

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Analýza postojů dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy
Analysis of children's attitudes in institutional education to the classroom
climate

Petra Cílková

Vedoucí práce: PaedDr. Ing. Jan Tirpák
Studijní program: SPPG – kombinované studium
Studijní obor: Pedagogická fakulta

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „*Analýza postojů dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 28. 11. 2022

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Ing. Janu Tirpákovi za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje analýze postojů ke klimatu školní třídy u žáků druhého stupně základní školy, kteří jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěni v dětském domově.

Teoretická část práce se zabývá školním klimatem a oblastí ústavní výchovy.

Empirickou část tvoří výsledky šetření pomocí dotazníku Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012). Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat u vybraných respondentů jejich postoje k vnímané opoře od učitele, přenosu naučeného mezi školou a rodinou, rovnému přístupu učitele k žákům, preferenci soutěžení ze strany žáků, vztahům a spolupráci se spolužáky a dění o přestávkách. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi speciální pedagogiky. Pro výzkumné šetření bylo využito kvantitativního výzkumu pomocí standardizovaného dotazníku na vzorku 60 respondentů, jež jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěni v dětském domově.

KLÍČOVÁ SLOVA

ústavní výchova, vzdělávání dětí v ústavní péči, školní třída, integrace, standardizovaný dotazník

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the analysis of attitudes to the climate of the school class intern of pupils of the second stage of primary schools, who are placed in a children's home as part of the enactory institutional education.

The theoretical part of the thesis deals with the school climate and the area of institutional education.

The empirical part consists of the results of an investigation using the Classroom Climate questionnaire (Mareš, Ježek, 2012). The aim of the research investigation is to find out, find and compare among the selected respondents their attitudes towards the perceived support from the teacher, the transfer of what has been learned between school and family, equal access of the teacher to pupils, the preference of competition on the part of pupils, relationships and cooperation with classmates and what happens during breaks. Based on the research, conclusions and recommendations are formulated, which can be used in the practice of special pedagogy. For the research investigation, quantitative research was used using a standardized questionnaire on a sample of 60 respondents who are placed in a children's home as part of the ordered institutional education.

KEYWORDS

institutional care, education of children in institutional care, classroom, integration, standardized questionnaire

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická východiska práce	9
1.1 Problematika náhradní výchovné péče	9
1.2 Klima školní třídy	15
1.3 Vývojové období staršího školního věku.....	21
1.4 Hodnocení znaků úspěšných škol ve vztahu ke klimatu školy	24
2 Empirická část	29
2.1 Vymezení výzkumného problému	29
2.2 Formulace cílů výzkumu	30
2.3 Popis výzkumného nástroje	30
2.4 Obecný popis technik statistické analýzy dat	30
2.5 Analýza výsledků empirického výzkumu	31
Závěr a diskuse	46
Seznam použitých informačních zdrojů	48
Seznam příloh	52

Úvod

Téma bakalářské práce s názvem „*Analýza postojů dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy*“ je dle našeho názoru v současné době velice aktuální. Současná novela zákona o sociálně právní ochraně dětí, diskuse ohledně rušení kojeneckých ústavů, změny v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. To je jen malý výčet změn v dané oblasti, ovlivňující současný systém náhradní výchovné péče. Samotná práce se dle našeho názoru zaměřuje na aspekt, který je pro dítě v rámci jeho celkové situace a především v kontextu jeho vzdělávání a přípravy na profesní uplatnění naprosto podstatný. Vhodné klima školy (třídy) může totiž zásadním způsobem ovlivnit jeho osobnostní vývoj, rozvoj potenciálu, zajistit bezpečí a zvyšovat šanci na jeho úspěšné začlenění do společnosti. Případně přispívá také k pomoci jeho návratu zpět do rodiny, pokud to míra postupu v oblasti sanace rodinného prostředí umožňuje. Ústavní výchova je totiž forma náhradní výchovné péče, kdy je výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohrožený nebo narušený do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte. V daných školských zařízení pak musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání. Domníváme se, že o důležitosti výchovy a vzdělávání z hlediska těchto dětí nemusíme dlouze polemizovat. Vzdělávání je velmi cenná společenská aktivita, jejíž vytyčené výchovné cíle směřují k sociálnímu začlenění jedince. Výchova a vzdělávání je záměrná a vědomá činnost, která by měla rozvíjet jedince v současné společnosti ve všech oblastech lidského rozvoje. Jedná se však o dlouhodobý proces a je společensky podmíněna. Je nutné si také uvědomit, že většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě. V tomto ohledu hraje svoji nezastupitelnou roli školní klima. Pokud totiž vznikne klima negativní, ovlivňuje to všechny žáky. Klima školní třídy však označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele. Záleží na celkovém počtu žáků, na zastoupení chlapců a dívek v dané třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvláštích vúdčích žakových osobností v dané třídě. Jde proto o trvalejší charakteristiku dané třídy, projevující se bez ohledu na to, který vyučující do ní vstupuje (Mareš, Ježek, 2012).

Analýza postojů dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy je velice důležité právě období staršího školního věku. Dospívající jedinci si totiž v daném období budují vlastní identitu,

snaží se chápat sami sebe, posuzují kritičtěji svůj vlastní vzhled, přemýšlejí o sobě, upevňují správný vztah ke škole a školním povinnostem. Všechny tyto námi uvedené aspekty utvářejí celkové sebepojetí pubescentů a přispívají k rozvoji jejich osobnosti. Problematika vztahu dítěte k sobě samému, své rodině, blízkým lidem, k dětem a pracovníkům zařízení, spolužákům, kamarádům, k věcem, prostředí a v neposlední řadě ke škole je proto dle našeho názoru z hlediska ústavní výchovy velice důležitým tématem. Na tomto místě však nesmíme zapomenout ani na oblast pedagogického nastavení prostředí a výchovně-vzdělávacích aktivit aplikovaných u dětí ve výše zmíněném pedagogickém prostředí. Jedná se o důležitá kritéria ovlivňující kvalitu péče o děti v rámci činnosti školských zařízení pro výkon ústavní výchovy.

Avšak samotná škola a vzdělávání tvoří v životě dítěte samostatnou a významnou kapitolu, které musí být věnována speciální pozornost a to převážně u dětí z dětských domovů. Pokud bychom totiž chtěli identifikovat některé z rysů systému náhradní rodinné péče, snižující následně studijní či profesní aspirace těchto jedinců, tak mezi ty zásadní můžeme zařadit například nízkou prioritu vzdělávání, narušenou školní docházku z důsledku častého přerazování do stále jiných zařízení. Často je taktéž zmíněno snížené očekávání učitelů a sociálních pracovníků či nízká úroveň vzdělání u samotných rodičů. Výchovu v rámci těchto zařízení je však nutné vnímat jako činnost komplexnější oproti činnostem vzdělávacím. Je to z toho důvodu, že by výchova v zařízeních náhradní výchovné péče měla aktivně formovat, socializovat, případně resocializovat osobnost jedince. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a nácviku rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Zařízení poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče. Z hlediska samotné intervence by proto případná náprava školních selhávání měla vždy vycházet nejen ze zhodnocení objektivních skutečností, jako je úroveň rozumových schopností a dalších schopností a dovedností, ale i z postojů dětí ke klimatu školní třídy. (Svoboda a kol., 2020)

Předložená bakalářská práce se věnuje analýze postojů ke klimatu školní třídy u žáků druhého stupně základní školy, kteří jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěni

v dětském domově. Teoretická část práce reflektuje témata věnující se školnímu klimatu a oblasti ústavní výchovy. Zaobíráme se taktéž problematikou školního klimatu a vývojovým obdobím staršího školního věku. Empirickou část tvoří výsledky šetření pomocí dotazníku Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012). Cílem výzkumného šetření je na základě výzkumného šetření zjistit, nalézt a porovnat u vybraných respondentů jejich postoje k vnímané opoře od učitele, přenosu naučeného mezi školou a rodinou, rovnému přístupu učitele k žákům, preferenci soutěžení ze strany žáků, vztahům a spolupráci se spolužáky a dění o přestávkách. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi speciální pedagogiky. Pro výzkumné šetření bylo využito kvantitativního výzkumu pomocí standardizovaného dotazníku na vzorku 60 respondentů. V rámci sběru dat byl osloven Dětský domov (DD) Unhošť, Dětský domov (DD) Nové Strašecí a Dětský domov Dlažkovice. V DD Unhošť byl výzkum proveden u dětí ve věku 12-16let a to v počtu 30 dětí, kdy z celkového počtu bylo 12 dívek (40 %) a 18 chlapců (60 %). Dotazníky byly dětem rozdány v době osobního volna. Naproti tomu v DD Nové Strašecí byly dotazníky dětem rozdány ve vyučovacích hodinách. Sběr byl taktéž cíleně mezi dětmi ve věku 12-16let. Dohromady bylo osloveno 14 probandů s tím, že 4 z toho byly dívky (29 %) a 10 chlapců (71 %). Poslední byl Dětský domov Dlažkovice, kde byl počet respondentů 16, z toho 9 chlapců (56 %) a 7 dívek (44 %). Dotazníky byly zcela anonymní, byl zjišťován pouze věk a pohlaví.

1 Teoretická východiska práce

1.1 Problematika náhradní výchovné péče

Náhradní péče se rozděluje na náhradní rodinnou péči a ústavní péči (náhradní výchovnou péči). Oblast problematiky ústavní péče je velmi široká a v rámci výkonu ústavní a ochranné výchovy se poskytují výchovně vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. V současnosti se problematika školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy řídí zákonem č. 109/2002 Sb. Mezi tato zařízení podle tohoto zákona patří: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Účelem těchto zařízení je v obecné rovině zajistit dítěti výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání s cílem dosáhnout celkového rozvoje osobnosti jedince. Ústavní výchova je následně nařízena soudem, a to i bez návrhu v případě, že je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě. Nařizuje se také v případě, že rodiče nemohou z jiných závažných důvodů dítě zabezpečit.

