborného učiliště jsou žáci v polovině času, který na škole stráví, tudíž předpokládám, že se všichni mezi sebou již dobře znají a dokážou odhadnout atmosféru, která z jejich třídy vyzařuje. Po dvou týdnech jsem se na školu vrátila a žákům předložila aktuální formu dotazníku CES. Vzor dotazníku je přiložen v příloze č. 2.

Další formou ke sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou Nad'ou, který zahrnuje celkem 12 otázek a část jeho přepis je k nahlédnutí v příloze č. 3. Rozhovor si kladl za cíl získat základní informace o třídě z pohledu učitelky a představu o práci se skupinou žáků.

## 6.5 Vyhodnocení dat

Po vyplnění preferované i aktuální formy dotazníku jsem výsledky začala zpracovávat a vyhodnocovat tak, jak jsem již uvedla v podkapitole 5.3. Získala jsem pohled jednotlivých žáků na klima jejich třídy i to, jaké rozdíly jsou ve vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami. Pomocí aritmetického průměru jsem zjistila celkové výsledky třídy u každé proměnné. Informace získané z dotazníků jsem pro lepší orientaci přenesla do tabulek a sloupcových grafů, které znázorňují pohledy chlapců a dívek na jednotlivé otázky k daným proměnným.

Data získaná z rozhovoru byla za pomoci metody otevřeného kódování vyhodnocena a k jejich interpretaci použita metoda vyložení karet.

### 6.5.1 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Odpovědi, které jsem získala od všech žáků z dotazníku, jak z preferované, tak z aktuální formy, jsou zpracovány a rozděleny do 6 oddílů podle proměnných. Pomocí tabulek a grafů jsou výsledky pro větší přehlednost souhrnně sestaveny a prezentovány. Celkové výsledky obou typů dotazníků jsou uvedeny v následující tabulce, kde je také hodnota naměřená v rámci třídy jako celku.

*Tabulka 2 – Výsledky preferované a aktuální formy dotazníku CES*

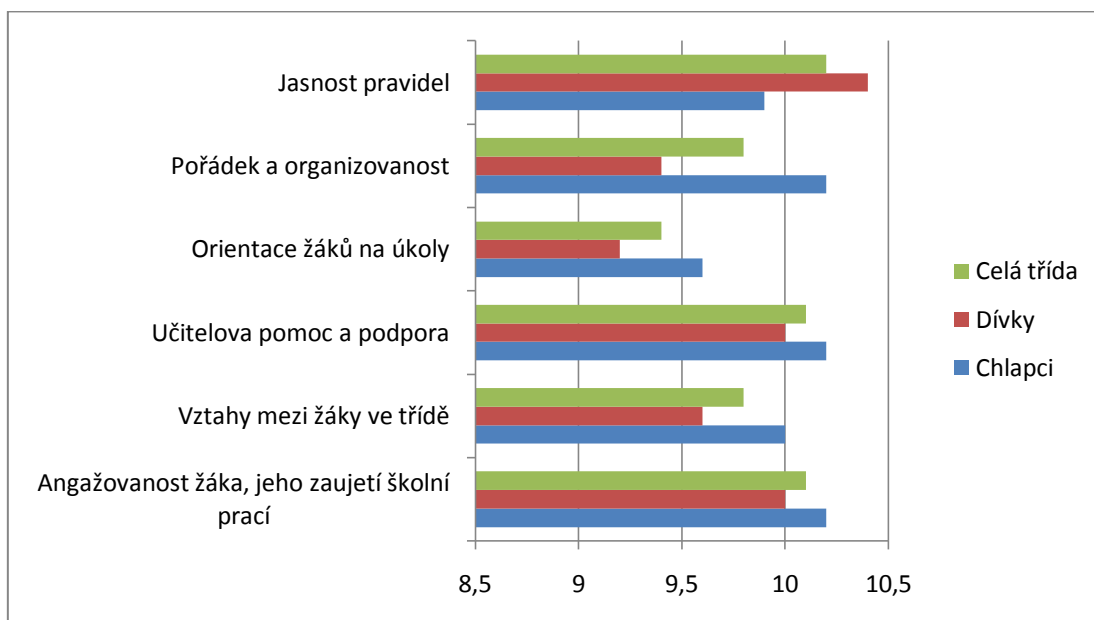
| Proměnné                                  | Preferovaná forma |       |              | Aktuální forma |       |              |
|-------------------------------------------|-------------------|-------|--------------|----------------|-------|--------------|
|                                           | chlapci           | dívky | třída celkem | chlapci        | dívky | třída celkem |
| <b>Angažovanost, zaujetí školní prací</b> | 10,2              | 10    | <b>10,1</b>  | 6,8            | 7,4   | <b>7,1</b>   |
| <b>Vztahy mezi žáky ve třídě</b>          | 10                | 9,6   | <b>9,8</b>   | 10,4           | 11,2  | <b>10,8</b>  |
| <b>Učitelova pomoc žákům</b>              | 10,2              | 10    | <b>10,1</b>  | 8,4            | 10,6  | <b>9,5</b>   |
| <b>Orientace žáků na úkoly</b>            | 9,6               | 9,2   | <b>9,4</b>   | 8,8            | 9,2   | <b>9</b>     |
| <b>Pořádek a organizovanost</b>           | 10,2              | 9,4   | <b>9,8</b>   | 9,2            | 7,4   | <b>8,3</b>   |
| <b>Jasnost pravidel</b>                   | 9,9               | 10,4  | <b>10,2</b>  | 9,9            | 10,6  | <b>10,3</b>  |

#### **Porovnání preferované a aktuální formy klimatu ve třídě**

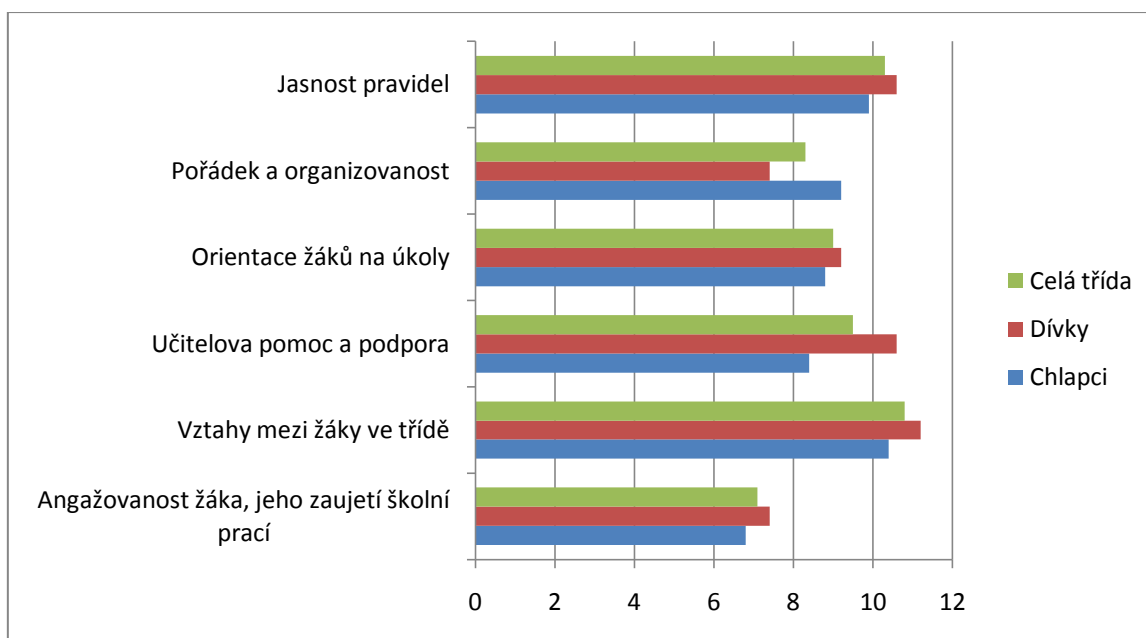
Naměřené hodnoty z dotazníku nám ukazují, že klima ve třídě je celkově pozitivní a většina výsledků se pohybuje ve stanoveném průměru běžných hodnot, které jsem uvedla v tabulce č. 1. Nejvíce jsou žáci spokojeni se vztahy ve třídě, kde byla naměřena hodnota (10,8). U této proměnné jsou zároveň aktuální naměřené hodnoty vyšší než by si žáci v preferované formě představovali a chtěli mít. Chlapci jsou se vztahy ve třídě spokojeni (10,4) a ještě spokojenější jsou dívky, u kterých je naměřená hodnota nejvyšší v celém

dotazníku (11,2). Druhou nejlépe hodnocenou proměnnou se stala položka měřící jasnost pravidel, kde u dívek dosáhla opět takřka maxima (10,6). V případě učitelovi pomoci žákům dosahují naměřené hodnoty výrazného rozdílu (8,4;10,6) a obě pohlaví vnímají aktuální pomoc od učitele odlišně, lépe však dívky. Je ale důležité, že chlapci si to uvědomují a mají zájem na tom, aby se jim dostávalo o něco větší pomoci ze strany učitele. Další v pořadí nejlépe hodnocených proměnných vyšla orientace žáků na úkoly, kde dívky cítí větší zaměřenost na úkoly (9,2) než samotní chlapci (8,8). Pořádek ve třídě a organizovanost pravidel pocítují o něco lépe chlapci (9,2). Dívky co se týče pořádku a pravidel ve třídě, nejsou až tak spokojené (7,4). Poslední oblast angažovanost žáka a zaujetí školní prací je hodnocena žáky nejhůře ze všech (7,1). Tento výsledek se ale pohybuje v rozmezí (3,92 – 7,36) pásma běžných hodnot - tudíž žáci ji sice vnímají nejhůře, ale není to hodnota překračující normu. Tuto proměnnou si zároveň žáci přejí nejvíce zlepšit a posunout její možnosti co nejvíce dopředu (10,1). Zmíněné proměnné a jejich výsledky v obou formách dotazníku zobrazují, pro snadnější představu a porovnání, následující dva pruhové grafy.

**Graf č. 1 Výsledky dotazníku CES – preferovaná forma**



**Graf č. 2 Výsledky dotazníku CES – aktuální forma**



V následující části, předkládající výsledky výzkumu podle proměnných, se zaměřím na jednotlivé otázky v dotazníku a výsledky blíže interpretuji.

## 1. PROMĚNNÁ – Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací

**Otázky č. 1, 7, 13, 19**

**Preferovaná forma:**

| Pohlaví        | Otázka č. 1 | Otázka č. 7 | Otázka č. 13 | Otázka č. 19 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,6         | 2           | 2,6          | 3            | <b>10,2</b>     |
| <b>Dívka</b>   | 2,6         | 2,4         | 2,2          | 2,8          | <b>10</b>       |

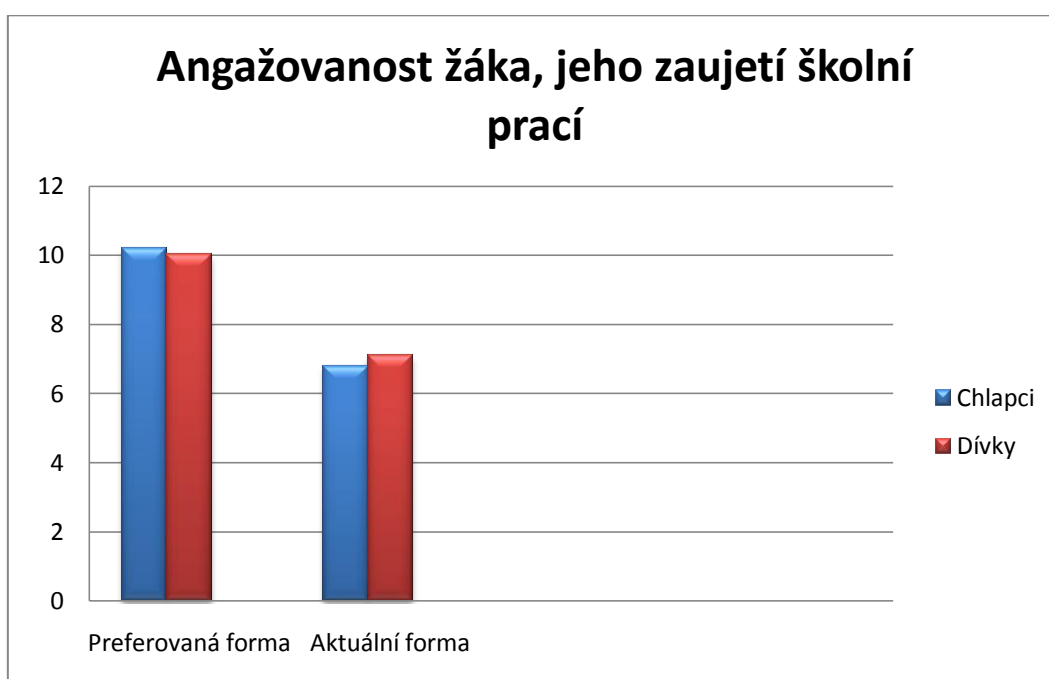
**Aktuální forma:**

| Pohlaví        | Otázka č. 1 | Otázka č. 7 | Otázka č. 13 | Otázka č. 19 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,2         | 1,8         | 1,4          | 1,4          | <b>6,8</b>      |
| <b>Dívka</b>   | 2           | 1,8         | 1,2          | 2,4          | <b>7,4</b>      |