Pokud bychom se podrobněji zaměřili na jednotlivá školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, tak diagnostické ústavy jsou zařízení pouze na dobu přechodnou, tj. maximálně 6-8 týdnů a dítě je zde umístěno za účelem komplexního vyšetření a následně je přesunuto do jiného vhodného zařízení. Naproti tomu dětský domov slouží k výchově a péči o děti od 3 do 18 let (v případě studia do 26 let), bez závažných poruch chování. Mezi nejčastější důvody pro umístění dítěte do dětského domova patří: nezvládnutí výchovy, zanedbávání dítěte, zneužívání či týrání dítěte, odnětí svobody rodičů dítěte, smrt rodičů, alkoholismus či požívání jiných návykových látek u rodičů, nízká sociální úroveň rodiny či dlouhodobá nemoc rodičů. Dětský domov se školou je oproti tomu zařízení pro děti od 6 do 18 let, které mají závažné poruchy chování a samotná škola je součástí tohoto zařízení. V neposlední řadě výchovné ústavy jsou zařízení pro děti starší 15 let, mající závažné poruchy chování a emocí. Do zařízení jsou umísťovány i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením, s vadami řeči, popřípadě s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do zařízení sociálních služeb

nebo do specializovaného zdravotnického zařízení. Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v zařízení je výchovná skupina nebo rodinná skupina. Výchovná skupina je základní organizační jednotkou v diagnostickém ústavu a ve výchovném ústavu. Tvoří ji v diagnostickém ústavu nejméně 4 a nejvíce 8 dětí, ve výchovném ústavu nejméně 5 a nejvíce 8 dětí. Dítě s nařízenou ústavní výchovou má právo na zajištění plného přímého zaopatření, na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností či na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami. (zákon č. 109/2002)

Důvodů pro umístění dítěte do ústavní péče je možné vyjmenovat hned několik a jsou v daném ohledu zcela odlišné (například úmrtí rodičů, výchovné problémy). Soud toto umístění dítěte nařídí nejdéle na tři roky v případě, kdy je výchova dítěte, anebo řádný vývoj vážně ohrožen nebo narušen do té míry, že je to v rozporu se zájmy dítěte a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě. Před umístěním dítěte do ústavní péče je soud povinen zkoumat, zda výchovu nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Tato zařízení mají vždy přednost před výchovou ústavní. Nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů dítěte, nemohou být samy o sobě důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově. (zákon č. 89/2012)

Na základě výsledků studie v České republice (Ptáček a kol., 2011) patří k nejčastějším důvodům k umístění dětí do dětského domova nedostatečná péče o dítě. Následuje finanční situace rodiny, nevládnutí samotné výchovy problémového dítěte či jedním z příčin odebrání jsou sociální důvody rodiny. Je však nutné podotknout, že pouze asi v desetině případů jsou umístěny děti do ústavní výchovy z opodstatněných důvodů, které lze považovat za jednoznačně oprávněné, jako je například domácí týrání, alkoholismus či rodiče ve výkonu trestu.

Pokud se však v další části bakalářské práce zaměříme na samotné dopady náhradní výchovné péče na dítě, tak můžeme tvrdit, že „*v případech, kdy děti vyrůstají ochuzené o významné podněty a vykazují specifické odchylky ve vývoji intelektu i charakteru, hovoříme o deprivaci.*“ Proto k jedné z nejčastějších deprivací, docházející u dětí dlouhodobě umístěných v ústavní péči, patří psychická deprivace na základě nedostatečného uspokojení

základních duševních potřeb, obzvláště pak sociálních, citových i senzorických podnětů. „*Psychickým stavem vzniklým následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostatečné míře a to po dosti dlouhou dobu*“ (Langmeier, Matějček, 1968).

Umístění dítěte do ústavní péče má jistý dopad také na vývoj řečových schopností. V daném prostřední náhradní výchovné péče může být značně limitována individuální podpora dítěte a tedy i následná podpora komunikace, jež znesnadňuje rozvoj mozkových struktur a spojení zodpovědných za rozvoj řeči a slovní zásoby. To může mít vliv a negativně ovlivnit rozumové a komunikační schopnosti dítěte. Dalším možným negativním důsledkem institucionální péče je zpoždění vývoje intelektu a motoriky. Většina dětí vstupuje do ústavní péče v raných letech života, kdy je vývoj mozku, ale i celého organismu nejvíce aktivní. Během prvních tří až čtyř let života se vytvářejí a zesilují centra mozku, podílející se na kontrole osobnostních charakteristik, procesech učení a zvládání stresu a emocí. Je nutné si také uvědomit, že se mozek vyvíjí v závislosti na tom, jak je používán. Jednotlivé oblasti a systémy mozku, které nejsou pravidelně a intenzivně využívány, mohou vykazovat v raných obdobích nejen zpomalený vývoj, ale dokonce mohou reagovat regresí. Děti v institucionální péči proto mnohem častěji vykazují nižší skóry kognitivního vývoje. Právě tento aspekt se později projevuje v deficitu kognitivní funkčnosti jedinců. U dětí v ústavní péči je významně opožděn rozvoj řeči, zatímco například motorický vývoj je jen mírně pod průměrem. Tato skutečnost je možný důsledek vnitřního napětí, neklidu a úzkosti dětí v ústavní péči (Langmeier, Matějček, 1974). Největší obtíže se zvládáním školních povinností mají děti v dětských domovech a pěstounských rodinách. Ve většině biologických rodin úplných i neúplných zvládají děti svoje školní povinnosti bez výraznějších obtíží (Ptáček a kol., 2011). Na tomto místě bakalářské práce musíme zmínit i deficit v emočním vývoji. Pro překonání jakéhokoli stresu a traumatu u dítěte je však naprosto klíčové, aby k němu bylo přistupováno individuálně. Mělo alespoň jednoho pečujícího dospělého, poskytující mu stabilní a individuální péči, jež mu umožní emočně vřelý a vzájemně uspokojivý vztah (MPSV, 2011).

Děti umístěné do náhradní ústavní péče mají taktéž ve větší míře vyšší riziko výskytu a rozvoje vývojových a psychických problémů a poruch. Lze zde také detekovat vyšší riziko

rozvoje poruch chování a emocí v dětství a adolescenci, problémy se seberegulací, nepozornost, nadměrná aktivita a další symptomy poruchy hyperaktivity (Ptáček a kol., 2011). Je nutné také zmínit vyšší úroveň symptomů depresivity a uvádějí se i projevy související s pravděpodobností prožití traumatu nebo nepříznivých událostí (MPSV, 2011).

Vzhledem k nevhodnému prostředí, ze kterého pocházejí děti v náhradní výchovné péči, je víceméně zabráněno a znesnadněno jejich bezproblémové socializaci a normálnímu začlenění do kolektivu. Z hlediska důsledků dlouhodobého strádání těmto dětem velmi často chybí vytrvalost, píle a organizace. Je zde narušena emocionalita, důvěra v dospělé, hodnotové vlastnosti či přílišná orientace na svůj prospěch, oslabená struktura vlastní ega, sebeobraz a sebeúcta dosahují velmi nízké úrovně (Kaleja, 2013). Jsou to právě děti z dětských domovů, které se velmi často potýkají se sociálním znevýhodněním, případně poruchami chování a emocí v různých stádiích, či se specifickými poruchami učení. Avšak všechny námi výše uvedené skutečnosti mají následně vliv jak na edukační proces samotný, tak i na postoj dítěte ke škole, kolektivu a vzdělávání.

Dítě umístěné do ústavní výchovy je proto vystaveno určité bariéře mezi ním, spolužáky a učiteli a jeho vzdělávání má svá určitá negativní specifika. *„Tyto děti jsou více ohroženy sociálně patologickými vlivy, mají sníženou schopnost sociální interakce a potíže s navazováním vztahů. Tyto problémy v sociální oblasti jdou ruku v ruce se školní úspěšností.“* Děti v náhradní péči často dosahují nízké úrovně školního vzdělávání. Ústavní výchova totiž limituje rozvoj pozitivního vztahu dětí k práci jako takové. Problémem bývá i skutečnost, že děti vnímají svůj pobyt v ústavní péči jako trest, nikoli jako snahu jim pomoci. Je tedy nesmírně těžké zvládnout pravidelnou školní docházku. Jedním z hlavních úkolů pedagogů těchto dětí by tak mělo být dětem jejich pobyt v zařízení ústavní výchovy vysvětlovat a motivovat je ke vzdělávání (Jelínková, 2018).

Vojtová a kol. (2012) uvádí, že právě tyto děti mají největší problémy s motivací k učení, neboť si nedovedou představit život mimo toto zařízení. Také jejich následné životní příležitosti a získané kompetence jsou do značné míry dosti jiné od majoritní společnosti. Velmi často se objevuje neschopnost přizpůsobit se očekávání, jež se úzce pojí s nedostatkem pozitivní interakce, negativním sebehodnocením či tzv. syndromem bludného

kruhu neúspěchů. Takový žák se proto nedokáže vymanit ze svých neúspěchů, ačkoliv by sám velmi rád zažil pocit úspěchu a uznání. Následně i získané vzdělání ovlivňuje do jisté míry snahu o uplatnění na trhu práce v dospělosti a tím i kvalitu dalšího života dětí umístěných v zařízeních ústavní péče. Jednou ze specifických podmínek, které by proto měla škola zajistit pro efektivní vzdělávání žáků z ústavní náhradní výchovné péče je zajištění individuální i skupinové péče, využívání speciálně pedagogických forem a metod práce, nižší počet žáků ve třídách, vhodné prostorové uspořádání umožňující skupinové vyučování i relaxaci (Jelínková, 2018; Vojtová 2008). Mezi základní práva a povinnosti dětí umístěných v těchto zařízeních (dle zákona 109/2002 Sb) totiž například patří: vytváření podmínek pro dosažení vzdělání a pro přípravu na povolání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním a potřebami. Dále pak rozvíjet tělesné, duševní a citové schopnosti a sociální dovednosti dětí, kdy je možné hradit *„potřeby pro využití volného času a rekreaci, náklady na kulturní, uměleckou, sportovní a oddechovou činnost, náklady na soutěžní akce, rekreace, náklady na dopravu k osobám odpovědným za výchovu.“* Je totiž nutné si uvědomit, že do těchto zařízení *„jsou umístovány i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením s vadami řeči popřípadě s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova, uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření, pokud stupeň zdravotního postižení neodpovídá jejich umístění do zařízení sociálních služeb nebo do specializovaného zdravotnického zařízení.“*

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, výrazným způsobem ovlivní celý jeho vývoj. Působí na něj v rámci interakce, která může mít různý charakter. Může jít o vzájemné působení s lidmi, zacházení s živými i neživými objekty, či dokonce se symboly. Získané zkušenosti ovlivní jeho psychický vývoj. Mohou modifikovat prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností, a budou ovlivňovat i rozvoj osobnostních vlastností. Zde se dostáváme k tomu, že psychický vývoj ovlivňují všechny složky prostředí, i když v nestejně míře a rozdílným způsobem. *„Citová výchova učí dítě nejen lásku přijímat a mít pozitivní vztah i k sobě samému, ale také dělat radost druhým, pomoci jim, když je třeba, a také si něco odeprít nebo pro druhého něco vydržet. Citová výchova v rodině připravuje dítě na nové vztahy – k vrstevníkům i „cizím“ dospělým.“* (Vágnerová, 2020)

Materiální prostředí, zejména míra jeho stability, strukturovanosti a předvídatelnosti, ovlivňuje především vývoj kognitivních schopností. Rozdíly v jeho kvalitě se týkají především rodinného prostředí, takže i tento vývoj je alespoň částečně sociálně podmíněn. Psychický vývoj je závislý na sociálních, respektive sociokulturních faktorech (Vágnerová, 2012)

Matějček (2005) uvádí, že: *„Rodina, ať už vlastní, doplněná nebo náhradní, je přirozenější sociální skupinou než prostředí instituce (například dětského domova), od něhož se liší v několika aspektech, jež jsou pro rozvoj dětské osobnosti dost podstatné“.*

To znamená, že pro rozvoj různě disponovaných dětí nemusí být určitý způsob výchovného vedení stejně přínosný. Například v náročném a podnětném prostředí se může dobře rozvíjet citově vyrovnané a alespoň průměrně nadané dítě. Dráždivé, emočně labilní a sotva průměrné dítě by v takové rodině mohlo být přetěžováno a stresováno nadměrným přísunem podnětů i s tím souvisejícím očekáváním. Takové dítě by se lépe rozvíjelo v klidném a méně náročném prostředí. Vzhledem k pravděpodobnosti rozvoje určitých rodičovských postojů hrozí riziko přetížení spíše v osvojitelských rodinách, které do dlouho očekávaného dítěte vkládají všechny své naděje, než například v pěstounské péči (Vágnerová, 2012).