Proměnná angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, byla žáky v aktuální formě hodnocena nejhůře ze všech. V otázce č. 1, kde žáci hodnotili energii, jenž vkládají oni a jejich spolužáci do práce v hodině, vyšel lepší výsledek u chlapců. Dívky a chlapci vnímají stejně (1,8) otázku č. 7, týkající se snění v hodině s otevřenýma očima. U otázky č. 13 se

výsledky chlapců a dívek přibližují a jsou lehce pod průměrem. Tak dávají najevo, že jsou občas chvíle, kdy čekají v hodině na zvonění a své zraky upínají k hodinám. V poslední otázce této proměnné, tedy otázky č. 19, dívky hodnotí kladněji to, že žáci v hodinách dávají pozor a vnímají, co učitel právě říká. Celkové výsledky aktuální formy u obou pohlaví jsou v celém dotazníku nejmenší. Důležité ale je, že výsledky z preferované formy vyšly u obou pohlaví v celku vysoké. Žáci si tak uvědomují tento nedostatek a přáli by si být více zaujati školní prací a více se do práce v hodinách zapojovat. Největší potenciál spatřují dívky (3) i chlapci (2,8) v tom, že by měli dávat větší pozor na to, co učitel říká.

**Graf č. 3**



Z grafu je patrné, že žáci obou pohlaví si přejí být v hodinách aktivnější, více pracovat a zapojovat se do činností. Podle odpovědí získaných z dotazníku je zároveň patrné, že v hodinách jsou chlapci i dívky málo iniciativní a nekládají takovou energii do práce, jakou by si představovali. Rozdíl mezi aktuální a preferovanou podobou je u chlapců 3,4 bodu a u dívek 2,6 bodů.

## **2. PROMĚNNÁ – Vztahy mezi žáky ve třídě**

**Otázky č. 2, 8, 14, 20**

**Preferovaná forma**

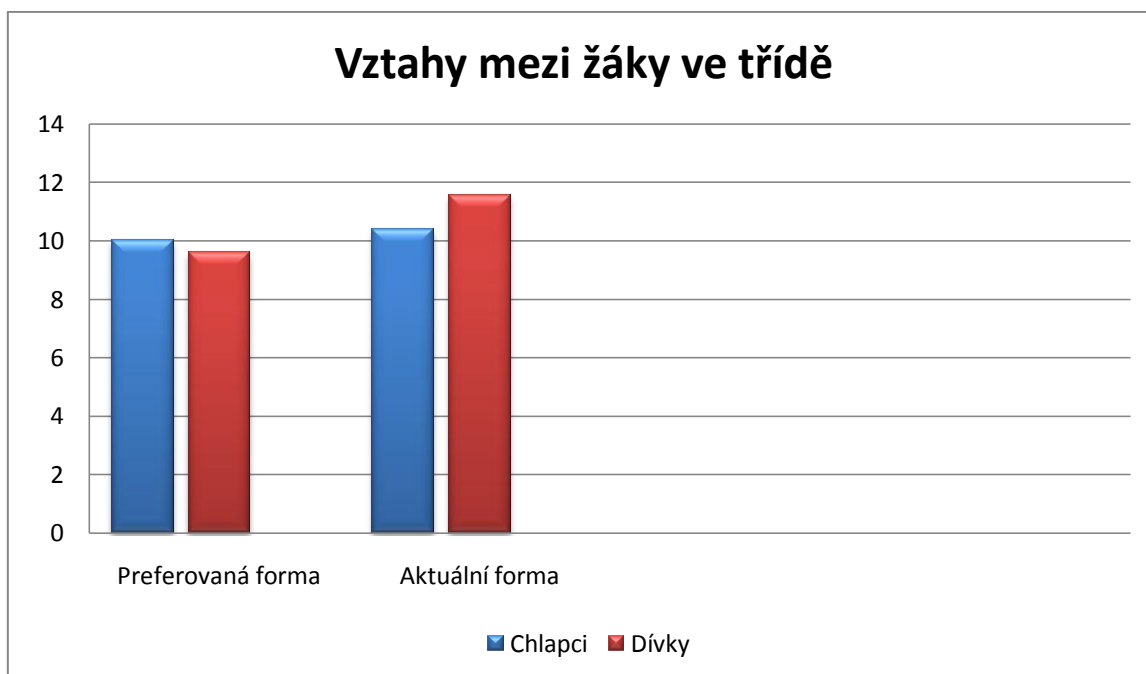
| Pohlaví | Otázka č. 2 | Otázka č. 8 | Otázka č. 14 | Otázka č. 20 | Celková hodnota |
|---------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,2         | 2,6         | 3            | 2,2          | 10              |
| Dívka   | 2           | 2,6         | 2,4          | 2,6          | 9,6             |

#### Aktuální forma

| Pohlaví | Otázka č. 2 | Otázka č. 8 | Otázka č. 14 | Otázka č. 20 | Celková hodnota |
|---------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,6         | 2,8         | 2,9          | 2,6          | 10,9            |
| Dívka   | 3           | 2,6         | 2,6          | 3            | 11,2            |

V této proměnné vztahy mezi žáky ve třídě, byla u obou pohlaví naměřena nejvyšší hodnota, a tudíž se stala nejlépe hodnocenou oblastí za celou třídu. Otázkou č. 2 žáci hodnotili, zda mezi sebou rádi udržují kontakty a je patrné, že dívky cítí o něco větší družnost než chlapci. U otázky č. 8, která zní: „*Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.*“, odpověděli všichni žáci kromě dvou záporně, přičemž u této otázky se bodování prohazuje, a proto se odpověď NE hodnotila 3 body. Otázka č. 14 ukazuje, že mezi studenty je spousta kamarádských vztahů. Poslední otázka tohoto oddílu, otázka č. 20 vyjadřuje, že dívky vnímají nadchnutí pro práci na nějakém projektu o něco příznivěji než chlapci. V preferované formě jsou chlapci (3) nejvíce nakloněni pro to, aby u nich ve třídě vznikalo ještě více přátelství.

**Graf č. 4**



Jak u chlapců (10,4), tak i u dívek (11,2) byla naměřena v aktuální formě nejvyšší hodnota z celého dotazníku. Výsledky ukazují, že u obou pohlaví panuje v oblasti vztahů spokojenost a nepřejí si současný stav nijak výrazně měnit a přetvářet. Rozdíly mezi preferovanou a aktuální formou se u obou pohlaví pohybují v záporných hodnotách, takže nemají žádný význam.

### 3. PROMĚNNÁ – Učitelova pomoc a podpora

Otázky č. 3, 9, 15, 21

**Preferovaná forma**

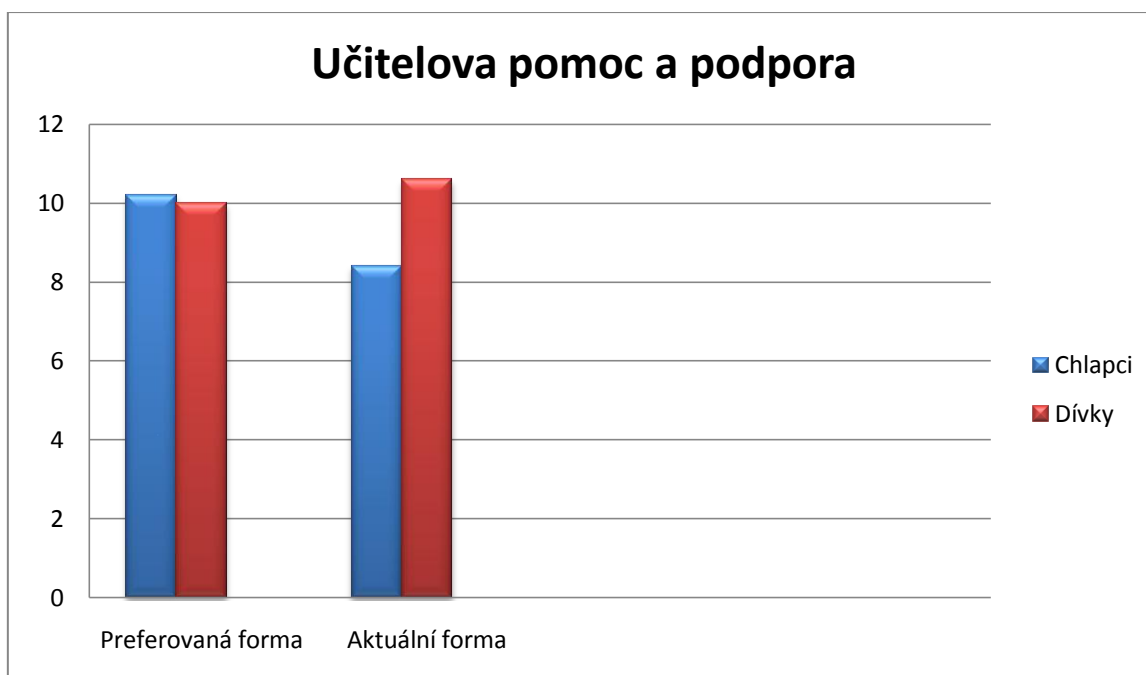
| Pohlaví        | Otázka č. 3 | Otázka č. 9 | Otázka č. 15 | Otázka č. 21 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,6         | 2,2         | 2,6          | 2,8          | <b>10,2</b>     |
| <b>Dívka</b>   | 3           | 1,6         | 2,6          | 2,8          | <b>10</b>       |

**Aktuální forma**

| Pohlaví        | Otázka č. 3 | Otázka č. 9 | Otázka č. 15 | Otázka č. 21 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,4         | 1,6         | 1,6          | 2,8          | <b>8,4</b>      |
| <b>Dívka</b>   | 2,4         | 3           | 2,2          | 3            | <b>10,6</b>     |

Třetí, v pořadí zkoumaných proměnných třídního klimatu, a také třetí nejlépe hodnocenou ze strany žáků této třídy, je oblast učitelovi pomoci a podpory. Otázka č. 3 je další z řady inverzních otázek (hodnocených obráceně) a ptá se, zda učitel tráví jen málo času povídáním si se žáky. U této otázky dosáhly výsledky stejné hodnoty (2,4) a žáci tak dali najevo, že s tímto tvrzením nesouhlasí a učitel s nimi tráví dostatek času. V otázce č. 9 zjišťující názor žáků, zda se o ně učitel osobně zajímá, nacházíme zjevný rozdíl mezi pohlavími. Zatímco dívky pocítují zájem učitelky o jejich osobu naplno (3), chlapci tuto pozornost vnímají mnohem méně (1,6). To se odráží i na následující otázce č. 15, kdy u chlapců je učitelka více autoritou než přítelem a u dívek je tomu naopak. V poslední otázce č. 21 se obě pohlaví téměř shodují a pocítují, že jim učitelka dokáže v těžké situaci pomoci.