Ústavní péče jako forma náhradní výchovné péče však nezahrnuje vzájemné sdílení a musíme je chápat jako dočasné řešení situace dítěte. Kupříkladu vychovatelé těchto zařízení mají svůj život odehrávající se jinde. Nevytváří se (a ani nemůže) proto mezi vychovatelem a dítětem hlubší vztah. Děti na své vychovatele samozřejmě také působí a i oni proto zauímají ke každému z nich trochu jiný postoj. Jeho základem musí bezesporu být profesionalita a citová neutralita, projevující se snahou chovat se ve vztahu k vychovatelům ke všem dětem stejně. Míra angažovanosti vychovatele na osudu svěřeného dítěte má svůj limit. Profesionál nemůže tento vztah prožívat jako osobně významný. Vzhledem k uvedeným okolnostem získá dítě jiné životní zkušenosti, než kdyby vyrůstalo v rodině. Bude očekávat, že se o něho někdo postará, nedokáže často následně převzít zodpovědnost za svůj další život a to ani ve vztahu k někomu jinému. Velmi složitě se přizpůsobuje proměnlivým podmínkám a hledání řešení nových situací. Život v jakékoli instituci klade větší důraz na konformitu, která je odměněna zajištěním základních

materiálních potřeb. Takový jedinec může být dobře přizpůsobený ústavním podmínkám, ale nebude vědět, jak žít v rodinném společenství. (Matějček, 2005, Vágnerová, 2012)

1.2 Klima školní třídy

„Termín sociální klima třídy označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ (Filová, 2014).

Zatímco psychosociální klima školy znamená úroveň a kvalitu vzájemných vztahů a sociálních procesů, které jsou prožívány v prostředí dané školy žáky, učiteli i dalšími pracovníky školy jako pozitivní nebo negativní. *„Školní třída je sociální skupina, která je vytvořena za účelem výchovy a vzdělávání. Žáci přicházejí do školy s očekáváním, že si najdou nové přátele, že ostatní budou zajímat jejich názory, budou mít své místo – postavení. Znalost klimatu školní třídy je prvním krokem k možnosti ovlivňování klimatu třídy.“* (Friedlová a kol., 2012)

Klima školy zjednodušeně vypovídá o tom, jak se žáci, učitelé i rodiče cítí v prostředí dané instituce. To přímo ovlivňuje jejich motivaci a průběh učení. Součástí klimatu je kromě ekologické (například životní prostředí v okolí školy), společenské (třeba spolupráce ve školním parlamentu) a sociální dimenze (například vztahy mezi žáky a učiteli), i tzv. kulturní rozměr školy, do kterého se řadí dodržování tradic, užívání symbolů, uznávání a zpřítomňování hodnot a podobně. Komplexní tradicí je například akt předávání vysvědčení: rámeček vystavuje de facto stát (státní symbol na vysvědčení, forma hodnocení žáka), ceremoniální či rituální uchopení je nicméně už na školách samotných. Klima je jev sociální a skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Podle úrovně se obvykle rozlišuje například klima třídy, školy či učitelského sboru. Za charakteristické znaky klimatu školy lze považovat: specifika školy (například její historii, počet žáků, zaměření), specifika vyučovacích předmětů (důraz na profilové předměty, využívání tělocvičny, která není součástí školy). Dále pak osobitost učitelů a jejich skladba (třeba odlišnosti vyučovacích předmětů, specifické formy hodnocení),

odlišnost školních tříd (například vybavenost odborných učeben, estetika jednotlivých tříd). V neposlední řadě specifikum žáků (žáci nadaní, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami) (Nezvalová, 1994).

Chování a učení žáků ve školní třídě není výsledkem pouze jejich osobnostních charakteristik, ale má na ně vliv i makrosociální prostředí, ve kterém se pohybují. Zejména třídní kolektiv, jehož názory a postoje jsou pro žáky mnohdy důležitější, než názory a postoje rodičů. Toto klima školní třídy vytvářejí všichni žáci navštěvující danou třídu, skupiny žáků, na které se třída dělí, jedinci, kteří stojí mimo tyto skupiny a učitelé vyučující v této třídě. Jedná se o „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše uvedených aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává, nebo co se v budoucnu odehrávat. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima objektivně je.*“ (Mareš, 2012)

Celé toto třídní klima je tvořeno během přestávek, trávením školních výletů, plánováním a uskutečňováním třídních akcí a je neustále konfrontováno se subjektivním vnímáním žáků. Charakter třídního klimatu je také ovlivněn počtem žáků ve třídě, poměrem mezi chlapci a děvčaty, jejich sociálním zázemím či zálibami, a také osobnostmi všech učitelů, kteří ve třídě vyučují a danou třídu formují ve vztahu nejen ke vzdělání, ale i z hlediska pohledu na život a potřeby (Grecmanová, 2006).

Klima školní třídy se vytváří. Jedním z nástrojů pro práci s klimatem třídy je intervence. Co je intervence a jak správně intervenovat definuje Mareš (2012): „*Intervencí se obecně rozumí záměrný, promyšlený, často standardizovaný postup, jehož cílem je u konkrétní osoby nebo skupiny zabránit negativnímu dění či alespoň jeho průběh zmírnit, snížit na akceptovatelnou úroveň.*“

V našem případě je předmětem intervence dění ve třídě a její snahou je změnit k lepšímu třídní klima. Obvykle se předpokládá, že intervence má léčivý charakter. Snaží se totiž napravit už existující nepříznivé jevy. Je to však pouze jedna z možností, ale intervenční zásah se může uskutečnit také ve třídách, v nichž se sice sporadicky objevují náznaky zhoršení, ale ještě nedošlo k vyhocení problémů. Existují však i případy, kdy klima třídy je relativně dobré a intervence zajišťuje, aby se ve třídě udrželo příznivé klima a nezačalo

se zhoršovat. Pokud bychom se inspirovali kupříkladu medicínou, tak bychom mohli rozlišit tři typy intervenčních zásahů. Rozlišujeme primární prevenci, jejímž cílem je udržet psychosociální klima třídy v příznivém stavu ve všech hlavních aspektech. To znamená udržovat třídu v pohodě po stránce zdravotní, psychické, sociální a učební. Dále prevenci sekundární, představující zásah v případech, kdy jsou negativní jevy v počátcích, teprve se rozvíjejí. Poslední je terciární prevence, zahrnující profylaxi v případech, kdy se již negativní jevy naplno rozběhly (Mareš, 2012).

Cílem práce s třídními kolektivy je pozitivní změna klimatu a vytvoření emočního zázemí s kvalitními interpersonálními vztahy. Dosáhnout vhodného klimatu je dlouhodobý proces, jež je však důležitým prvkem efektivního vyučovacího procesu. Je nutné si proto uvědomit, že skupinová dynamika se skládá například z interakce a komunikace, vedení, motivace, pozic a rolí, atmosféry a v neposlední řadě soudržnosti. Při samotné práci s jakoukoliv skupinou bychom proto měli vzít v potaz právě její dynamiku. (Friedlová a kol., 2012)

Pro tvorbu třídního klimatu jsou nutné vždy dvě osoby - žák a učitel. „*Utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele.*“ Učitel by proto neměl být ve třídě v úloze soudce či dozorce. Mnohem lépe klimatu ve třídě prospívá, pokud pedagog upozaduje svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Ten musí vynaložit největší úsilí právě ve své třídě. Musí žáky poznat, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a naopak brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Na druhé straně tvorby třídního klimatu stojí žák. Postoj žáka ke svým spolužákům a k učitelům se během jeho školní docházky mění, stejně jako se mění charakteristiky celé třídy v jednotlivých obdobích školní docházky a tyto proměnné na sebe vzájemně působí (Čapek, 2010).

Velmi důležitým tématem ve vztahu ke klimatu školní třídy je i samotné hodnocení a motivace. Neboť hodnotící aktivity jsou nedílnou součástí učebních činností žáků. Je důležité, aby žáci měli možnost se stát účastníkem procesu hodnocení. Tím, že jim dáme možnost účastnit se hodnocení výsledků výuky, jim zároveň dáváme možnost podílet se na zkvalitňování jejich učebních činností (Kolář, Šikulová, 2009).

Hlavní postavou v hodnocení je právě učitel. Je především na něm, jak a jestli žáci sami zvládnou roli hodnotitele a mohou tak zhodnotit svou práci. Pokud má žák jasně daný cíl práce a přesně definovaná kritéria úspěchu, pak je schopen toto hodnocení zvládnout. Jedním z nejdůležitějších faktorů podpory a zároveň faktorem, který má obrovský podíl na vztahu žáka ke škole, je motivace. Hanuš a Chytilová (2009) uvádí, že motivace a její úroveň je dána molekulární a molární složkou motivace. Právě tyto dvě složky rozhodují o schopnosti jedince být motivován. Molekulární složka motivace informuje o genetických předpokladech k tomu, jak se jedinec dá nebo nedá motivovat. *„Důležitá je naše genetická informace, dědičnost, tím je nastavena hladina testosteronu, kortizolu, stav endorfinových genů, distribuce buněk, imunitního systému, dominance hemisfér.“* Zatímco molární složka motivace *„je dána onou schopností „vybláznit“ své svěřence; důležitá je tu vztahovost k prostředí, tedy využít to, co jsme od přírody dostali.“*

Vojtová (2008) také definuje základní oblasti, se kterými se dítě ve škole setkává, a jejichž správné vedení ze strany školy pomáhá se v ní žákovi cítit bezpečně. První oblastí je orientace žáka. V tomto ohledu je důležité nastavení pravidel, jež jsou stručná srozumitelná. Pedagog by měl od žáků zároveň požadovat zpětnou vazbu, kterou zjistí, zda mu všichni rozumí. Dále by zde měl být dán akcent na dosažitelnost cílů a jejich přiměřenost. Samotný žák by měl být do cíle zainteresován, měl by být motivován k jeho dosažení a cíl by měl být relativně blízký. Důležitou součástí je i sociální začlenění. Při bezproblémovém začlenění žáka do kolektivu platí skutečnost, že žák musí být akceptován takový, jaký je. Nesmí do vztahu vstupovat podmíněně, sociální vazby musí fungovat na principu vyrovnaného vztahu. Poslední je oblast hodnocení, jež by mělo sloužit jako zpětná vazba a při jeho tvorbě by měl být brán ohled na individualitu konkrétního žáka.

Vojtová a Červenka (2012) totiž dále uvádějí a charakterizují některé negativní faktory, ovlivňující postoje dětí ve vztahu ke vzdělávání. Mezi ty záporné řadí kupříkladu nespravedlivé hodnocení žáka ze strany učitele. Absenci příležitostí ke komunikaci s učitelem nebo skutečnost, že učitelé nemají žáka rádi. Další jsou okolnosti týkající se sebehodnocení a sebevnímání. Patří mezi ně situace, kdy má žák pocit nedůležitosti a upřednostňování ostatních spolužáků.

Klima školní třídy se ale kupříkladu projevuje také v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy k zátěži nebo novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i učení, v motivaci i školní úspěšnosti. (Gillernová, Krejčová a kol., 2012)

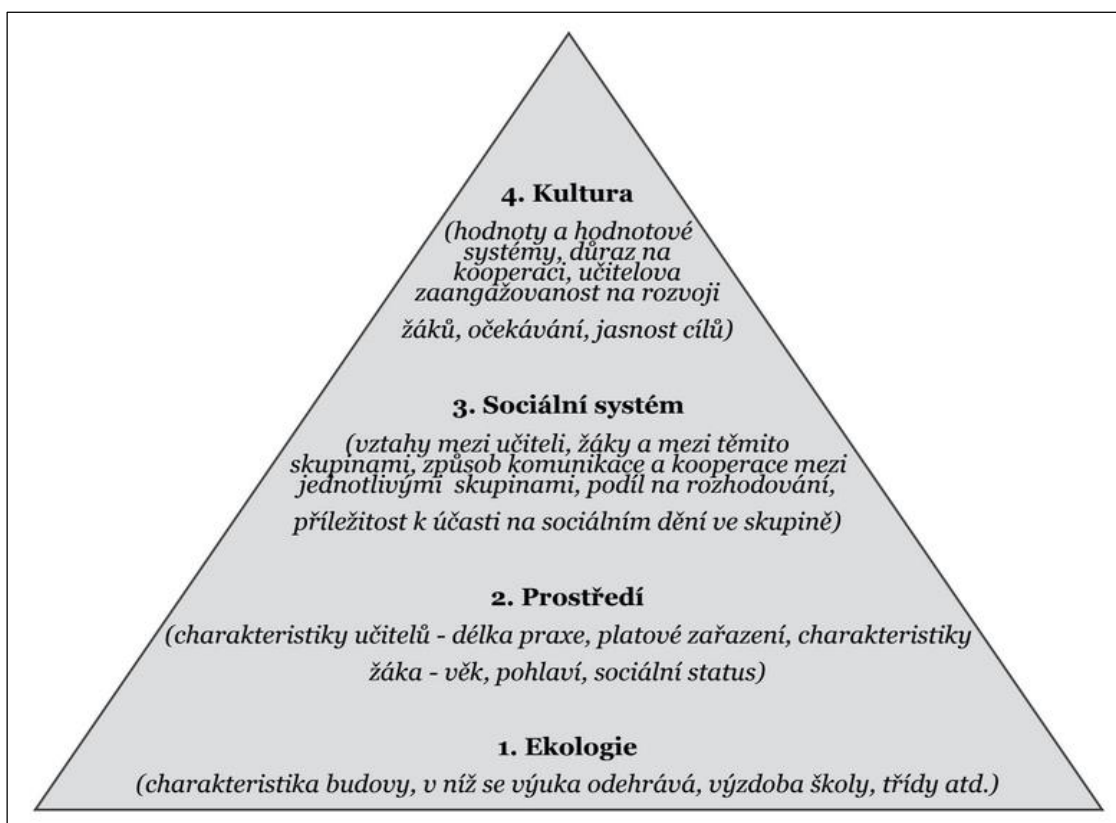
Průcha (2002) uvádí toto schéma třídního klimatu založené na edukačním prostředí třídy, jež vytvářejí fyzikální faktory (například osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn) a psychosociální faktory (stabilní a trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) a proměnlivé faktory (krátkodobé stavy a interakce účastníků edukačních procesů). Třídní klima se odlišuje od atmosféry ve třídě tím, že je tedy dlouhodobějšího rázu. Příkladem je to, že během nějaké kázeňské situace, kterou musí učitel direktivně vyřešit, může klesnout jeho oblíbenost, která dlouhodobě panuje ve vztahu žáků k tomu konkrétnímu učiteli.

Čapek (2010) uvádí, že třídní klima je velmi obtížně zjistitelné nebo měřitelné a přestože klima působí na všechny ve škole a všichni ho zřetelně vnímají, tak je to něco neuchopitelného a konkrétněji téměř nepopsatelného. Pokud tedy chceme klima jakkoli měřit, tak si vždy musíme uvědomit, že jsou to jen pokusy a zkoušky různých technik na prozkoumání tohoto tématu. Třídní klima proto chápeme jako: *„Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

Je nutné si uvědomit, že nejen každá škola, ale hlavně každá třída má své specifické klima. V určitém srovnání však můžeme říci, že jsou si jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. To nám umožňuje rozlišovat různé typy školního klimatu. Prvním z nich je typ, vyznačující se nepřiznivým vztahem žáků k učitelům (i obráceně). Žáci v tomto typu mají málo pravomocí, tvrdou disciplínu a výchovně vzdělávací proces je orientován převážně na výkon. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní, ale jsou stále ve stresu. Další typ klimatu se projevuje nechutí žáků ke škole, negativními vztahy mezi učiteli a žáky a velkými požadavky na výkon avšak při velmi slabém disciplinárním tlaku. Asi nejvhodnější typ pro pozitivní klima je charakterizován sociální angažovaností učitelů, tolerancí a podporou

žáků a i při požadavcích na výkon pochopením jejich individuálních potřeb. Na škole je málo stresu a panují zde vzájemné a dobré vztahy mezi žáky, učiteli i ředitelem. Výkony žáků jsou na dobré úrovni a školy se nebojí. K dosažení takového optimálního stavu je však zapotřebí několika faktorů, mající zásadní vliv na vytváření pozitivního klimatu. Dobré klima ve třídě závisí především na těchto základních faktorech (obr. 1).

Obr. 1: Klima třídy (Friedlová a kol., 2012)



Na obrázku výše je jasně vidět, že zásadní vliv na vytváření pozitivního klimatu má kladné emocionální bezpečí třídy. Dítě ho prožívá jako pozitivně orientované a jako podporující dobré mezilidské vztahy ve třídě. Samotné vyučování je efektivní, každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem. Ve třídě je disciplína jako nutný prostředek pro učební činnost a učitel dokáže řešit rušivé chování žáků. Práce žáků je organizovaná a plánovaná, každé dítě se může rozvíjet a formovat a podle zavedených pravidel řídit svoji vlastní práci. Musíme však na druhou stranu říci, že samotný vyučující může naopak negativně ovlivnit klima třídy a to například svým nepřiměřeným, převážně negativním hodnocením (může snížit sebevědomí žáka).

Dále pak neopodstatněnými preferenčními postoji k žákovi. Nevhodným, neuctivým a netaktním osobním chováním k žákovi s absencí psychologického přístupu (špatně řešené konfrontační situace, nevhodně uplatňovaná kritika, sarkasmus, neschopnost motivovat žáky). V neposlední řadě nevhodným či nepřiměřeným uplatňováním odměn, výstrah a trestů či špatným osobním příkladem. Školní třída je sociální skupina, která je vytvořená za účelem výchovy a vzdělávání. Od počátku dochází k formování skupiny, vytváří si své skupinové normy. Profilují se role (pozice) jednotlivých žáků. Ty jsou důležité pro zachování fungování celého seskupení. Přijímání skupinových norem, shoda mezi členy, jejich přizpůsobení nazýváme skupinovou konformitou. Někam patřit je jednou z významných potřeb člověka. Snaha udržet si své členství však může v některých případech mít za následek odvrácení se od svých názorů a postojů. Skupinová dynamika komunikace. Skupinová dynamika se proto vždy skládá z několika elementů (obr. 1), mezi které můžeme zařadit cíle a normy skupiny, interakci a komunikaci, vedení, motivaci, jednotlivé pozice a role, samotnou strukturu skupiny, atmosféru, soudržnost, tenzi, podskupiny a konkrétní vývojovou fázi skupiny (Friedlová a kol., 2012).

Průcha (2002) aktéry třídního klimatu shrnuje takto: *„Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.“*

1.3 Vývojové období staršího školního věku

Vzhledem k zaměření bakalářské práce se v další části textu zaměříme na druhý stupeň základní školy (starší školní věk), který se také nazývá obdobím pubescence. Konec období pubescence znamená nástup adolescence. (Vágnerová, 2005)

Říčan (2014) definuje období staršího školního jako: „*snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Je to doba dospívání, doba puberty. Nemůžeme čekat nějaký zásadní obrat – k dobrému ani ke zlému. Můžeme však očekávat vyšší úroveň duševní vyspělosti. Puberta tedy znamená narůstání a zrání duševních funkcí, které tu byly už dávno před tím.*“

Délka tohoto období je individuální, stejně tak jako jeho průběh a intenzita. Pro toto období je typická viditelná proměna tělesných proporcí a pohlavní dospívání. (Helus, 2009) V kognitivním vývoji se do popředí podle dostává abstraktní myšlení. Jedinec v tomto věku prochází také velmi intenzivním a znatelným emocionálním vývojem a zvyšuje se vliv vrstevníků. (Vágnerová, 2005)

„*V době puberty dítě bojuje o zařazení do nových kolektivů, o uznání a úspěch v nich i o sebevědomí, které k tomu nutně potřebuje.*“ V tomto období, které je pro jedince většinou velmi složité, a které je důležité pro celý jeho život, je jedinec stále odkázaný nejen na osoby blízké, ale také na ostatní osoby, které ho životem provázejí. Jednou z těchto osob je přirozeně i učitel. Během života dítěte opakovaně pozorujeme jeho pokusy o odklonění se od daného. „*Známy jsou projevy vzdoru či projevy neposlušnosti v dospívání.*“ (Helus, 2009)

Na tomto místě je nutné si uvědomit, že školní třída vzniká na základě předem stanovených kritérií (například věk, bydliště, schopnosti) jako skupina formální. Postupem času se však vyvíjejí i její struktury neformální, které jsou pro každou třídu jedinečné. Z pohledu žáka se jedná tedy o skupinu nevýběrovou a relativně uzavřenou, jedinec si nemůže sám vybrat zařazení do určité třídy. V poplatnosti norem, určující školní instituci, se jedinci pravidelně setkávají, vykonávají činnost vedoucí ke společným cílům a uvědomují si příslušnost ke své školní třídě. Jak uvádí Vágnerová (2005), na počátku školní docházky převládá mezi žáky školní třídy vztah formální rovnosti, postupně se proměňující a vytvářející ze školní třídy vnitřně diferencovanou skupinu. Tato diferenciací se uskutečňuje ovšem také ve smyslu vymezení se vůči jiné skupině a může být založena na libovolných odlišnostech. V tomto smyslu posiluje společný cíl, ale ještě lépe společný nepřítel soudržnost (kohezi) školní třídy a redukuje konflikty mezi jejími členy. Školní třída je ve smyslu svého formálního

ustanovení základní systémovou jednotkou školy a ve svém významu struktury vzájemných vztahů mezi žáky je zajištěno její fungování jako neformální sociální skupiny. Jak upozorňuje Hrabal (2003), cíle neformální struktury nemusí vždy odpovídat cílům formálním, jež škola vidí především ve výchově a vzdělávání. Příkladem mohou být žáci, kteří jako nejdůležitější považují setkat se a pobavit se s kamarády. Za ideální třídu je považována taková, ve které cíle neformální skupiny odpovídají cílům učitele a školy. Tímto pak pozitivně působí na dosahování výsledků ve vyučování a výchově.