**Graf č. 5**



V oblasti učitelovi pomoci a podpory nacházíme rozdíl ve vnímání aktuálního stavu mezi chlapci a dívkami. Dívky jsou s pomocí učitelky více spokojeni (10,6) než chlapci (8,4). Co se týče preferované formy, nacházíme u obou pohlaví téměř shodu, přesto dívky si nepřejí výraznější změnu. Chlapci by si přáli větší podporu a pomoc učitelky o 1,8 bodu.

#### **4. PROMĚNNÁ – Orientace žáků na úkoly**

**Otázky č. 4, 10, 16, 22**

##### **Preferovaná forma**

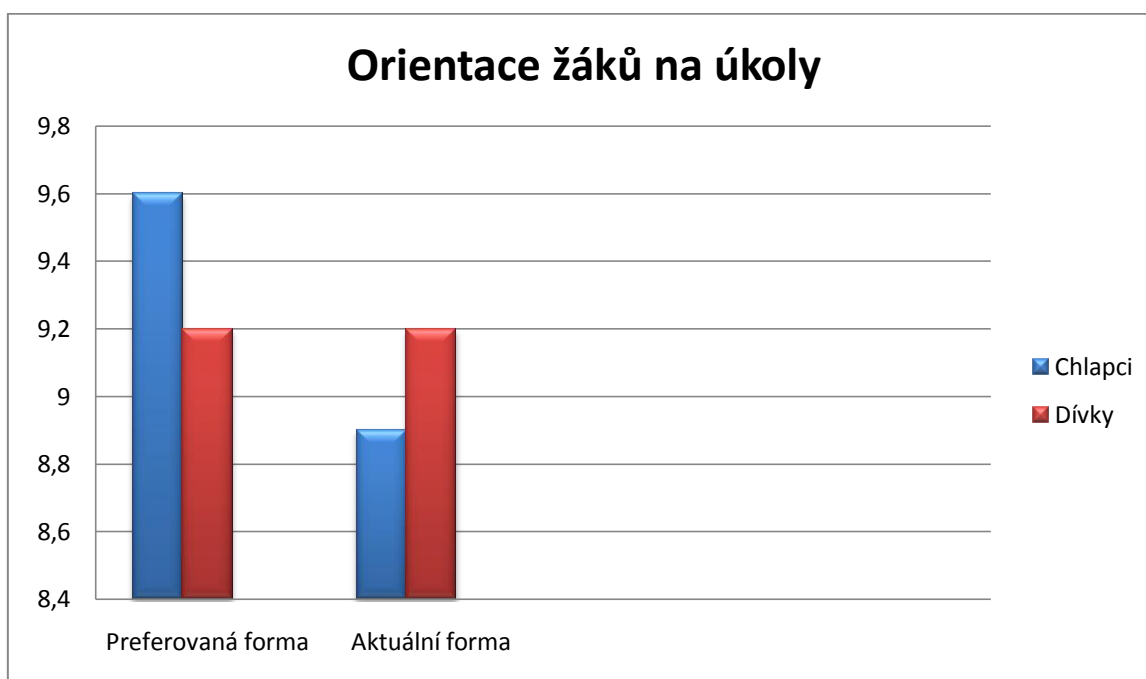
| Pohlaví        | Otázka č. 4 | Otázka č. 10 | Otázka č. 16 | Otázka č. 22 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,2         | 2,6          | 2,4          | 2,4          | <b>9,6</b>      |
| <b>Dívka</b>   | 2,2         | 2,4          | 2,6          | 2            | <b>9,2</b>      |

##### **Aktuální forma**

| Pohlaví        | Otázka č. 4 | Otázka č. 10 | Otázka č. 16 | Otázka č. 22 | Celková hodnota |
|----------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>Chlapec</b> | 2,1         | 2,2          | 2            | 2,6          | <b>8,9</b>      |
| <b>Dívka</b>   | 2,4         | 2,6          | 2,4          | 1,8          | <b>9,2</b>      |

Další v pořadí nejlépe hodnocených proměnných je orientace žáků na úkoly. Inverzní otázka č. 4 je z pohledu dívek i chlapců hodnocena takřka shodně a vypovídá o tom, že si žáci nemyslí, že tráví příliš mnoho času povídáním si o mimoškolních aktivitách, ale většinou diskutují o věcech, které se vztahují ke školní práci. Žáci si také uvědomují, že u nich ve třídě je důležité udělat hodně práce, o čemž svědčí výsledky v otázce č. 10, která ukazuje, že dívky hodnotí tuto skutečnost o něco příznivěji než chlapci. Otázka č. 16 v aktuální formě dotazníku je inverzní a zní: „*V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.*“ Vyššího čísla dosahují dívky (2,4) a tuto otázku tak pokládají více za lživou a dávají tak najevo, že u nich ve třídě je práce podstatná. Následuje další z řady inverzních otázek, otázka č. 22, kde hodnotí chlapci (2,6) třídu více jako místo na učení a dívky (1,8) ji vidí více jako společenské prostředí.

**Graf č. 6**



Z grafu je patrné, že hodnocení aktuálního stavu této proměnné je z pohledu chlapců (8,9) méně nadprůměrné, než jak vidí orientaci na úkoly dívky (9,2). Ty jsou s tímto stavem spokojené a vidí ho jako dostačující, a tudíž v preferované formě si ho nepřejí nijak zlepšovat (9,2). Ovšem chlapci si přejí současný stav mírně zlepšit o 0,7 bodu.

## 5. PROMĚNNÁ – Pořádek a organizovanost

Otázky č. 5, 11, 17, 23

### Preferovaná forma

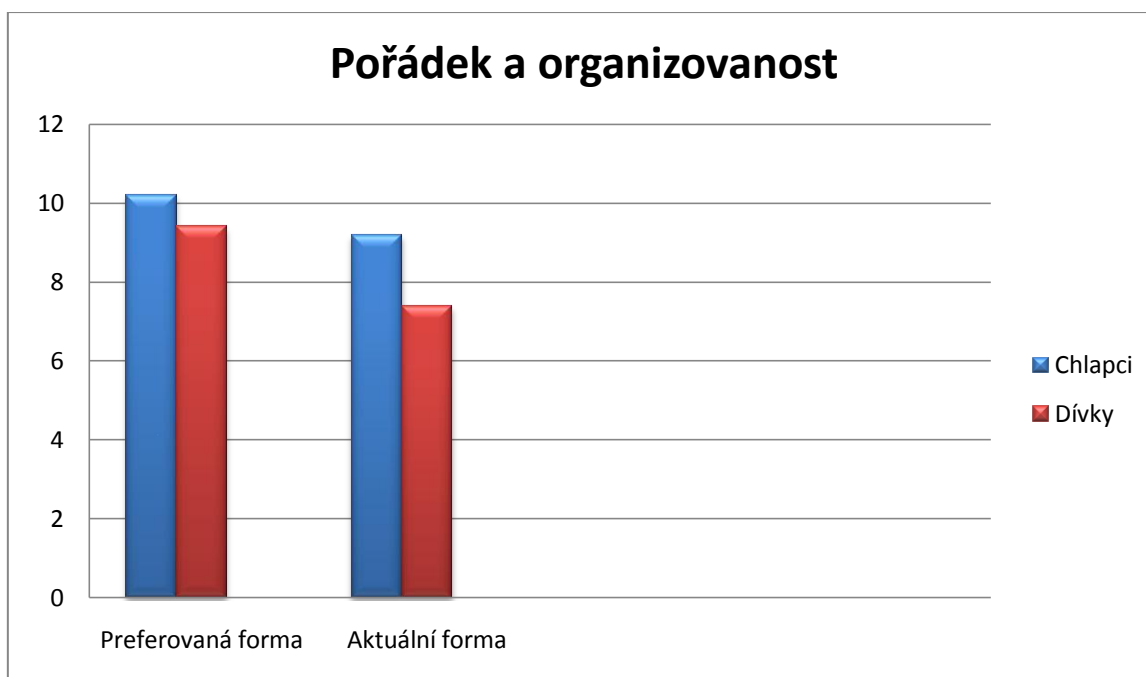
| Pohlaví | Otázka č. 5 | Otázka č. 11 | Otázka č. 17 | Otázka č. 23 | Celková hodnota |
|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,2         | 2,6          | 2,6          | 2,8          | 10,2            |
| Dívka   | 2,4         | 1,8          | 2,2          | 3            | 9,4             |

### Aktuální forma

| Pohlaví | Otázka č. 5 | Otázka č. 11 | Otázka č. 17 | Otázka č. 23 | Celková hodnota |
|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,4         | 2,6          | 2,6          | 1,6          | 9,2             |
| Dívka   | 1,6         | 2            | 2            | 1,8          | 7,4             |

Jak jsou žáci spokojeni s pořádkem i se systémem organizace ve třídě, prezentuje proměnná č. 5, která se stala u žáků druhou nejhůře hodnocenou, po angažovanosti žáka a jeho zaujetím školní prací. Hned u první otázky č. 5 je patrné, že polovina dívek má dojem, že jejich třída je špatně organizovaná (1,6). Chlapci jsou s organizací třídy v celku spokojeni (2,4). Rovněž vysoko (2,6) chlapci hodnotí to, že jsou spolužáci téměř stále potichu, což znázorňuje otázka č. 11. Stejně hodnoty jako u otázky č. 11, byly naměřeny v otázce č. 17, která je inverzní a uvádí, že ve třídě se mohou žáci poflakovat. S tímto tvrzením více nesouhlasí chlapci (2,6). U otázky č. 23, která je opět inverzní, se chlapci i dívky přibližují svým hodnocením a více jak polovina dívek a polovina chlapců se domnívá, že jejich třída je často hlučná.

**Graf č. 7**



Proměnná pořádek a organizovanost má u chlapců v aktuální verzi nadprůměrnou hodnotu (9,2). Dívky ji hodnotí lehce podprůměrně, tedy (7,4). Obě pohlaví mají zájem na tom, aby se tato situace zlepšila. U dívek je rozdíl aktuální a preferované formy 2 body, v případě chlapců je rozdíl menší a činí 1 bod.

## 6. PROMĚNNÁ – Jasnost pravidel

Otázky č. 6, 12, 18, 24

### Preferovaná forma

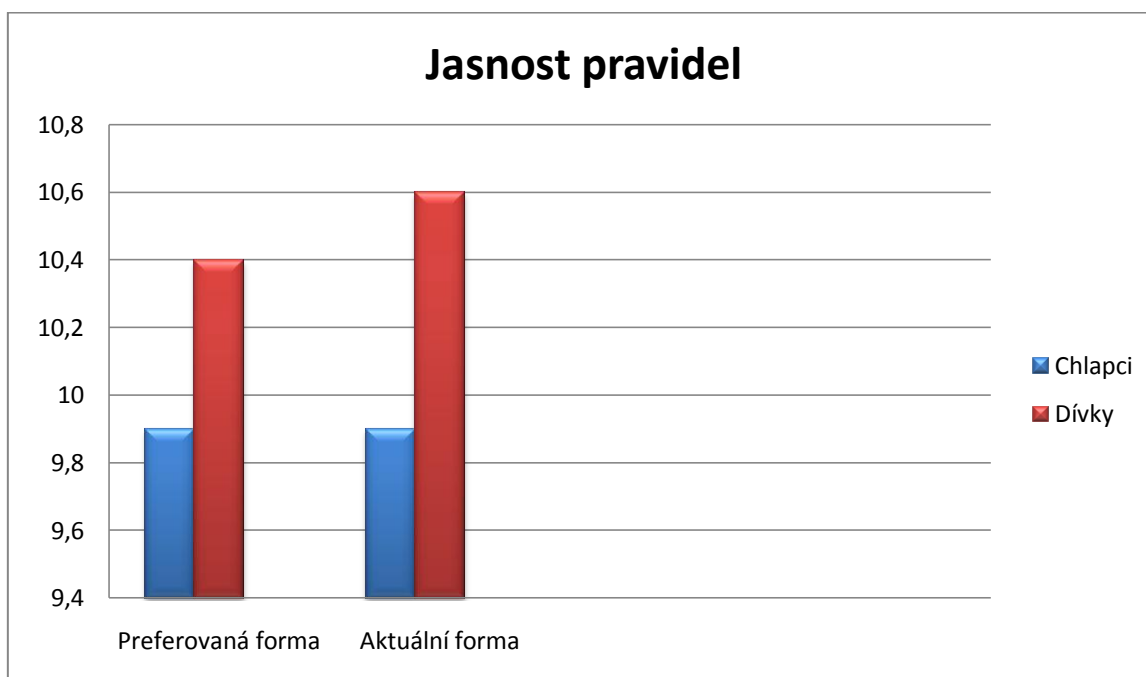
| Pohlaví | Otázka č. 6 | Otázka č. 12 | Otázka č. 18 | Otázka č. 24 | Celková hodnota |
|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,8         | 2,2          | 2,5          | 2,4          | 9,9             |
| Dívka   | 2,8         | 2,6          | 2,8          | 2,2          | 10,4            |