Pokud se zaměříme ještě na rozvoj poznávacích procesů, tak například vnímání je v období staršího školního věku kvalitativně pozitivně ovlivněno rozvojem myšlení, záměrné pozornosti a logické paměti. Celkově můžeme hovořit o tom, že se stává systematictější, protože pubescent dokáže vnímat podstatné rysy (v kontextu dané situace). Pozornost se zlepšuje z hlediska výběrovosti, koncentrace a délky trvání. Paměť je logická a úmyslná, kdy stoupá význam fantazijních představ. (Pugnerová a kol., 2019) Dospívající začíná být schopen pracovat s pojmy, které jsou vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti, jsou obecnější, abstraktnější. Na druhé straně, má-li dospívající řešit nějaký problém, nespokojí se s jedním řešením, ale uvažuje o alternativních řešeních. Je také schopen vytvořit domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost (Kelnarová, Matějková, 2010). Proto je nutné si uvědomit důležitost školního vyučování, jež vede k významnému rozvoji vnímání, paměti a myšlení. Pubescent dokáže zhodnotit a pochopit pravidla okolního světa. Chápe řád, který platí pro společnost. Přesto zatím ještě nedovede uvést do souvislosti všechny aspekty lidského chování. Koncem školní docházky začíná pubescent uvažovat nejen o tom, čím se chce stát, ale také čím rozhodně ne. Svou identitu vymezuje tudíž i negativně. Začíná si klást vyšší cíle, má strach, že se nedostane na školu, kterou by chtěl studovat. Uvažuje také třeba o tom, že se už všechno ve škole naučil a v budoucnu chce jít pracovat. Profesní role se stává důležitou součástí identity dospívajícího. Budoucí profese však závisí do značné míry na školní úspěšnosti a do značné míry je dána také sociokulturním prostředím. Při volbě budoucí profese se u pubescenta projevuje totiž i míra jeho identifikace s rodinou. (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011)

1.4 Hodnocení znaků úspěšných škol ve vztahu ke klimatu školy

V další části bakalářské práce bychom se chtěli zaměřit na některé z výsledků národních a mezinárodních šetření ve vztahu k hodnocení znaků úspěšných škol. Z hlediska strategií vzdělávací soustavy je jednou z priorit systematicky využívat výsledky výběrového testování výsledků žáků jako zpětnou vazbu o fungování vzdělávacího systému a otevřeně a srozumitelně prezentovat změny rodičům i širší veřejnosti. V daném kontextu chceme reflektovat tematickou zprávu České školní inspekce České republiky (ČŠI, 2021).

Česká republika se od počátku 90. let zúčastnila celé řady mezinárodních šetření zaměřených na zjišťování výsledků ve vzdělávání. Výzkumy byly zaměřeny na různé oblasti vzdělávání a na různé věkové kategorie žáků a poskytly řadu cenných informací o českém vzdělávacím systému. Národní i mezinárodní šetření, zaměřující se na hodnocení výsledků ve vzdělávání, ukazují na existenci významných rozdílů mezi českými školami. Tato skutečnost tak přirozeně motivuje zájem o hledání faktorů, které by mohly charakterizovat úspěšné školy. Účelem tohoto oddílu není předložit vyčerpávající přehled o dané problematice. V tomto ohledu chceme upozornit z našeho pohledu pouze na klíčové aspekty v souvislosti se zaměřením empirického šetření bakalářské práce. V současnosti mezi dva nejvýznamnější mezinárodní výzkumy můžeme v České republice zařadit šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PISA (The Programme for International Student Assessment). V tomto ohledu je proto nutná určitá komparace uvedených výzkumů. Hodnocení vlivu faktorů na výsledky ve vzdělávání je totiž předmětem dlouhodobého zájmu, který je také motivován snahou poukázat na možnosti škol ovlivnit vzdělávací výsledky žáků a kompenzovat tak znevýhodnění daná jejich socioekonomickým a rodinným původem. Samozřejmě uvedené faktory mají úzkou vazbu i na samotné klima škol. Vzhledem k výše uvedenému se uvedené výzkumy zaměřují na rozdílné aspekty učení žáků. Protože se výzkum TIMSS zaměřuje na obsah učiva, shromažďuje také širší škálu základních informací týkajících se učebního prostředí žáků. Oproti tomu výzkum PISA se přímo nezaměřuje na žádný konkrétní aspekt vzdělávacího programu, jeho cílem je spíše hodnotit, jak dobře dokážou patnáctiletí žáci využít znalosti v každodenních životních situacích. Mezinárodní výzkumy hodnocení výsledků žáků zkoumají faktory, které mají vliv na výkon v rámci výchovně vzdělávacího systému na několika úrovních: charakteristiky

jednotlivých žáků a jejich rodin, učitelů, škol a dále vzdělávacích systémů. V dalším textu je proto pozornost zaměřena z našeho pohledu na faktory nejdůležitější ve vztahu k tématu bakalářské práce.

Podle tematické zprávy České školní inspekce (2021) je prvním důležitým znakem, charakteristický pro úspěšné školy, vysoká kvalita pedagogického vedení školy. Ředitel školy je v tomto ohledu vůdčí osobou, nicméně vize a hodnoty školy orientované na kvalitu výuky a učení jsou vlastní také dalším aktérům školy. Pedagogické vedení školy tak má kolektivní charakter a týká se širšího okruhu aktérů školy. Kvalitní spolupráce a vzájemná důvěra u aktérů školy, mezi které patří vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci, zřizovatel školy, je dalším charakteristickým znakem úspěšných škol. Musíme zmínit taktéž důležitou a systematickou spolupráci se zákonnými zástupci žáků, která se například projevuje v kvalitě komunikace při vysvětlování přínosů zavedení záměrů významných změn (například přechod na slovní hodnocení, zavádění konstruktivistických metod výuky). Vzniká tak úzká vazba na kolektivní charakter pedagogického vedení školy.

O kvalitě spolupráce aktérů školy nejlépe svědčí velmi vysoká spokojenost učitelů s jejich prací, a to se zdůrazněním tří hlavních důvodů: přístup vedení školy (korektní jednání a lidský přístup, snaha nalézt řešení problémů a ochota podpořit učitele, umožnění seberealizace učitelů, schopnost ocenit kvalitní práci). Mezi další můžeme zařadit přátelský a soudržný kolektiv učitelů a celkově příjemné klima školy, včetně vztahů se žáky a jejich zákonnými zástupci. Spokojenost učitelů tedy jde ruku v ruce s uvedenými dvěma znaky úspěšných škol – pedagogickým vedením školy a kvalitou spolupráce aktérů školy. Vedle toho je spokojenost učitelů úspěšných škol spojena s jejich ochotou podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy. Utváření kvalitního pedagogického vedení a spolupráce aktérů školy je procesem dlouhodobějšího charakteru, kdy významným iniciátorem změny bývá ředitel školy. Dalším společným znakem úspěšných škol je podle výše uvedené tematické zprávy spolupráce se specialisty, zaměřená na podporu žáků a řešení jejich vzdělávacích problémů. Školy rovněž uplatňují v co nejširším možném měřítku strategie individualizace výuky a výuky v početně menších skupinách. Důležitou roli hraje

i systematické sledování vzdělávacích výsledků žáků a důraz na formativní charakter hodnocení.

Jaký je tedy vliv škol a vzdělávacích systémů? Všeobecně se ve světě uznává, že primární vzdělávání a navazující nižší střední vzdělávání jsou takovými cykly vzdělávání, jež jsou pro každého jedince naprosto nezbytné. Proto jsou tyto cykly ve všech vyspělých státech legislativně stanoveny jako tzv. povinné vzdělávání (*compulsory education*). Je však nutné ale říci, že jednotlivé státy se velmi odlišují v pojetí nejen toho, co má být obsahem povinného vzdělávání, ale také délkou tohoto vzdělávání. V komparaci struktury vzdělávacích systému se vyjevují kontrastní rozdíly a jejich vliv je zapotřebí interpretovat v souvislosti s národními kulturami a vzdělávacími systémy. Průcha (2006) v této souvislosti uvádí, že ačkoliv samotné strukturální vlastnosti primárního a celkového základního povinného vzdělávání jsou důležité, prioritní závažnost mají především obsahové vlastnosti tohoto vzdělávání, tedy co se vyučuje a co se žáci učí v průběhu tohoto vzdělávání. Je však nutné říci, že obsahy primárního vzdělávání v různých zemích se podstatným způsobem neodlišují. Většinou tvoří tento repertoár předměty: mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk (nebo tzv. druhý jazyk státu), základy přírodních a společenských věd, umělecko-výchovné předměty (hudební a výtvarná výchova), praktické činnosti (ruční práce), tělesná výchova, náboženství.

Relativně jednoduchou charakteristikou, o níž se všeobecně předpokládá, že může mít vliv na profil edukačního procesu, je velikost tříd měřená počtem žáků. Komparativní analýzy proto zjišťují, jaké velké jsou třídy pro jednotlivé úrovně vzdělávání v různých zemích. Vedou k tomu důvody, jež jsou zcela protichůdné. Především jsou to úvahy a propočty vycházející z ekonomických pozic. Čím menší počet žáků je ve třídách, tím je vzdělávací systém nákladnější, především v důsledku potřeby většího počtu vyučovacích hodin, učitelů či učeben. Proto ekonomové argumentují, že nelze neustále snižovat průměrnou velikost tříd kvůli neúměrným nákladům, které jsou s tím spojeny. Na druhé straně jsou to názory a postuláty pedagogicko-psychologické. Tvrdí se, že čím menší je počet žáků ve třídě, tím efektivnější je edukační proces, neboť učitelé se mohou častěji věnovat jednotlivým žákům. (Straková, 2016)

Průcha (2006) doplňuje, že z komparativních dat týkajících se vzdělávacích systémů vyplývají významné rozdíly co do množství času, které je věnováno na školní vzdělávání v určitém věku žáků. V tomto ohledu se můžeme setkat s pojmem kontaktní čas vzdělávání (*contact time of instruction*). Rozumí se jím celkový počet povinných vyučovacích hodin v určité úrovni vzdělávání. Je možno předpokládat, že tyto časové rozdíly mohou způsobovat i difference v osvojování obsahů vzdělávání. Tedy čím delší je čas vzdělávání, tím rozsáhlejší kontakt žáků s určitými obsahy pravděpodobně nastává a tím rozsáhlejší může být i objem osvojeného učiva. Záležitost však není takto jednoznačná. Mezi časovými porcemi vyčleněnými pro vyučování a znalostmi žáků v těchto předmětech není přímo úměrný vztah. V tomto ohledu je totiž nutné si uvědomit, že jednotlivé země se odlišují nejen ve vymezení celkového času na vzdělávání v jednotlivých stupních základního vzdělávání a v jednotlivých ročnících školy, respektive věkových kategoriích dětské populace, ale mají také velmi odlišná pojetí toho, jaké obsahy vzdělávání vyžaduje školní edukace mladé generace. Příčiny těchto diferencí mezi zeměmi v primárních a základním vzdělávání jsou multifaktoriální. Jedná se o například o kulturní tradice, kdy například ve frankofonních zemích bývá tendence preferovat v kurikulech humanitní předměty. Naopak v rámci politicko-ekonomických je kladen důraz na přírodovědné předměty a matematiku. V neposlední řadě v rámci geopolitických je kladen důraz na vzdělávání v cizích jazycích.