### Aktuální forma

| Pohlaví | Otázka č. 6 | Otázka č. 12 | Otázka č. 18 | Otázka č. 24 | Celková hodnota |
|---------|-------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| Chlapec | 2,4         | 2,2          | 2,8          | 2,5          | 9,9             |
| Dívka   | 2,4         | 2,6          | 2,8          | 2,8          | 10,6            |

Poslední měřenou proměnnou v dotazníku CES je jasnost pravidel, která u žáků skončila na druhém místě, proto i hodnoty obou pohlaví jsou v aktuální formě převážně vysoké. Otázku č. 6 hodnotili žáci obou pohlaví stejně (2,4) a většina z nich dala najevo, že ve třídě mají jasně nastavená pravidla, podle kterých se mají řídit a dodržovat je. Inverzní otázku č. 12 hodnotily lépe dívky, které se více jak chlapci domnívají, že pravidla ve třídě jsou stálá a nemění se tak často. Stejnou naměřenou hodnotou (2,8) projevují dívky i chlapci souhlas s tím, že jim učitelka dokáže vysvětlit, jaké následky si ponesou v případě porušení pravidel. Poslední otázkou č. 24, vnímají vysvětlení nastavených pravidel od třídní učitelky lépe dívky (2,8).

**Graf č. 8**



Aktuální forma nám na grafu ukazuje, že dívky tuto proměnnou pocítují lépe (10,6). Je patrné, že obě pohlaví jsou s jasností nastavených pravidel ve třídě spokojená, proto také vyšla její hodnota celkově druhá nejspokojivější a v preferované formě nemají dívky ani chlapci potřebu změny.

## 6.5.2 Výsledky rozhovoru s třídní učitelkou

Výsledky z rozhovoru jsem uspořádala do následujících kapitol.

- **Role třídní učitelky** – první kapitola nastíní pedagogickou praxi učitelky Nadi, její působení na škole, i to, jak se cítí v pozici třídní. Funkci třídní učitelky považují za

výjimečnou a časově náročnou, a proto jsem ji v teoretické části věnovala celou kapitolu, kde popisují všestrannost této práce v jednotlivých funkcích a činnostech. Kapitola také zodpoví otázku, jak učitelka nahlíží na třídu a co by si případně přála zlepšit.

- ***Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací*** – druhá kapitola přinese informace o tom, jak učitelka vnímá aktivitu a práci svých žáků v hodinách. Jaké nadšení pro práci u žáků spatřuje i jaké metody k motivaci žáků používá.
- ***Vztahy mezi žáky ve třídě*** – kapitola třetí nám poskytne údaje o tom, jaké se ve třídě vyskytují výchovné problémy či sociálně negativní jevy. Také nám tato kapitola prozradí, jak se třída vyvíjela s postupem času, s příchodem a odchodem žáků. Jak se tyto změny podílely na klimatu uvnitř třídy. Kapitola mimo jiné poskytne částečně odpověď na jednu z výzkumných otázek: „*Jaké je klima třídy z pohledu učitelky?*“
- ***Učitelova pomoc a podpora*** – v této kapitole se dozvíme, co považuje učitelka ve vztahu k žákům za pozitivní/ negativní. Jakou důvěru v ní žáci mají. Chodí za ní častěji dívky nebo chlapci?
- ***Orientace žáků na úkoly*** – pátá kapitola přinese názor učitelky na práci v hodině. Dosahují její žáci dobrých výsledků, a jak se je snaží motivovat k lepší klasifikaci.
- ***Pořádek a organizovanost*** – předposlední kapitola se zabývá názorem učitelky na příznivé prostředí, ve kterém probíhá výuka. Také nám přinese informace o tom, jak řeší učitelka ve třídě porušení morálky.
- ***Jasnost pravidel*** – je poslední kapitolou, která přinese náhled učitelky na to, jakým způsobem mají s žáky ve třídě nastavená pravidla, zda je žáci dodržují, a jakým způsobem toto dodržování kontroluje.

### **Role třídní učitelky**

Paní učitelka Nad'a má za sebou dlouholetou pedagogickou praxi, během níž měla možnost pracovat s žáky různých věkových kategorií. Působila jako učitelka mateřské školy, dále vyučovala žáky I. stupně základní školy a zkusila si i roli družinářky, ve školní družině. Nyní již 10 let působí na tomto odborném učilišti, které má v místě svého trvalého bydliště. Ze začátku byla na škole jako učitelka německého jazyka, ale momentálně vyučuje předměty občanská výchova a základy společenských věd. Vzhledem k tomu, že na škole působí také jako výchovný poradce a metodik prevence, doplňuje si aktuálně vzdělání speciální pedagogiky pro práci v poradnách. Škola kde působí, nabízí také maturitní obory, ale ona je

vždy třídní učitelkou učebních oborů, neboť je zde větší výskyt výchovných a sociálně negativních jevů.

Úlohu třídní učitelky považuje za důležitou a nezastupitelnou. Podle ní by měl tuto funkci zastávat člověk s dlouholetými zkušenostmi a kompetencemi, které jsou předpokladem pro úspěšné vedení třídy. Jako příklad uvádí kompetence komunikativní, tvořivé, řešení problémů nebo diagnostické či manažerské. Dobrou příležitostí, pro práci se vztahy uvnitř třídy, spatřuje ve třídnických hodinách. Ona sama využívá tyto hodiny k řešení problémů ve třídě a se žáky se snaží mluvit o tom, co se jim uvnitř třídy líbí a co by naopak chtěli změnit. Ve funkci třídní učitelky Nadi si trůfám říci, že je to osobnost silná, která dokáže žáky vyslechnout a vcítit se do jejich občas tíživé situace.

Na otázku: „*Jaký je Váš názor na tuto třídu?*“ Odpověděla: „*Z mého pohledu jsme v tuto chvíli schopni se všichni navzájem respektovat. V I. ročníku to bylo mnohem komplikovanější, co se týče vztahů. Během prvního ročníku odešlo 8 žáků a 6 přišlo nových. Takže kolektiv nebyl vůbec stabilní a nevznikala zde větší přátelství, žáci se teprve mezi sebou poznávali. Tuto třídu navštěvují kromě žáků z funkčních rodin, žáci z výchovného ústavu, z pěstounské péče a dětských domovů. Jejich životní osudy jsou občas poznamenány složitou životní minulostí. Najdeme zde introverty, extroverty, žáky čestné, ale i žáky nespolehlivé, lháře nebo záškoláky. Mým cílem, který jsem si dala na začátku I. ročníku bylo, vést žáky tak, aby spolu mohli být v jedné třídě, bez větších problémů. To, si myslím, že se mi povedlo.*“ Velký problém, ale vidí v některých rodičích žáků a jejich zájmu o své děti. Dokonce jsou i rodiče, které ještě od I. ročníku neviděla, protože nechodí na třídní schůzky.

Podle slov učitelky Nadi, je se třídou ona sama spokojená. Aktuálně ve třídě není žák, který by byl ve větším rozporu s její osobou. Oceňuje u žáků hlavně spolehlivost a vítá rovněž to, že spolu chtějí žáci trávit čas, nejsou si lhostejní. Zlepšení by si přála hlavně ve vyšší docházce a zodpovědnějším přístupu k plnění povinností u některých žáků.

### **Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací**

Na otázku, týkající se nadšení žáka pro práci v hodině, učitelka Nad'a odpovídá: „*Ano, žáci se dokážou nadchnout pro nějakou činnost, je ale velice zásadní, v jakém předmětu a s jakým učitelem. Nejvíce se zajímají o odborné předměty jako technologie a strojírenství, ovšem na prvním místě je tělesná výchova. Dle mého názoru má na zvýšenou motivaci vliv učitele a jeho osobnosti. Způsobů, jak se dá žákům látka vyložit, je mnoho. Tady to trošku stojí na samotném učiteli, jakou formou výuku pojme, a zda dokáže u žáků najít skryté potenciály a hlavně je vhodně rozvíjet.*“

Na základě rozhovoru s třídní učitelkou Nad'ou předpokládám, že žáci jsou v hodinách aktivní hlavně při práci ve skupinách. Jakmile mohou pracovat na společném projektu, jsou nadšení a práce je baví. Ve chvíli, kdy je předkládaná látka nezaujme nebo si myslí, že pro ně není dost důležitá a učitel tomu nedá „šťávu“, začnou čmárat po sešitech, lehat po lavicích a psát SMS. Sama učitelka Nad'a říká, že se snaží výklad látky prokládat i příběhy ze života a dává žákům příležitost říci si svůj názor. Ve své třídě vyučuje občanskou nauku, vždy dvě hodiny týdně, dvakrát do měsíce. Důvodem jsou praxe, které mají žáci dohromady dva týdny v měsíci. V rámci odborného výcviku, se žáci účastní různých soutěží a akcí. Chlapci ve třídě jsou hodně sportovně založení a na sportovní dny pořádané školou, chodí všichni.

### **Vztahy mezi žáky ve třídě**

Jak uvádím v teoretické části, v podkapitole Školní třída, může kolektiv vzniknout různými způsoby. Tato třída vznikla právě spojením a vyznačuje se tím, že se zde mezi sebou potkávají žáci z různých kolektivů, každý má za sebou jinou zkušenost s minulostí. A je na třídním učiteli nebo školním psychologovi, aby ve třídě pomohl zavést normy a komunikaci, od nichž se poté kolektiv utváří. Při vzniku kolektivu hrál velkou roli fakt, že v I. ročníku hodně žáků odešlo, propadlo nebo přišli noví. Třídní učitelka Nad'a musela zformovat kolektiv, který nebyl vůbec stabilní, a dlouhodobé vztahy v něm měly jen malou šanci se udržet. I věková hranice mezi žáky hraje důležitou roli. Nyní, je ve třídě věkové rozmezí od 16 do 22 let. Tato věková propast vznikla tím, že do třídy přišli žáci z jiných škol, nejčastěji kvůli šikaně nebo záškoláctví na jiné škole. I když se jedná teprve o II. ročník odborného učiliště je 7 žáků plnoletých. Učitelka Nad'a uvádí, že: *„Více jak polovina žáků je z problémových rodin, s komplikovanými rodinnými vztahy. Jejich rodiče často nepracují, jsou to lháři a manipulátoři.“* To se určitě také odráží na povaze dětí samotných, které někdy ani neznají sílu přátelství, pomoci, empatie. V současném kolektivu je 14 žáků. Ti jsou stálí a mají mezi sebou bezproblémový vztah. Samozřejmě jsou mezi nimi skupinky, které si rozumějí více a některé méně. Učitelka Nad'a u těchto stálých skupinek oceňuje převážně to, že nejsou lhostejní k nově přichozím žákům a berou je mezi sebe. V situaci, kdy třída vystupuje za jeden kolektiv (branný den), dokážou držet při sobě a navzájem se podporovat.

I přesto se ve třídě vyskytují některé výchovné problémy, například lhaní, záškoláctví, závislosti na omamných látkách, nerespektování pedagogického pracovníka. Jako výchovná poradkyně tyto problémy konzultuje s ostatními kolegy, vedením školy i s rodiči. Svolává výchovné komise a je v kontaktu se sociálními pracovníky i policií ČR. Co se týče sociálně negativních jevů, převážně šikany, učitelka Nad'a ve třídě nespátřuje větší problémy. Jsou to spíše jen slovní nadávky, které řeší okamžitě v hodině nebo o přestávce, jsou ale minimální.