Výzkumy také jednoznačně potvrdily, že domácí prostředí má pro školní výsledky velký význam (Tomášek a kol., 2016). Je však nutné také zmínit, že ačkoliv domácí prostředí zůstává jedním z nejsilnějších faktorů ovlivňující výkon, špatné výsledky automaticky nevyplývají nejen ze znevýhodněného domácího zázemí.

Za další znaky, charakterizující úspěšné školy, bývá označováno systematické hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (kupříkladu mapy pokroku, diagnostické nástroje) a systematická práce s identifikovanými nedostatky. Brtnová-Čepičková (2005) uvádí, že vzdělávací proces je v praxi ovlivňován mnoha okolnostmi, je však významně utvářen i přesvědčením učitele. Učitelovo pojetí výuky ovlivňuje do značné míry způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh vyučování, a tím i jeho výsledky. V duchu svého pojetí se učitel připravuje na vyučování a následně organizuje a řídí svoji činnost i činnost žáků ve třídě. Tuto představu se snaží ve výuce určitým způsobem realizovat tak, že plánuje,

organizuje a řídí učební činnosti žáků. Učitel rozhoduje, jaké strategie a metody bude využívat, jak bude řídit učební činnosti žáků, jaké způsoby interakce a komunikace zvolí s ohledem k cílům a obsahu vzdělávání, k učebním schopnostem žáků. Podstavou výběru metod a strategií vyučování je porozumění učivu učitelem, jeho představa o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí a řada dalších kompetencí. Učitel řídí na základě těchto kompetencí proces žákova učení, individualizuje ho z hlediska času, tempa a hloubky míry pomoci.

2 Empirická část

Pro výzkumné šetření bakalářské práce bylo využito kvantitativního výzkumu pomocí standardizovaného dotazníku (Mareš a Ježek, 2012). Tento druh výzkumu umožňuje porovnávat názory a pohled dětí na jejich situaci ve školní třídě. Kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného metodického výzkumu. Popisuje zkoumanou skutečnost pomocí proměnných (znaků), které lze vyjádřit čísly. Výsledky jsou pak zpracovány a to obvykle pomocí statistických metod a nakonec interpretovány. Cílem je získání dat od zkoumané populace či skupiny. Mezi nejčastější pozitiva kvantitativního výzkumu patří rychlý a přímočarý sběr dat a snadné zobecnění výsledků na celou populaci. Je tudíž výhodný při zkoumání velkých skupin. Sebraná data jsou přesná, numerická a lehce ověřitelná. Další nezpochybnitelnou výhodou je, že výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi.

Pro výzkumné šetření bylo využito kvantitativního výzkumu pomocí standardizovaného dotazníku Klima školní třídy (Mareš a Ježek, 2012) na vzorku 60 respondentů. V rámci sběru dat byl osloven Dětský domov (DD) Unhošť, Dětský domov (DD) Nové Strašecí a Dětský domov Dlažkovice. V DD Unhošť byl výzkum proveden u dětí ve věku 12-16let a to v počtu 30 dětí, kdy bylo 12 dívek (40 %) a 18 chlapců (60 %). Dotazníky byly dětem rozdány v době osobního volna. Naproti tomu v DD Nové Strašecí byly dotazníky dětem rozdány ve vyučovacích hodinách. Sběr byl taktéž cíleně mezi dětmi ve věku 12-16let. Dohromady bylo osloveno 14 probandů s tím, že 4 z toho byly dívky (29 %) a 10 chlapců (71 %). Poslední byl Dětský domov Dlažkovice, kde byl počet respondentů 16, z toho 9 chlapců (56 %) a 7 dívek (44 %). Dotazníky byly zcela anonymní, byl zjišťován pouze věk a pohlaví.

2.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumný problém, který se stal východiskem pro výzkumné šetření v bakalářské práci, byl zformulován v následujícím bodu:

- Jaký je postoj dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy?

Z hlediska empirického šetření byl zvolen deskriptivní (popisný) výzkumný problém.

2.2 Formulace cílů výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat u vybraných respondentů jejich postoje k vnímané opoře od učitele, přenosu naučeného mezi školou a rodinou, rovnému přístupu učitele k žákům, preferenci soutěžení ze strany žáků, vztahům a spolupráci se spolužáky a dění o přestávkách. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení, využitelná v praxi speciální pedagogiky.

2.3 Popis výzkumného nástroje

Empirickou část tvoří výsledky šetření pomocí dotazníku Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012). Tento standardizovaný dotazník obsahuje jedenáct částí, z nichž každá se zaměřuje na konkrétní oblast. U všech sledovaných faktorů je používána škála, kdy 1 - nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - těžko rozhodnout, 4 - spíše souhlasím, 5 – souhlasím. Mezi dotazované oblasti patří: dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se a snaha zalíbit se okolí.

2.4 Obecný popis technik statistické analýzy dat

Mareš a Ježek (2012) uvádí, že: „*V diagnostice sociálního klimatu třídy od samého počátku dominoval kvantitativní přístup.*“ Tento výzkum je postaven na strukturovaném dotazování, mající jasně dané, standardizované podmínky. Nejčastěji se jedná o dotazníkové šetření, probíhající papírovou formou nebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu. Mezi výhody kvantitativního výzkumu můžeme zařadit: testování a validizaci teorií, lze zobecnit na populaci. Dále výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek. Jedná se o relativně rychlý a přímočarý sběr dat, poskytující přesná a numerická data. Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů), kdy výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi. Je užitečný při zkoumání velkých skupin. Výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie. Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách. Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

Samotné výzkumné šetření probíhalo ve třech školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy na vzorku 60 respondentů. Probandi vyplňovali dotazník dobrovolně a samostatně. Vždy se jednalo o předem vybrané děti, jež se v rámci nařízené ústavní výchovy nacházely v daných zařízeních. Jednalo se o Dětský domov (DD) Unhošť, Dětský domov (DD) Nové Strašecí a Dětský domov Dlažkovice.

V DD Unhošť byl výzkum proveden u dětí ve věku 12-16let a to v počtu 30 dětí, kdy bylo 12 dívek (40 %) a 18 chlapců (60 %). Dotazníky byly dětem rozdány v době osobního volna. Naproti tomu v DD Nové Strašecí byly dotazníky dětem rozdány ve vyučovacích hodinách. Sběr byl taktéž cíleně mezi dětmi ve věku 12-16let. Dohromady bylo osloveno 14 probandů s tím, že 4 z toho byly dívky (29 %) a 10 chlapců (71 %). Poslední byl Dětský domov Dlažkovice, kde byl počet respondentů 16, z toho 9 chlapců (56 %) a 7 dívek (44 %). Dotazníky byly zcela anonymní, byl zjišťován pouze věk a pohlaví. Dotazník se vždy zadal celé skupině dohromady a každý proband odpovídal sám za sebe, s nikým se nemohl radit, jak by měl daný určitý jev hodnotit. Důležité je totiž zachytit celý rozsah individuálních názorů pro danou skupinu dětí. Na začátku samotného dotazování byly dány jasné instrukce k vyplňování, kdy se odpovídá pomocí číslic, pomocí pětistupňového hodnocení jako ve škole. Pokud se daná situace ve třídě nevyskytovala, potom respondent označil písmeno N – situace nenastala, nelze odpovědět. Daná odpověď následně nebyla zařazena do výzkumného šetření. V rámci našeho šetření nebyl proveden předvýzkum.

Pro samotný výpočet výsledků bylo využito softwaru Stagraphics Centurion XV. Verze 15.2.00 a programu Excel.

2.5 Analýza výsledků empirického výzkumu

Dotazník Klíma školní třídy (Mareš, Ježek, 2012) je určen ke zjišťování 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém a třetím stupni škol, což je pro nás konkrétně druhý stupeň základních škol. Každý aspekt je měřen jednou škálou. Podoba výsledného dotazníku je uvedena v tabulce I.

Tab. I: Struktura výsledného dotazníku (Mareš, Ježek, 2012)

Název škály	Komentář	Počet položek
Dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
Spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
Vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy	5
Rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, používá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
Preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
Děni o přestávkách	Na přestávky se žáci netěší, vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34

Volitelné proměnné

Možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
Iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
Snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
Snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

Pokud se zaměříme na jednotlivé oblasti, tak z hlediska **kategorie dobré vztahy** jsou měřeny obsahy vnitřních vztahů mezi spolužáky, jež jsou nutnou podmínkou pro práci se třídou jako celkem. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak hodnocení negativní. Většinové výsledky jsou hodnoceny velmi kladně. Pokud však tato hodnota klesne pod 3,5, rozhodně by vztahy měly být předmětem pozornosti. Další základní škálou je **spolupráce se spolužáky**, která je z hlediska práce s třídou významná. Otázky v dotazníku jsou položené přímo na spolupráci jako chování. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru spolupráce, nízké naopak opačnou. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,0 jsou neobvyklé.

Spolupráce je obvykle úzce propojena s předchozí škálou dobrých vztahů, proto mohou být předmětem pozornosti případy, kdy je klima třídy z těchto dvou aspektů hodnoceno výrazně odlišně. Třetí je **vnímaná opora od učitele** zjišťující, do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka pomáhajícího a podporující ho v jeho snaze. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu vztahu mezi žákem a učitelem. Hodnoty pod 3,2 a nad 4,6 jsou neobvyklé. **Rovný přístup učitele k žákům** je škálou reflektující pocit žáků, že učitel přistupuje ke všem stejně. Jde zde o absenci prožívané diskriminace, ať už negativní nebo pozitivní. Zaměřujeme se na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy z vysoké rovnosti usuzovat nedostatek individuálního přístupu. Naopak žáci, k nimž je přistupováno vhodně zvoleným individuálním přístupem mají tendenci odpovídat pozitivně. Stejně jako u předchozí škály mají žáci s dobrým vztahem k učiteli tendenci odpovídat o něm ve smyslu této škály pozitivně. Pokud by byly hodnoty odpovědí nízké, budou si žáci myslet, že je přístup učitele ke každému jiný. Pokud by hodnocení učitele kleslo pod hodnotu 4, tak je důležité věnovat tomuto výsledku pozornost. **Přenos naučeného mezi školou a rodinou** je velmi významnou oblastí a škálou, protože akcentuje užitečnost a relevantnost naučeného doma. Vysoké hodnoty znamenají přesvědčení o propojení učiva s životem doma. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,5 jsou neobvyklé. **Preference soutěžení ze strany žáků** je charakteristická pro výuku kombinující soutěživost a motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení, vzájemném srovnávání a nízké hodnoty pak odmítání tohoto soutěžení. Tato charakteristika je oproti ostatním více individuální proměnnou. I tak může být třída vedena k soutěžení, což se pak projeví na mediánu odpovědí. Hodnoty pod 2,8 a nad 3,8 jsou neobvyklé. **Děni o přestávkách** je screeningová škála, věnující se příležitostem odpočinku během přestávek ve škole. Pokud se tato škála pohybuje ve vyšších hodnotách, tak tyto hodnoty indikují potenciální problémy v žakovském kolektivu spíše, než organizaci přestávek samotných. Hodnoty pod 1,2 a nad 2,8 jsou neobvyklé. Mezi volitelné škály výzkumného dotazníkového šetření patří **možnost diskutovat během výuky**, věnující se na reálnou přítomnost toho, jak žádoucí je, aby žáci v hodinách projevovali svoje myšlenky a sdělovali a konzultovali je s učitelem. Vysoké hodnoty v této škále ukazují vysokou možnost zapojení se žáků do hodin, nízké pak možnost nízkou. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,2

jsou neobvyklé a měly by být předmětem pozornosti při interpretaci. V neposlední řadě **iniciativa žáků** je mírou, v níž si žáka aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. Vysoké hodnoty značí snahu samostatně si vyhledávat poznatky. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,2 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci a další stavbu výuky. **Snaha žáků učit se** reflektuje cílevědomost a pracovitost v tradičním školním smyslu. Nízká hodnota může znamenat zaměření se spíše na sociální aspekty života třídy, popřípadě odmítnutí či rezignaci na učení. Pozornost je totiž podobně jako iniciativa, významným prvkem dokreslujícím vnímání klimatu třídy žáky. Hodnoty pod 3,5 a nad 4,6 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci. Poslední škálou je **snaha zalíbit se okolí**, určující míru žákovské konformity v komunikaci, zadržení prvního impulzu a uzpůsobování své reakce reakcím ostatních. Překážkou pro učitele, který usiluje o vysokou míru interaktivnosti výuky, by mohla být právě značná míra konformity v dětství a adolescenci. Podobně jako u preference soutěžení jde o do značné míry individuální charakteristiku žáka. Hodnoty pod 2,2 a nad 3,5 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci. (Mareš, Ježek, 2012)

Preferování žákovského pohledu odpovídá názor, že klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený. Můžeme také tvrdit, že se jedná taktéž o určitý stupeň soutěživosti, vzájemného porozumění a samotné koheze třídy. Prostředí třídy však zahrnuje mimo jiné aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost měnit její tvar, velikost a prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku). (Čapek, 2010)

Z hlediska postupu vyhodnocení výzkumu bakalářské práce bylo pro každého účastníka vypočítáno jeho škálové skóre tak, že se spočítá průměr bodových hodnocení za položky náležící do dané škály. Pro každého probanda tudíž vznikne 7 až 11 skóre (podle počtu administrovaných škál). Škálová skóre se díky průměrování pohybují z hlediska jednotlivých položek (otázek) v rozmezí od 1 do 5. Jako určující byl z našeho pohledu vybrán aritmetický průměr odpovědí a medián. Průměr a medián jsou totiž míry centrální (střední) tendence, tj. vyjadřují typickou hodnotu proměnných z určitého vzorku. Medián je prostřední hodnota ze seřazené posloupnosti hodnot. Je definován jako hodnota větší nebo rovna polovině hodnot v souboru a menší nebo rovna polovině hodnot v souboru

Tab. II: Průměry všech odpovědí v jednotlivých škálách (vlastní šetření výzkum bakalářské práce)

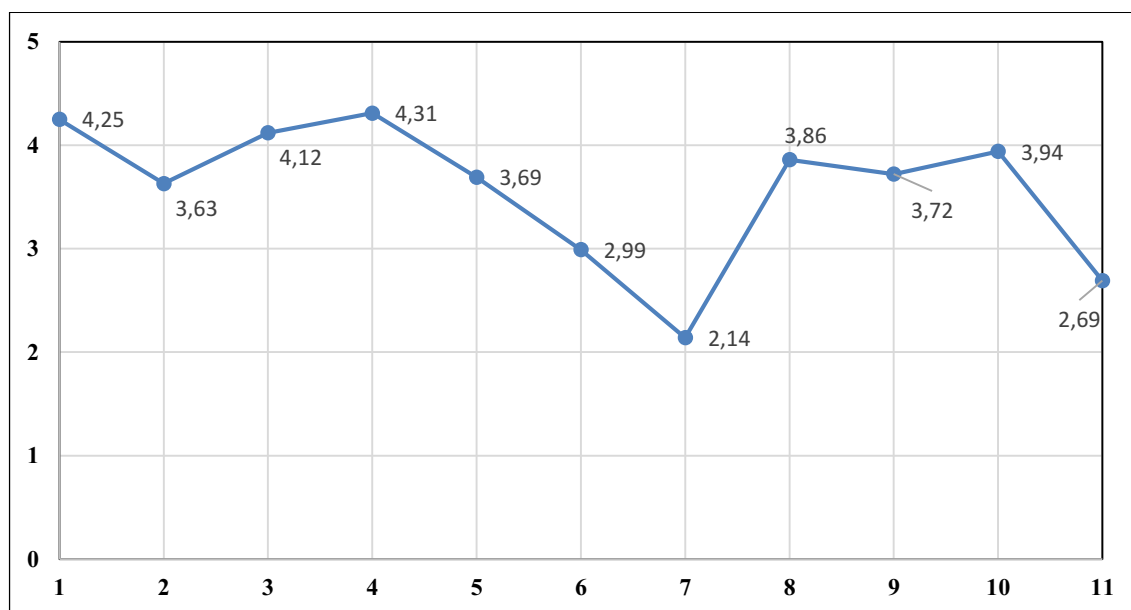
Respondent	1. Dobré vztahy	2. Spolupráce se spolužáky	3. Vnímaná opora	4. Rovný přístup	5. Přenos domov-škola	6. Preference soutěžení ze strany žáků	7. Dění o přestávkách	8. Možnost diskuse během výuky	9. Iniciativa žáků	10. Snaha žáků učit se	11. Snaha zalíbit se okolí
1	4,0	5,0	4,4	4,8	4,8	4,2	1,0	5,0	5,0	4,6	4,8
2	4,6	4,6	5,0	5,0	5,0	4,4	4,5	4,5	4,5	4,6	4,5
3	3,8	3,4	3,6	4,2	4,2	4,2	1,3	3,0	3,3	3,7	4,3
4	4,2	3,2	3,6	4,2	4,4	2,6	2,8	4,3	2,5	3,6	4,0
5	2,0	1,4	4,0	2,4	4,0	3,8	4,0	3,5	2,5	3,3	1,0
6	4,2	3,0	4,2	4,2	3,2	2,0	3,8	4,3	3,8	4,9	2,3
7	4,0	4,6	5,0	5,0	4,6	1,0	3,5	5,0	3,5	4,3	1,0
8	4,0	3,0	4,4	5,0	4,8	3,4	3,0	3,8	3,5	3,9	3,0
9	3,6	2,6	1,4	1,8	4,2	1,4	1,0	1,0	1,5	2,0	2,0
10	5,0	5,0	4,0	4,6	4,4	1,8	1,0	2,3	4,0	4,3	1,8
11	4,4	2,8	4,6	5,0	3,6	3,6	1,3	5,0	3,3	4,0	3,8
12	4,6	3,8	1,2	3,4	2,2	1,6	2,0	4,3	2,3	1,9	2,3
13	5,0	3,4	5,0	5,0	4,6	3,4	2,0	5,0	4,0	5,0	3,0
14	3,6	3,2	4,4	4,6	3,4	1,4	1,8	4,0	3,3	4,4	1,8
15	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,2	2,0	5,0	5,0	5,0	5,0
16	4,8	4,4	5,0	4,8	4,6	1,8	3,0	5,0	5,0	3,7	1,5
17	4,8	5,0	5,0	4,4	4,6	4,6	4,8	4,5	4,8	4,7	4,5

18	4,6	3,6	4,0	4,4	4,2	3,8	2,5	3,3	4,5	4,9	2,3
19	4,6	4,0	4,6	4,4	3,8	1,8	3,3	5,0	3,3	4,6	1,5
20	3,6	2,8	2,0	4,6	4,0	4,4	3,5	1,5	4,5	4,0	3,5
21	3,8	4,4	4,6	4,8	4,6	2,6	1,0	3,8	3,8	4,0	1,5
22	4,8	4,2	4,6	5,0	4,6	4,6	5,0	4,0	4,5	4,7	4,5
23	4,8	4,0	4,4	4,8	4,2	4,0	1,0	5,0	4,5	4,6	4,3
24	2,2	1,2	3,2	3,6	3,8	3,6	2,5	3,5	3,3	4,1	4,0
25	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	3,8	1,0	5,0	4,0	4,1	4,5
26	4,8	5,0	5,0	5,0	4,2	2,6	1,5	5,0	5,0	4,3	4,3
27	5,0	3,6	4,4	4,2	3,8	3,6	3,8	3,8	4,0	3,9	3,8
28	3,8	3,8	4,8	4,6	5,0	4,8	4,0	2,8	4,0	4,9	2,8
29	4,2	3,0	4,4	4,8	5,0	4,8	3,8	3,0	4,0	4,9	2,5
30	4,4	4,6	3,4	4,6	1,8	3,6	1,8	4,8	4,8	3,9	3,5
31	2,6	3,0	1,8	1,2	1,6	1,4	2,0	1,3	1,8	3,1	1,5
32	4,8	4,2	4,8	5,0	2,8	3,0	1,0	4,0	4,3	3,1	1,5
33	4,8	3,4	4,8	4,8	3,6	3,0	1,0	4,3	3,0	3,7	3,0
34	3,8	3,4	4,0	4,0	3,4	3,8	3,0	3,3	3,0	3,1	3,5
35	4,4	2,6	3,4	4,6	2,8	3,0	1,5	3,0	3,5	3,9	3,0
36	4,2	2,0	4,4	3,4	1,6	3,0	1,5	1,3	3,0	1,9	1,5
37	4,4	3,0	2,8	2,8	2,8	1,4	1,5	4,5	3,0	3,4	1,8
38	3,0	4,0	2,8	2,6	2,2	3,0	1,5	3,8	3,8	4,4	2,0
39	2,0	1,0	2,8	1,4	2,4	2,6	2,3	2,8	3,0	3,4	2,0
40	2,8	2,8	4,6	4,6	4,0	3,6	3,0	4,0	4,8	4,6	4,5