Na otázku, zda ve třídě provádí diagnostiku vztahů, odpovídá učitelka Nad'a následovně: „*Žádné systematické dotazování nebo šetření nedělám. Diagnostiku provádím každodenně pozorováním a rozhovory se žáky. Rozhovory jsou většinou volné občas polo řízené. Jako výchovná poradkyně, si vedu Deník výchovného poradce, kam si zapisuji veškeré poznámky, které vyzývají v mé třídě, ale i poznámky, týkající se ostatních žáků na škole.*“

Z výsledků nám vyplývá, že učitelka Nad'a vidí vztahy uvnitř třídy převážně jako stabilní. Největší přátelství udržují stálí žáci, kteří se nebrání novým přátelstvím. U některých nově přichozích žáků přesto spatřuje stálou obavu z navazování nových vztahů a přisuzuje to ne příliš příjemným zkušenostem z rodiny nebo z bývalé třídy.

### ***Učitelova pomoc a podpora***

Tuto oblast vnímá učitelka Nad'a jako velice zásadní v práci učitele a nebere ji na lehkou váhu. Podle ní je nejdůležitější u každého žáka vytvořit pocit bezpečí a ochrany. Pocit toho, že když žáci cokoliv prozradí učiteli, se nestane veřejným tajemstvím. Třídní učitel má totiž se svými žáky bližší vztah než ostatní učitelé. Žáci by měli vědět, že s třídním učitelem mohou mluvit mezi čtyřma očima o citlivých, osobních věcech. Třídní učitelka Nad'a se snaží u žáků tento pocit důvěry stále pěstovat a posouvat ho dopředu. Nejvíce se jí to daří na mimoškolních akcích (výlety, pochody), kde i ona sama cítí, že se žáci rozpovídají o věcech, které by na půdě školy pravděpodobně neřekli. I její časté navštěvování žáků ve třídě o přestávkách kladně přispívá ke vzájemné důvěře učitel – žák.

Sama učitelka Nad'a k tomu říká: „*Ano, žáci za mnou chodí, ale ne všichni. Častěji to jsou dívky, které přijdou a chtějí, abych je vyslechla. Vím, že kdybych se zeptala přímo na nějakou situaci (rozvádí se rodiče), tak mi to neřeknou. To, že za mnou nechodí všichni, přisuzuji nejvíce skutečnosti, že 2/3 žáků nemá rodinné zázemí a jsou tím pádem zvyklí se o sebe a své problémy starat sami. Část z nich nemá vůbec osvojené to, že jim může někdo naslouchat, pomoci a poradit. Někteří žáci uvažují o nástavbovém studiu a chodí za mnou pro rady, čehož si vážím a chválím je za to. Se dvěma dívkami teď řeším tíživou rodinnou situaci a vždycky, když se loučíme, na nich spatřuji úlevu, která z nich spadla a zároveň větší odhodlání a touhu nevzdávat se.*“

V týdnu, kdy mají žáci praxe a nejsou ve třídě, navštěvuje třídní učitelka Nad'a žáky v dílnách alespoň třikrát týdně a uvádí, že: „*Někteří žáci za mnou na praxích přijdou a s radostí a nadšením mi ukazují, co právě vyrábějí, co se učí. Je to ale pořád tak pět stejných žáků. Tady jde vidět, kteří žáci jsou do práce opravdu zapálení a baví je to. Ostatně i já jsem pak spokojená a mám radost z toho, když ostatní kolegové mé žáky chválí a oceňují jejich snahu.*“ Během týdne teorie je učitelka Nad'a s žáky v každodenním kontaktu a kromě již

zmíněných dvou hodin týdně s nimi tráví veškeré přestávky, pokud nemají zrovna poradu. Ve třídě pak řeší docházku, připravované akce, termíny atd. Klasifikaci, omluvné listy a veškerou dokumentaci spojenou s třídnictvím, řeší na třídnických hodinách, pro které mají vymezené dvě hodiny v měsíci.

Z výše popsaného se tedy domnívám, že třídní učitelka Naďa vidí podporu a pomoc svým žákům jako něco významného a oceňuje žáky, kteří si k ní přijdou pro radu či pomoc. Také to, že je navštěvuje během týdne praxí, dokazuje, že osudy žáků jí nejsou lhostejné. Tráví s nimi veškerý volný čas, který ve škole má a tím vhodně přispívá k lepšímu klimatu ve třídě. Samozřejmě uvádí, že by ještě ráda u některých žáků důvěru a pocit bezpečí prohloubila.

### **Orientace žáků na úkoly**

Z rozhovoru třídní učitelky vyplývá, že během hodin občanské nauky se snaží na začátku každé hodiny žáky co nejlépe motivovat a během výuky zapojovat různé metody, které u žáků vzbudí co největší zájem. K motivaci žáků užívá často formu diskuse, kdy začátek hodiny věnují se žáky rozhovoru na téma, které budou v hodině probírat. Občas tuto diskusi podpoří komunitním kruhem a využije tak příležitost k emočnímu naladění na dané téma. Nechá žáky vyjádřit vlastní názor, zjistí zda o tématu mají nějaký přehled a zeptá se také na to, co od hodiny očekávají. Velké nadšení žáků pro práci spatřuje tehdy, pokud pracují na společném projektu, jako skupiny nebo jako celá třída. Samozřejmě jistou motivaci hraje i klasifikace, kdy učitelka Naďa dodává: *„Bez té známky to není ono. Pokud by žáci nebyli známkování, nebudou dělat nic. Ale vidina zlepšení si průměru nebo udržení se na škole je jistou motivací, samozřejmě ne pro všechny. Co se týče klasifikace - jsou tu dívky se samými jedničkami i chlapci, kteří mají neklasifikováno.“*

Splnit, co možná nejlépe daný úkol, dosáhnout dobrého výsledku, mít nachystané pomůcky, není prioritou u každého žáka. Vztah k výkonu se u žáků různí. Odpovědná výchova v sobě zahrnuje také naučit žáky, že něco je potřeba udělat, i když na to zrovna nemáme náladu nebo nám to není příjemné. Naopak něco se dělat nemá nebo dokonce nesmí. U některých žáků sama učitelka Naďa spatřuje touhu dosáhnout úspěchu a uvádí, že: *“Někdy tuto touhu zvládnout úkol potlačí strach žáka z toho, že to nedokáže a tak se mu raději vyhne.”* Tím, jak učitelka Naďa pozoruje v hodinách zájem žáků na daných úkolech, vidí různé projevy zaujetí, obavy i lhostejnosti. Rozdíly také spatřuje v tom, jak žáci vnímají úspěch popřípadě neúspěch. Je důležité, aby i méně úspěšný žák občas dosáhl na úspěch a mohl ho prožít. Jinou reakci vyvolá pětka u žáka, který má předpoklad k opakování ročníku a jinak reaguje žák, jehož hodnocení je průměrné.

Z výše popsaného tedy lze shrnout, že učitelka Nad'a se snaží vhodně motivovat žáky, ale ne všichni se dokážou pro práci nadchnout a podávat maximální výkony. Podle ní, je také patrné, že úspěšnější žáci se dokážou více orientovat na školu a její požadavky, kdežto žákům s horším průměrem, je to jedno a jsou k úkolům otočení zády.

### **Pořádek a organizovanost**

Na otázku, zda mají žáci zájem o udržení pořádku ve třídě, odpovídá učitelka Nad'a následovně: *„Každý žák byl na začátku školního roku seznámen se školním řádem, který výslovně přikazuje udržovat pořádek a čistotu v prostorách školy. Každý žák si po skončení výuky uklidí své místo. Každý týden je určená dvojice žáků, která na konci výuky projde třídu, smaže tabuli a zajistí srovnání židlí i lavic. Ten samý postup žáci dělají i na pracovištích odborného výcviku.“* Každý má ve třídě své místo a to si udržuje v čistotě. Vzhledem k tomu, že žáci tráví přestávky většinu času v lavici, kde svačí a jsou na mobilním telefonu, není udržení pořádku až tak velký problém. Pokud ale přeci jen na nějaký nepořádek učitelka narazí, vyzve dvojici, která má zrovna službu, a ta dá vše do původního stavu. Podle slov učitelky Nadi, nemá se žáky, co se týče pořádku, větší problémy. *„Beru to tak, že někteří z nich už jsou přeci jen dospělí lidé a nechtějí trávit čas ve škole uklízením odpadků a rovnáním lavic.“*

Co se týče pořádku ve smyslu udržení kázně v hodinách, uvádí učitelka Nad'a, že v jejích hodinách občanské nauky, se kázeňské přestupky vyskytují čas od času. *„Někdy se stane, že když vejdu do třídy, ne všichni se hned ztiší a začnou poslouchat, co budu říkat. V tu chvíli jsem potichu a čekám, až všichni obrátí hlavy na mě a začnou vnímat. Toto už u mě znají a reagují na to rychle. U některých žáků opakovaně řeším pozdní příchody do hodiny, a samozřejmě ani napomenutí za hlučné chování (pokřikování na jiného žáka) nebo neplnění zadaných úkolů, se naší třídě nevyhne.“* Přisuzuje to právě funkci třídní učitelky a vybudované autoritě, kterou se domnívá, že u žáků má. Podle učitelky Nadi je vztah se žáky přátelský, pokud je založený na důvěře. Tu se u žáků snaží pěstovat tím, že je povzbuzuje k participaci, sdílí s nimi všechny informace, které jako učitelka může a dokáže i ona sama přiznat svou chybu.

Ovšem v jiných předmětech a s jinými vyučujícími se kázeň řeší častěji a mnohem více u chlapců. *„Jsou to nejvíce urážky učitele, vykřikování v hodinách, spaní na lavici nebo neustálé odmítání zapojovat se do práce v hodině. Po každé takovéto stížnosti od kolegů chci od žáka vysvětlení a zamyšlení se nad sebou samým. Takového žáka se pak snažím vést k vědomé kontrole jeho chování a vysvětluji mu a připomínám, co se od něj očekává. Na straně druhé mu zdůrazňuji a chválím ho za to, co dokázal (pomoci mi odnést pomůcky do*

kabinetu).“ Podle učitelky Nadi se s některými žáky musí dlouho pracovat, aby pochopili, že školní řád je tu od toho, aby se respektoval a pravidla v něm nastavená se dodržovala.

Z rozhovoru usuzuji, že ve třídě dochází k občasnému porušování školního řádu zvláště u chlapců a v hodinách s jinými vyučujícími. Můžeme se jen domnívat, že je to částečně zapříčiněno nesprávně vybudovanou autoritou daných učitelů a možná, i malé důvěry žáků v tyto učitele.

### **Jasnost pravidel**

Poslední kapitolou je jasnost nastavených pravidel. Učitelka Nad'a se k tomu vyjadřuje takto a uvádí, že: *„Za mé dlouholeté praxe jsem už ustoupila od striktně daných pravidel ze strany učitele, která byla ve všech třídách stejná a mnozí žáci jim ani nerozuměli. Jednak si myslím, že učitel nemůže přesně určit co je a není porušení pravidel, neboť dnešní žáci jsou vynalézaví a dokážou i učitele oklamat. Také se domnívám, že k pravidlům, která si žáci sami určí, budou mít lepší vztah a větší snahu je dodržovat. Nyní si na začátku roku společně s žáky sedneme k jednomu papíru a pravidla vytváříme společně. Jsou to spíše takové body, které v sobě zahrnují více věcí najednou a nejsou nijak omezeny ani ohraničeny, ale během roku se k nim přidávají další, v reakci na aktuální situaci.“* Pravidla samozřejmě vycházejí ze školního řádu, ale žáci tím, že si je společnými silami převedou na pravidla své třídy, je vnímají jako něco na čem se dohodli hromadně. *„Potom, co si sestavíme tabulku pravidel, zeptám se žáků zda opravdu všichni s nimi souhlasí a chtějí je dodržovat. Pravidla máme vyvěšená nad tabulí tak, aby byla všem žákům i těm v zadních lavicích dobře čitelná. Žáci je znají a v případě povšimnutí nedodržení nějakého z nich se ozývají.“*

Ze strany učitelky Nadi je důležitá důslednost. Nenechávat upozornění na porušování pravidel například až na přestávku nebo po dopsání testu, ale vyřešit to hned a s jasným závěrem. Jinak se stane, že učitel může zapomenout a tím dá žákovi nechtě najevo, že nepovažuje pravidla za významná.

Z rozhovoru se domnívám, že učitelka Nad'a má ve své třídě dobře nastavená pravidla, se kterými všichni žáci souhlasili, přijali je a respektují je. Tím také vhodně přispívá ke snižování kázeňských problémů.

## **6.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření**

Výzkumné šetření probíhalo na středním odborném učilišti a střední odborné škole automobilní v Pardubickém kraji formou dotazníku a polo strukturovaného rozhovoru.

Cílem této práce bylo zodpovězení základní výzkumné otázky, která zní: „*Jaký je pohled dané skupiny žáků II. ročníku odborného učiliště a jejich třídní učitelky na klima, které u nich ve třídě panuje a zda si přejí pracovat v lepším klimatu než doposud.*“ Na tuto otázku výzkum reaguje prostřednictvím získání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky, které společně s výsledky prezentuji v této části práce.

Z výzkumu vyplynulo, že žáci této třídy hodnotí celkové klima uvnitř třídy pozitivně a výsledky dotazníku tak nedosahují alarmujících hodnot. Je to kolektiv vyrovnaný, který momentálně tvoří deset dívek a deset chlapců, takže výsledky obou pohlaví se dají lehce srovnávat. Třída je společně druhý školní rok. Ovšem první ročník studia byl, co se týče žáků ve třídě, nestálý a často se měnící. Podle slov třídní učitelky mají stálí žáci mezi sebou vztah přátelský. Nové žáky mezi sebe přijali bezproblémově. Naopak někteří nově příchozí žáci se navazování kontaktů ze začátku báli a bránili se jim. Třídní učitelka to přisuzuje tomu, že noví žáci nemuseli mít v předchozí škole dobré zkušenosti s kolektivem (urážky, ponižování, nadávky...).

První výzkumná otázka se týkala žáků a zjišťovala: „*Jak se žáci aktuálně cítí ve své třídě?*“ Nejvyšší naměřená hodnota byla dosažena u proměnné vztahy mezi žáky, a jak u chlapců, tak i u dívek byla tato naměřená hodnota nejvyšší v celém dotazníku. Dle těchto výsledků soudím, že se žákům i přes velkou kolísavost v příchodu a odchodu v I. ročníku, podařilo kolektiv třídy stmelit a je na dobré cestě k dlouhodobým a trvalým přátelstvím, která tvoří vzpomínky na celý život. Nemohu opomenout také zásluhu třídní učitelky Nadi, která svou cílevědomostí a zájmem o svou třídu, přispěla k její soudržnosti. Druhé místo, nejlépe hodnocené proměnné v dotazníku, zaplnila položka jasnost pravidel, přičemž dívkám jsou pravidla ještě o něco jasnější než chlapcům. Učitelovu pomoc a orientaci žáků na úkoly hodnotí studenti téměř shodně a výsledky obou proměnných se drží nad stanoveným průměrem. Pořádek a celkovou organizaci třídy hodnotí žáci jako třída, také ještě lehce nad průměrem. Z výsledků chlapců a dívek je patrné, že dívky jsou s pořádkem ve třídě nespokojené mnohem více než chlapci. Nejhuře hodnotili žáci zaujetí školní prací a jejich aktivitu v hodinách. Hodnota naměřená u této proměnné jako jediná klesla pod daný průměr a to jak u výsledku za celý kolektiv, tak i u výsledku chlapců a dívek zvlášť. I když žáci hodnotí zapojování se do hodin, soustředění se na učitelův výklad a aktivitu v hodinách negativně, z výsledků preferované formy dotazníku vyplývá, že zlepšení jsou žáci nakloněni a chtějí se v této oblasti nejvíce posunout dopředu.

Výzkumná otázka: „*Hodnotí aktuální klima ve třídě lépe dívky nebo chlapci?*“, si kladla za cíl porovnat výsledky u obou pohlaví a tím zjistit, které pohlaví vnímá klima ve třídě jako

příznivější. Z výzkumu vyplynulo, že dívky hodnotí lépe všechny proměnné s výjimkou udržování pořádku a organizovanosti třídy. Tuto oblast hodnotily dívky podprůměrně a z výsledků preferované formy dotazníku je patrné, že mají zájem na celkovém zlepšení a chtějí si třídu udržovat v čistotě a mít pevný řád. Celkově aktuální klima ve třídě hodnotí lépe dívky než chlapci.

Další v pořadí výzkumných otázek se týkala žáků i učitelky dohromady a zněla: *„Přivítali by žáci větší pomoc a podporu od učitelky než doposud?“* Třídní učitelka Nad'a považuje pomoc žákům za zásadní a přikládá ji velkou váhu v její důležitosti. Jsou žáci, kteří najdou odvahu, přijdou a chtějí si o problému popovídat. Ale jsou i takoví, kteří tu odvahu v sobě nemají nebo nejsou zvyklí na pomoc druhého při řešení nesnází. Samotní žáci pomoc a podporu učitelky hodnotili pozitivně a naměřená hodnota byla nad průměrem. K tomuto výsledku lépe přispěly samotné dívky, které cítí mnohem větší pomoc od učitelky Nadi než chlapci. To také potvrzuje fakt, že podle učitelky Nadi přicházejí dívky častěji, a chtějí aby je vyslechla. I když chlapci nevnímají pomoc a podporu učitelky tak intenzivně, z výsledků preferované formy soudím, že mají zájem na tom, aby podpora a pomoc učitelky byla větší. Dle mého názoru jde jen o to, aby se chlapci samotní v případě problému odvážili a přesvědčili se, že dojít si k učitelce pro radu nebo pomoc není žádná ostuda nebo zahanbení. Učitelka Nad'a je takového názoru, že každý nový žák, který za ní poprvé přijde, překoná obavu a strach do budoucna.

Předposlední výzkumná otázka se týkala zvlášť chlapců a dívek a zněla: *„Jakou proměnnou z dotazníku si nejvíce přejí zlepšit chlapci a jakou dívky?“* Vzhledem k výsledkům aktuální formy, kdy obě pohlaví byla nespokojena se svou aktivitou a zapojováním se do práce v hodinách, vyšly také u této proměnné v preferované formě hodnoty jako nejvyšší u obou pohlaví. Dokonce chlapci si přejí ještě více na sobě začít pracovat a v angažovanosti a zaujetí školní prací se zdokonalovat a posouvat dopředu. Odpověď na tuto otázku je pro třídní učitelku Nad'u zásadní a lze v ní spatřovat velký potenciál pro další práci s žáky.

Otázka směřující na osobu samotné třídní učitelky Nadi a zároveň poslední výzkumná otázka zněla: *„Jaké je ve třídě klima z pohledu třídní učitelky?“* I přesto, že začátky ve třídě nebyly jednoduché, hodnotí třídní učitelka Nad'a klima jako pozitivně laděné, se schopností žáků navzájem se respektovat a utvářet mezi sebou přátelské vztahy. U žáků oceňuje hlavně spolehlivost. Ke svým žákům zaujímá kladný postoj a zároveň je ráda a oceňuje každý pokrok a zlepšení, které zaznamená. Nejhuře žáci hodnotili jejich angažovanost a zaujetí školní prací. Je na učitelce samotné, aby vhodně připravila činnosti, které budou žáky vzdělávat a zároveň

udrží jejich pozornost a stálou aktivitu. Proto je řízení výuky pokládáno za obtížné a vyžaduje jisté kompetence a předpoklady učitele. Učitelka Naďa tuto oblast vhodně podporuje a snaží se motivovat žáky příběhy ze života a také jim dává prostor vyjádřit se a říci si svůj názor. Je si vědoma toho, že bez aktivního zapojení se do výuky žáky žádnou látku nenaučí. Co se týká vztahů mezi žáky, hodnotí učitelka Naďa třídu pozitivně a kromě slovních nárazek nebo pomluv neřešila ve své třídě větší problém. Vztahy se ve třídě ustálily a jako kolektiv si pomáhají a podporují se. V oblasti pomoci žákům vidí učitelka Naďa u některých stále pocit ostychu, a proto by si přála vybudovat větší důvěru v její osobu. Orientaci žáků na úkoly, učitelka Naďa podporuje diskusemi, občas komunitním kruhem a prací ve skupinkách. Ještě více by chtěla v této oblasti pomoci méně nadaným žákům, aby i oni mohli zažívat úspěch a radovat se z něj. Pořádek a organizovanost se v hodinách třídní učitelky Nadi udržují více než v hodinách ostatních vyučujících. Poslední oblast představují pravidla a jejich srozumitelnost. Učitelka Naďa tím, že dala žákům důvěru, že jsou schopni vytvořit si vlastní systém pravidel jak se k sobě chovat a co chtějí společně dokázat, ukázala žákům, že jim naplno věří a nepochybuje o jejich schopnostech.

Z výše popsaného lze zodpovědět na základní výzkumnou otázku tak, že žáci i třídní učitelka Naďa vnímají klima ve třídě jako pozitivní. Naměřené hodnoty se pohybují většinou nad stanoveným průměrem. Větší změnu by žáci uvítali pouze v případě angažovanosti a zaujetí žáků školní prací. Práním třídní učitelky Nadi je vybudovat si u žáků ještě větší důvěru a pomoci žákům méně nadaným, zažívat častěji úspěch.

## 6.7 Diskuse

V předchozí kapitole byly prezentovány výsledky výzkumného šetření. Data, která jsem během výzkumu získala, nyní interpretuji a analyzuji. Analýza zjištění a interpretace výsledků umožní volbu vhodné a následné práce se třídou.

Šetření se zúčastnilo 20 žáků z II. ročníku Odborného učiliště v rovnoměrném rozložení 10 dívek a 10 chlapců. Návratnost rozdaných dotazníků byla 100% a výzkum proběhl bez problémů. Následoval rozhovor s třídní učitelkou, který nám pomocí několika otevřených otázek pomohl získat její pohled a chápání klimatu třídy. Veškerá získaná data byla poté za pomoci aritmetického průměru, metody otevřeného kódování a metody vyložení karet vyhodnocena a posloužila k zodpovězení výzkumných otázek, které následně prezentuji.

První výzkumnou otázkou bylo, jak se žáci aktuálně cítí ve své třídě. Klima třídy, jak jsem uvedla v teoretické části, je považováno za skupinový jev a podílejí se na něm všichni aktéři. V mém výzkumu se ukázalo, že žáci jsou ve třídě spokojeni a společně utvářejí klima uvolněné a vřelé. Jedinou slabinu spatřují ve své motivaci ke školní práci a postojích k výuce. Důležitý faktor zde hraje učitelka, která zajistí, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení a bude jim předávat vysoká a kladná očekávání. Žákovi by tato očekávání měla sdělovat, že všechny činnosti jsou cenné, zajímavé a především, že na pokroku každého žáka skutečně záleží. Data, která jsme u této otázky získali, nejsou statisticky významná a nelze je vztáhnout na celou populaci.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, zda hodnotí klima ve třídě lépe dívky nebo chlapci. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že dívky vnímají klima třídy o něco pozitivněji než chlapci. Jedinou proměnnou, ve které dívky cítí rezervy je pořádek a organizovanost třídy. Protože ke klimatu třídy také kladně přispívá pořádek v učebně, je důležité, zejména chlapcům, smysl pro pořádek neustále vštěpovat. Čistá a útulná učebna napomáhá kladnému vztahu žáků k výuce.

Následně bylo zkoumáno, zda by žáci přivítali větší pomoc a podporu od učitelky. Naměřená hodnota u této proměnné vyšla nad průměrem. Z toho lze soudit, že celá třída je s pomocí učitelky spokojena a hodnotí ji kladně. K této skutečnosti ale přispěl fakt, že dívky hodnotily pomoc učitelky mnohem příznivěji. Pomohly tak k lepšímu výsledku v hodnocení celé třídy. U chlapců samotných byla naměřená hodnota jen lehce nad průměrem a pomoc učitelky by přivítali. Tento výsledek je opět platný pouze pro námi vybraný vzorek žáků a neplatí na celou populaci.