41	4,0	2,2	3,2	3,2	3,2	3,8	2,5	3,0	3,8	2,9	2,5
42	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	4,0	2,5	4,5	4,0	4,6	2,0
43	4,4	3,0	2,8	2,6	1,8	3,4	2,8	2,3	3,0	2,1	3,0
44	4,4	3,4	3,2	4,4	3,2	3,8	1,0	2,8	3,3	2,7	2,5
45	4,8	3,2	3,4	3,6	3,8	3,8	1,3	3,0	2,3	4,9	3,0
46	5,0	4,4	5,0	5,0	4,0	4,0	1,5	4,5	4,0	4,1	5,0
47	3,4	3,6	4,4	4,6	4,0	3,4	1,5	3,5	3,0	4,1	3,3
48	4,2	3,8	4,2	4,8	4,0	3,0	1,3	3,3	3,0	3,4	1,8
49	5,0	3,8	4,0	4,8	3,4	3,4	1,8	3,0	3,3	3,6	3,5
50	4,2	2,8	3,6	3,4	3,6	1,6	2,0	3,5	3,8	3,4	2,3
51	4,4	3,8	4,4	5,0	3,4	3,0	1,5	5,0	3,5	3,9	1,8
52	3,4	2,8	4,4	4,4	2,6	5,0	4,3	3,5	3,0	4,1	1,0
53	5,0	4,4	5,0	5,0	4,4	2,2	1,0	4,8	4,3	5,0	2,0
54	5,0	4,2	5,0	5,0	3,8	1,0	1,0	4,8	4,0	3,9	1,5
55	5,0	5,0	5,0	5,0	3,6	2,4	1,0	3,5	3,8	3,6	1,0
56	5,0	3,4	4,6	5,0	2,8	1,4	1,0	4,8	4,5	3,7	2,0
57	5,0	4,6	4,8	5,0	4,6	1,6	1,0	4,5	5,0	4,4	1,3
58	4,0	3,6	4,8	5,0	2,6	1,6	1,0	5,0	4,8	4,4	1,3
59	5,0	4,4	5,0	5,0	2,0	1,0	1,5	5,0	3,0	3,6	1,5
60	5,0	4,6	5,0	5,0	3,4	1,0	1,0	5,0	4,8	4,7	1,0
Průměr	4,25	3,63	4,12	4,31	3,69	2,99	2,14	3,86	3,72	3,94	2,69
Medián	4,40	3,60	4,40	4,60	3,80	3,20	1,80	4,00	3,80	4,00	2,40

Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 2: Škálová skóre výsledků výzkumného šetření/aritmetický průměr jednotlivých položek



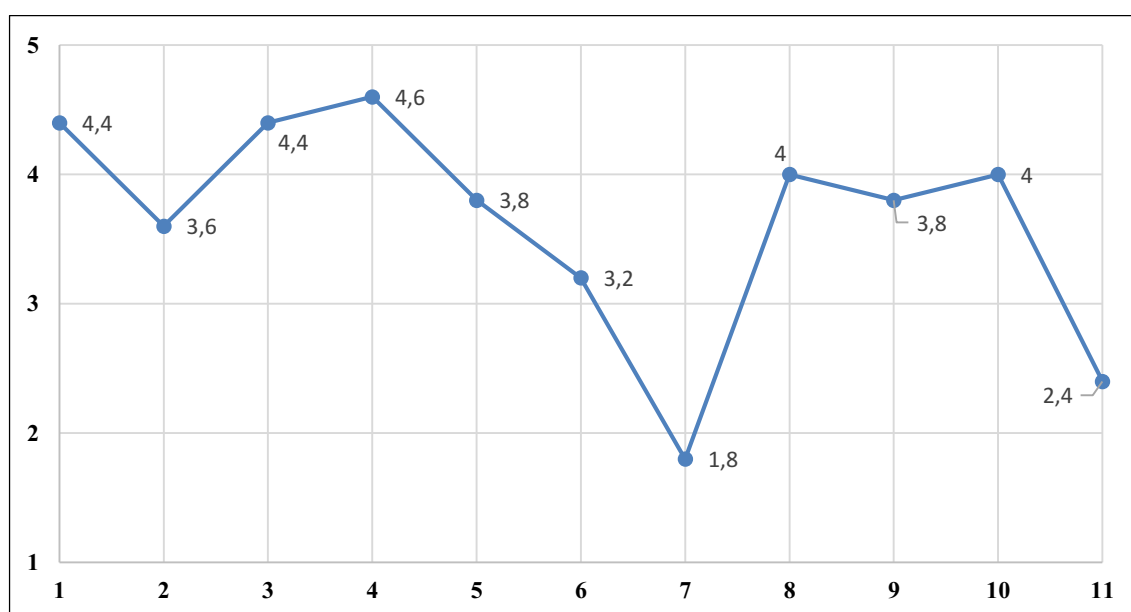
Legenda: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků, 7 = dění o přestávkách, 8 = možnost diskutovat během výuky, 9 = iniciativa žáků, 10 = snaha žáků učit se, 11 = snaha zalíbit se okolí.

Škálová skóre se díky průměrování pohybují z hlediska jednotlivých položek (otázek) v rozmezí od 1 do 5. Z hlediska výsledků pouze na tomto místě shrneme, že předložený standardizovaný dotazník obsahuje jedenáct částí, z nichž každá se zaměřuje na konkrétní oblast. U všech sledovaných faktorů je používána škála, kdy 1 - nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - těžko rozhodnout, 4 - spíše souhlasím, 5 – souhlasím. Mezi dotazované oblasti patří: dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se a snaha zalíbit se okolí.

Pokud se tedy podíváme na zjištěné výsledky aritmetických průměrů odpovědí všech respondentů výzkumného šetření, tak z hlediska statistických průměrů jsou relativně hůře hodnocené oblasti: 7 = dění o přestávkách, 11 = snaha zalíbit se okolí, 6 = preference

soutěžení ze strany žáků. Je proto možné tvrdit, že se jedná o oblasti nutné pozornosti učitelů u dětí v náhradní výchovné péči. Je však nutné zmínit fakt, že aritmetický průměr může být na jednotlivých škálách ovlivněn několika málo extrémními hodnoceními, to je právě naopak u mediánu. Medián není (oproti aritmetickému průměru) ovlivněn několika málo extrémními hodnoceními. Vyjadřuje hodnotu, o které můžeme říci, že polovina žáků hodnotila klima třídy na dané škále takto nebo hůře a polovina lépe. Díky tomu jsou hodnoty mediánů pod 2 nebo nad 4 neobvyklé, a pokud se vyskytnou, jsou rozhodně opět hodné pozornosti. (Mareš, Ježek, 2012).

Obr. 3: Škálová skóre výsledků výzkumného šetření/medián jednotlivých položek



Legenda: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků, 7 = dění o přestávkách, 8 = možnost diskutovat během výuky, 9 = iniciativa žáků, 10 = snaha žáků učit se, 11 = snaha zalíbit se okolí.

Z hlediska našich výsledků proto můžeme reflektovat skutečnost, že u oblasti 7 = dění o přestávkách se opět vyskytl medián nižší pod 2. Naopak u oblastí 1 = dobré vztahy se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům je naopak medián vyšší než 4. Výsledky však nejsou překvapivé, neboť dle Mareše a Ježka (2012) u každé škály totiž čísla nesou jiný význam. Zatímco u škály „dobré vztahy se spolužáky“

jsou běžné hodnoty kolem 4, tak u škály „dění o přestávkách“ se běžně hodnoty pohybují okolo 2. To znamená, že nelze říct, že klima třídy je lepší/vyšší v oblasti vztahů se spolužáky.

Z výsledků je tedy patrné, že ve škále **dobré vztahy se spolužáky** se hodnocení drží relativně vysoko s výsledným mediánem 4,4, což je velmi pozitivní. Stejně tak i druhá škála **spolupráce se spolužáky** je v normě, kdy výsledný medián má hodnotu 3,6. Většina respondentů tedy vnímá své spolužáky dobře a dávají odpověďmi najevo, že se jim s nimi dobře spolupracuje. Ve třetí škále otázek, kdy jsme se ptali na **vnímání opory od učitele**, se dostáváme vysoko, na hodnocení mediánu 4,4. Hodnocení je tedy v normě a dosahuje vyššího průměru. Je velmi pozitivní, že žáci takto své učitele vnímají. Učitel je totiž jednou z nejdůležitějších stavebních jednotek při tvorbě třídního klimatu a je tedy velmi důležité, jak je svými žáky vnímán. Proto je důležitá i další škála otázek, kterou je **rovný přístup učitele**. Ve chvíli, kdy žáci usoudí, že učitel má ke každému přístup jiný, tak se celé klima třídy začne bortit. Přístup učitele by měl být rovnocenný ke každému jednotlivci. V našem dotazníku vyšla hodnota mediánu 4,6, což je velmi dobré. Pátá škála **přenos naučeného mezi školou a rodinou** je vlastně odraz toho, jak žáci dokáží využít to, co se naučili ve škole doma a to, co získávají doma přenést do školy. Pokud tento přenos funguje, jsou žáci přesvědčeni, že propojení mezi školou a domovem je důležité. Naši respondenti jsou děti v náhradní výchovné péči dětských domovů, takže je výborné, že medián této škály je 3,8. Je zde tedy velmi dobře vidět, že děti mají tuto skutečnost i přesto zažitou. Škála **preferencí soutěžení** ze strany žáků se dostala na hodnotu 3,2, což je také v normě a v podrobných výsledcích dotazovaných je vidět, že až na pár výjimek, mezi sebou děti nesoutěží. Neberou tedy své spolužáky jako konkurenci. Pro škálu **dění o přestávkách** je opět náš výsledek, který má hodnotu mediánu 1,8 v normě, čímž je patrné, že žáci nemají během přestávek pocit, že by se dělo něco zvláštního.

Ve volitelných škálách jsou výsledky následující: ve škále **možnost diskutovat během výuky** většina dotazovaných odpověděla, že se do výuky mohou bez problémů zapojit, mohou učiteli sdělit svůj názor a interpretovat ho ostatním. Tohle je velmi pozitivní výsledek, protože medián této škály dosáhl hodnoty 4,0. Stejně tak byla pozitivně zodpovídána škála otázek **iniciativa žáků**. Medián tady dosahuje hodnoty 3,8, což znamená, že většina žáků se snaží v kolektivu pracovat a zároveň, že pracují sami na sobě.

V předposlední škále **snaha žáků učit se** dosáhl medián hodnoty 4,0, což je naprosto v normě. Je tedy z těchto dotazníků zřejmé, že respondenti uznávají jak učení v tradičním slova smyslu, tak i sociální stránku třídy. A ve škále **snaha zalíbit se**, kdy medián dosáhl hodnoty 2,4, si ověřujeme, že názor učitele a spolužáků je pro daného žáka důležitý. Pokud by se měl názor žáka hodně lišit nebo by si nebyl stoprocentně jistý svojí odpovědí, tak se raději drží zpět a čeká na odpovědi ostatních, aby mohl tu svoji porovnat, posléze interpretovat.

Šetřením a oblastí našeho zájmu v rámci bakalářské práce se stala vzájemná interkorelace mezi vybranými škálami u všech respondentů výzkumného šetření. Mezi komparované oblasti patřilo 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků. Domníváme se totiž, že se jedná v daném ohledu za naprosto klíčové oblasti zkoumání. Pro vzájemnou komparaci bylo využito hrubého skóre výsledků v rámci jednotlivých vybraných škál výzkumného šetření, mezi které patří: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků.

Tab. III: Interkorelace mezi vybranými škálami

-----	1	2	3	4	5	6
1	-----	