Čtvrtá výzkumná otázka hledala odpověď na to, jakou proměnnou si přejí nejvíce zlepšit chlapci a jakou dívky. Naměřené hodnoty ukázaly, že obě pohlaví se shodují na změně v proměnné: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací. Domnívám se, že tato skutečnost může být zapříčiněna i tím, že větší polovina žáků pochází z problémových rodin, kde nemají dostatečnou podporu rodičů a motivaci pro lepší výkony. Žijí v prostředí, kde rodiče často nepracují a chybí jim finanční prostředky na plnohodnotný život. Je také důležité žákům vštěpovat myšlenku, že úspěch závisí pouze na nich samotných. Musejí si všimnout toho, jak k úkolům přistupují a jak jsou vytrvalí ve snaze propracovat se k dobrým výsledkům. Zároveň by si měli uvědomit, že jejich ochota trvale se snažit je nenahraditelná.

Poslední výzkumná otázka zkoumala pohled třídní učitelky na klima ve třídě. Získané výsledky z rozhovoru nám dokazují, že třídní učitelka má k žákům kladný vztah a třídu vnímá jako pozitivně laděnou. U žáků vyzdvihuje zejména ochotu pomáhat druhým a jejich spolehlivost. Do budoucna si přeje zlepšit důvěru žáků k její osobě a méně nadaným žákům častěji vytvářet příležitosti k úspěchu. V prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu učitele s žáky, bude pravděpodobně vznikat větší efektivnost v učení. To bude přinášet větší motivaci do práce jak žákům, tak samotné učitelce.

V realizovaném výzkumu se podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky a tím dojít k odpovědi na základní výzkumnou otázku. Na tu lze odpovědět, že žáci i učitelka jsou s klimatem ve třídě celkově spokojeni. U žáků je jediné přání, a tím je lepší angažovanost v hodinách a zaujetí školní prací. Třídní učitelka by si přála, aby jí žáci více věřili a méně talentovaní žáci častěji prožívali úspěchy.

Domnívám se, že výzkum přinesl pozitivní výsledky, které jsou odrazem a kladným hodnocením práce třídní učitelky. Také dokazují to, že učitelka je opravdu zkušený pedagog neboť vnímá klima třídy stejně jako žáci. Tím také popírá výsledky výzkumu Moose a Fräsera (Lašek, 2001, s. 73), kteří došli k závěru, že učitelé považují klima ve třídách, kde učí, za lepší, než jej prožívají studenti těchto tříd.

## 6.8 Doporučení pro praxi

Protože výzkum byl prováděn v konkrétní třídě a s konkrétním kolektivem žáků, nejsou tato doporučení chápána, jako obecná pro všechny třídy. Slouží jako pomůcka třídní učitelce této třídy, jejím kolegům a řediteli školy. Budu ráda, pokud doporučení navrhovaná pro praxi, budou ku prospěchu třídy a třídní učitelka si v nich najde to, co vyhovuje jí a hlavně samotným žákům. Podporováním aktivního zapojování žáků do výuky nepovažujeme jen to, aby měli žáci v hodině co dělat ale i to, aby se nenudili. Jde o činnosti různého charakteru, které by měly přinášet efektivní osvojení naplánovaných dovedností např:

- **Pečlivé sledování pokroku u žáků** tím, že se učitel pohybuje po třídě a klade žákům doplňující otázky k látce, kterou zrovna probírají.
- Dále je přínosné **poskytnout žákům informace o čase**, který mají na splnění jednotlivých úkolů. To jim pomůže lépe si rozvrhnout práci a nasadit vhodné

tempo. Zároveň je tato informace zbaví případného stresu z toho, že úkol nestihnou dokončit.

- Pro žáky a jejich angažovanost v hodině je také přínosné **poskytování zpětné vazby**, která ještě více podpoří motivaci a úsilí k dalším výkonům.
- Prostředí učebny změnit v „**otevřenou učebnu**“, kde jsou uplatňovány aktivizující výukové metody a žáci pracují nejčastěji ve skupinkách. Každá skupina může pracovat na jiné části úkolu, využívat k tomu jiné postupy a na konci dojdou společnými silami k výsledku.

Jako ukázka vhodných způsobů upoutání pozornosti může posloužit také hra s názvem „**Zaujmi**“. Tato jednoduchá hra, kdy jednotliví žáci předstupují před třídu s krátkým vyprávěním, si klade za cíl zaujmout a upoutat pozornost posluchačů. K upoutání pozornosti mohou využít různé metody – prvky verbální, neverbální, pomůcky, mimiku, atd. Posluchači po skončení přidělují body. Nakonec posluchači mezi sebou zhodnotí, jaké prostředky k upoutání vypravěči použili, jak se jim to poslouchalo, nebo který řečník jim byl příjemný a proč.

Pro zvýšení důvěry žáků k samotné učitelce, by mohla vhodně přispět takzvaná „**schránka důvěry**“. Díky ní se mohou žáci buď anonymně, nebo i neanonymně svěřovat se svými problémy nebo upozorňovat na nedostatky, které se jim nelíbí. Taková schránka by měla mít jasně definované poslání, které může být nalepené na schránce samotné nebo na jiném dobře viditelném místě v její blízkosti. Žáci by z poslání měli vědět, kdo bude příspěvky číst a zároveň, kdo na ně bude odpovídat. Reakce na jednotlivé příspěvky by měli žáci najít na předem určeném místě a třeba pod značkou. V odpovědích by měl žák najít podporu a důvěryhodnost. Samozřejmě se může stát, že někteří žáci mohou schránku zneužívat nebo ji chápat jako provokaci. V těchto případech se doporučuje odpovídat i na provokující vzkazy, čímž si paradoxně učitel zvyšuje u žáků důvěru. Tuto schránku důvěry vidím jako šanci pro žáky, kteří mají určitý problém a stále nenašli odvahu dojít za učitelkou.

To aby i méně nadaní žáci neztráceli důvěru ve vlastní učební schopnosti a mohli i oni zažít pocit úspěchu, může učitelka Nad'a podpořit pouhou **diskusí na dané téma** v hodině. Během diskuse s žáky se snažit příspěvky spíše rozvíjet a hledat v nich to, co jsme chtěli slyšet, než striktně posuzovat podle správnosti nebo nesprávnosti. Tak mohou žáci soudit, že jejich myšlenky mají sice menší váhu vyjma té, která byla ohodnocena jako správná a tím pádem úspěšná.

## Závěr

V této diplomové práci se zabývám pohledem žáků a jejich třídní učitelky na třídní klima uvnitř třídy odborného učiliště. Zjišťuji také preferované klima, tedy to, jaké by si žáci a učitelka přáli mít. Jako výzkumný nástroj jsem použila pro žáky dotazník CES, jeho preferovanou i aktuální formu a doplnila jsem ho o polo strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, který z dotazníku částečně vycházel. Na základě výzkumného šetření jsem došla k závěrům, které nyní shrnu v několika bodech:

- Žáci hodnotí celkové klima velmi pozitivně. Nejvyšší naměřená hodnota v celém dotazníku byla zaznamenána u proměnné týkající se vztahů mezi žáky navzájem. Hodně vysoce žáci hodnotí také jasnost nastavených pravidel. O něco nižší hodnoty, ale stále nadprůměrné, se vyskytují u proměnných učitelova pomoc žákům, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost. Podprůměrná hodnota byla naměřena pouze v oblasti angažovanosti žáka a jeho zaujetí školní prací.
- Aktuální klima ve třídě vnímají lépe dívky a to ve všech oblastech kromě pořádku a organizovanosti. Přece jen jsou to dívky a ty mají odjakživa větší smysl pro pořádek než chlapci.
- Vřelé prostředí ze kterého je patrné, že se o vás a vaše problémy někdo zajímá, pocítují méně chlapci a přáli by si větší pomoc a podporu od učitelky.
- Největší potenciál a touhu po zlepšení vnímají obě pohlaví shodně a přejí si více zapracovat na jejich zájmu o studium a být v hodinách aktivnější.
- Třídní učitelka Naďa hodnotila klima ve třídě vesměs pozitivně, jako respektující a navzájem se podporující kolektiv. Ráda by ještě více podpořila důvěru ve svou osobu a tím zároveň chlapcům ukázala, že za ní mohou kdykoliv přijít a společnými silami vyřešit tíživou situaci.

Třídní učitelka Naďa je člověk vyzrálý a zkušený s léty praxe, což se vhodně odráží na tvorbě klimatu v její třídě a na tom, jak se žáci v této třídě cítí. Její osobnost má bezpochyby všechny funkce shodující se s funkcemi, které ve své publikaci uvedla Podlahová (2004). Jejich výčet je uvedený v podkapitole 5.1.

Doporučení pro praxi jsem zaměřila na větší aktivizaci a motivaci žáků ze strany učitele ve formě jednoduchých činností, které jsem doplnila hrou na upoutání pozornosti. Jako vhodnou šanci k posílení žákovi důvěry v učitele, bylo navrženo zavedení schránky důvěry. Pro podporu úspěchu u méně nadaných žáků lze využít jednoduchou metodu diskuse, kdy je zásadní najít v odpovědích žáků alespoň něco správného.

Každý učitel, stojící před svými žáky ve třídě, se v minulosti zavázal k tomu, učit své svěřence jak nejlépe umí, podle vlastního vědomí a svědomí. Nikdo ho nemůže zastavit v tom, když chce své povolání vykonávat tak, jak považuje za správné. V učitelské profesi jsou jediní oprávnění porotci a těmi jsou žáci. Jedině s jejich pomocí může učitel vytvářet to správné klima ve spokojených třídách.

## Seznam použitých zdrojů

### Odborná literatura

- AUGER, Marie – Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, 121 s. ISBN 80-85931-79-6.
- BRAUN, Richard; MARKOVÁ, Dana; NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176.
- BRÉDA, Jiří a ČAPEK, Robert a kol. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017, 125 s. ISBN 978-80-7496-293-6.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- DOLEJŠ, Martin. *Efektivní a včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2642-6.
- DOLEJŠ, Martin; SKOPAL, Ondřej; SUCHÁ, Jaroslava. *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4181-8.
- DOLEJŠ, Martin; SKOPAL, Ondřej; SUCHÁ, Jaroslava. *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4223-5.
- EHLOVÁ, Marcela. *Výchovné poradenství na středních školách v kontextu současnosti*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2016, 248 s. ISBN 978-80-7395-991-3.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, 400 s. ISBN 978-80-7452-130-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vydání. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2008, 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, s.r.o., 2017, 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016, 256 s. ISBN 978-80-271-9225-0.
- KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. 1. vydání. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2010, 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1.
- LABÁTH, Vladimír a kol. *Riziková mládež*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka a kol. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013 364 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
- PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1412-0.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství TRITON, s.r.o., 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2002, 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Jak si rozumět ve třídě. Pedagogika v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 229 s. ISBN 978-80-244-3165-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, s.r.o., 2004, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SOBOTKOVÁ, Veronika Nielsen. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, s.r.o., 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEĐOVÁ, Klára a ŠVAŘÍČEK, Roman. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TESAŘOVÁ, Martina a kol. *Jak na žáky, zvládání náročných situací ve třídě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, 168 s. ISBN 978-80-262-1047-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie*. 1. vydání. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2001, 71 s. ISBN 80-7083-548-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie – učební text pro mistry odborného výcviku*. 1. vydání. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 1999, 78 s. ISBN 80-7083-335-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAŠUTOVÁ, Maria a PANÁČEK, Michal a kol. *Mezi dětstvím a dospělostí. Vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.

## Internetové zdroje

- ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2018-1-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- FUKSOVÁ, Jaroslava. *Vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky*. [online]. 2008 [cit. 2018- 1-29]. Dostupné z: <http://www.meredit.cz/vzajemne-vztahy-mezi-pedagogy-a-zaky/>
- DOLEJŠ, Martin; SKOPAL, Ondřej; SUCHÁ, Jaroslava a kol. Obrázek 1: *Vymezení pojmu rizikového chování*. 22 s. [online]. 2014 [cit. 2018-2-15]. Dostupné z: <http://psych.upol.cz/wp-content/uploads/2014/10/Protektivn%C3%AD-a-rizikov%C3%A9-osobnost%C3%AD-rysy-u-adolescent%C5%AF-Dolej%C5%A1-Skopál-Sucha-a-kol..pdf>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ 2011-2018. *Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání (2005 – 2008)*. [online]. [cit. 2018-3.2]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vip>

- ZAPLETALOVÁ, Jana. *Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole/ úpravy na základě realizace projektu RŠPP - VIP II.* 2011 [online]. [cit. 2018 – 3-2]. Dostupné z: <http://www.ipp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>
- GULBRANDSON, Kim. *Three Ways to Foster a Positive Classroom Climate.* 2012 [online]. [cit. 2018 – 5 - 14]. Dostupné z: <http://www.cfchildren.org/blog/2012/08/key-factors-in-creating-a-positive-classroom-climate/>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Preferovaná forma dotazníku CES

Příloha č. 2: Aktuální forma dotazníku CES

Příloha č. 3: Část přepisu polostrukturovaného rozhovoru

## **Příloha č. 1: DOTAZNÍK CES – Preferovaná forma**

Vážené studentky a studenti,

dovolte mi Vás poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který bude sloužit pro zpracování mé diplomové práce.

*Nejedná se o žádnou zkoušku a nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Napiš jaká by měla nebo neměla být vaše třída, tvoji spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, uděláš kroužek kolem slova ANO. Pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE. Když se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš a chceš ji změnit, tak přeškrtni křížkem tu, kterou chceš opravit a zakroužkuj tu, co platí.*

*Nic nepřeskakuj a odpověz na každou otázku.*

**Děkuji za ochotu a spolupráci!**

Bc. Renata Dušánková

**Jsi chlapec/dívka** (nehodící se škrtni).

- |                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější                                     | ANO - NE   |
| 2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší                                                      | ANO – NE   |
| 3. Třídní učitelka by měla raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě                      | ANO – NE R |
| 4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole          | ANO – NE R |
| 5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná                                                            | ANO – NE   |
| 6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení) | ANO - NE   |
| 7. Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima                                        | ANO – NE R |
| 8. Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat                                | ANO – NE R |

- |                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 9. Třídní učitelka by se měla o studenty více zajímat                                                                      | ANO – NE   |
| 10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce                                                               | ANO – NE   |
| 11. V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu                                                                  | ANO – NE   |
| 12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla<br>(při hodině, zkoušení, písemkách)                          | ANO – NE R |
| 13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší<br>přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění       | ANO – NE R |
| 14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství                                                                   | ANO – NE   |
| 15. Třídní učitelka by měla být více přítelem, než autoritou                                                               | ANO – NE   |
| 16. V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat                                                     | ANO – NE R |
| 17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali                                                 | ANO – NE R |
| 18. Třídní učitelka by měla jasně říci, co se stane, když studenti poruší<br>pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách)  | ANO - NE   |
| 19. Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to,<br>co učitelé říkají                                    | ANO - NE   |
| 20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem,<br>projektem                                           | ANO - NE   |
| 21. Třídní učitelka by měla umět vystupovat z role učitele, když má pomoci<br>studentům                                    | ANO - NE   |
| 22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem,<br>kde se člověk učí                                   | ANO – NE R |
| 23. Naše třída by měla být hlučnější                                                                                       | ANO – NE R |
| 24. Třídní učitelka by nám měla vysvětlit, podle jakých pravidel se bude<br>postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách) | ANO - NE   |

## Příloha č. 2: DOTAZNÍK CES – Aktuální forma

Vážené studentky a studenti,

dovolte mi Vás poprosit o vyplnění krátkého dotazníku, který bude sloužit pro zpracování mé diplomové práce.

*Nejedná se o žádnou zkoušku a nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, uděláš kroužek kolem slova ANO. Pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE. Když se spleteš nebo si odpověď rozmyslíš a chceš ji změnit, tak přeškrtni křížkem tu, kterou chceš opravit a zakroužkuj tu, co platí.*

*Nic nepřeskakuj a odpověz na každou otázku.*

**Děkuji za ochotu a spolupráci!**

Bc. Renata Dušánková

**Jsi chlapec/dívka** (nehodící se škrtni).

- |                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie                                                    | ANO - NE   |
| 2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu                                                                | ANO – NE   |
| 3. Třídní učitelka stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě                                                        | ANO – NE R |
| 4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci | ANO – NE R |
| 5. Naše třída je velmi dobře organizovaná                                                                                     | ANO – NE   |
| 6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení)                        | ANO - NE   |
| 7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima                                                               | ANO – NE R |
| 8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat                                                   | ANO – NE R |
| 9. Třídní učitelka se o studenty 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 (při hodině, zkoušení, písémkách)                                | ANO – NE R |
| 13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“                                                    | ANO – NE R |
| 14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství                                                     | ANO – NE   |
| 15. Třídní učitelka je více přítelem, než autoritou                                                              | ANO – NE   |
| 16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat                                                                  | ANO – NE R |
| 17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat                                                               | ANO – NE R |
| 18. Třídní učitelka vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písémkách) | ANO - NE   |
| 19. Většina studentů 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. Třídní učitelka dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům                                    | ANO - NE   |
| 22. Naše třída je spíše společenským prostředím než místem, pro učení se něčemu                                  | ANO-NE R   |
| 23. Naše třída je velmi často hlučná                                                                             | ANO – NE R |
| 24. Třídní učitelka vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách)                    | ANO - NE   |

### **Příloha č. 3: Část přepisu polostrukturovaného rozhovoru**

#### *1. „Povíte mi v krátkosti něco o Vaší pedagogické praxi?“*

Absolvovala jsem Střední pedagogickou školu v Litomyšli a poté jsem studovala pět let vysokou školu Pedagogickou v Olomouci, kde jsem získala titul Mgr. Pracovala jsem s různou věkovou kategorií. Byla jsem učitelkou MŠ, dále učitelkou I. stupně základní školy, dělala jsem také družinářku a momentálně již 10 let učím na tomto odborném učilišti. Zezačátku jsem zde vyučovala převážně německý jazyk, momentálně vyučuji předměty občanská výchova a základy společenských věd. Při práci se také nezapomínám vzdělávat a doplňovat si vědomosti a znalosti. Nyní studuji speciální pedagogiku v Olomouci, pro práci v poradnách. Na škole také působím v pozici výchovného poradce a metodičky prevence. V pozici třídní učitelky jsem byla většinu času, co jsem na této škole. U nás na škole máme také 4. leté maturitní obory, ale já mám vždy třídnictví v 3. letém oboru, z toho důvodu, že maturitní obory navštěvují zpravidla bezproblémové děti. Já jako výchovný poradce a metodička jsem u učebních oborů, protože zde se vyskytují výchovné problémy dost často.

#### *2. „Jaký je Váš objektivní názor na tuto třídu?“*

Z mého pohledu jsme v tuto chvíli schopni se všichni navzájem respektovat. V I. ročníku to bylo mnohem komplikovanější, co se týče vztahů, protože hodně žáků odešlo. Jelikož odešlo 10 žáků, nebyl kolektiv vůbec stabilní a schopný utvářet velká přátelství. Je to třída, kde jsou žáci z výchovného ústavu, z pěstounské péče, dětských domovů, takže jejich osobnosti jsou často poznamenány složitou a nehezku minulostí. Věkové rozmezí ve třídě je od 16 – 22 let (přišli z jiné školy – šikana, záškoláctví) a v tuto chvíli je 7 žáků dokonce plnoletých. Jsou to žáci s problémovým rodinným zázemím, s komplikovanými rodinnými vztahy, rodiče často nepracují nebo jsou alkoholici, lháři, manipulátoři. Většina z nich jsou „dětmi ulice“. Je to třída s různými charakterovými typy. Najdeme zde introverty, extroverty, žáky čestné ale i nespolehlivé, lháře nebo záškoláky. Mým cílem, který jsem si dala na začátku I. ročníku bylo vést žáky tak, aby spolu mohli být v jedné třídě bez větších problémů. To si myslím, že se mi povedlo. Co se týče klasifikace jsou tu dívky, které mají samé jedničky i chlapci, kteří mají neklasifikováno. Velký problém tady vidím v rodičích žáků. Některé jsem ještě dokonce ani neviděla, na třídní schůzky chodí průměrně tři rodiče, což je smutné. Momentálně ve třídě není žádný žák, který by byl v nějakém konfliktu s mojí osobou. Je na ně spolehnout, co jim řeknu, to udělají. Jsem ráda za to, že spolu chtějí trávit čas na různých sportovních aktivitách – basketball, florbal, rafty,...

3. „*Jste se třídou od začátku jejího vzniku? Pokud ano, jak se třída vyvíjela jako kolektiv?*“

Ano s touto třídou jsem od začátku I. ročníku až doposud. Nyní tam je málo žáků, kteří tam jsou od začátku. Jak jsem již uváděla hodně žáků odešlo, propadlo nebo přišli noví, takže těžkou soudit jak se vyvíjel kolektiv. Mohu ale říct, že 12 žáků, kterých tam je stálých, spolu vychází bez problémů. Jsou mezi nimi samozřejmě žáci, kteří si rozumějí více či méně. Jsou mezi nimi i žáci, kteří prošli na jiné škole dlouhodobou šikanou a teď se bojí, jak je nová skupinka přijme. Není mezi nimi žádný agresor, který by si dovolil nějakou šikanu. Kluci jsou většinou sportovně založení a například na branném dnu, který pořádá každoročně škola, panuje vzájemná tolerance mezi oběma pohlavími, bez toho, že by se měli všichni rádi.

4. „*Děláte ve třídě diagnostiku vztahů? A jakou formou?*“

Žádné systematické dotazování nebo šetření nedělám. Diagnostiku provádím každodenně pozorováním a rozhovory s žáky. Rozhovory jsou většinou volné, občas polo řízené. Jako výchovná poradkyně si vedu deník výchovného poradce. Tam si zapisuji veškeré poznámky, které vypořádají v mé třídě, ale i poznámky týkající se ostatních žáků na škole.

## ANOTACE

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Renata Dušánková                     |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Pavla Andrysová, Ph. D.         |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2018                                 |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Název práce:</b>          | Problematika vztahů mezi žáky odborného učiliště                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Problems of relations between pupils in a vocational school                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Anotace práce:</b>        | Diplomová práce pojednává o problematice vztahů mezi žáky odborného učiliště, kde bylo prováděno výzkumné šetření. První část práce charakterizuje a vymezuje pojmy týkající se vzájemných vztahů uvnitř třídy a charakterizuje období adolescence. Dále poskytuje přehled školních poradenských pracovišť a poradenských zařízení a institucí v resortu školství. Další část charakterizuje třídní klima a popisuje metody jeho zkoumání. V závěru první části se věnuji funkci a činností třídního učitele. Druhá část textu, formou dotazníku CES a rozhovoru, zjišťuje pohled žáků a jejich učitelky na klima uvnitř třídy a to, zda si přejí toto klima zlepšit. |
| <b>Klíčová slova:</b>        | vztahy mezi žáky, adolescent, vrstevnická skupina, rizikové chování, poradenská zařízení, klima třídy, školní třída, třídní učitel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | This diploma thesis deals with the issue of relations between the pupils of a vocational school where the research was carried out.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <p>The first part of the thesis characterizes and defines the concepts concerning the relations within the class and characterizes the period of adolescence. It also provides an overview of school counseling centers and counseling facilities and institutions in the education sector. The next part characterizes the class climate and describes the methods of its exploration. At the end of the first part I deal with the function and activities of the class teacher. The second part of the text, in the form of a CES questionnaire and interview, identifies the pupils 'and their teachers' views of the climate within the class and whether they wish to improve the climate.</p> |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | <p>relations between pupils, adolescent, peer group, risk behavior, counseling facilities, class climate, classroom, class teacher</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | <p>Příloha č. 1: Preferovaná forma dotazníku CES</p> <p>Příloha č. 2: Aktuální forma dotazníku CES</p> <p>Příloha č. 3: Část přepisu polostrukturovaného rozhovoru</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Rozsah práce:</b>               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Český                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |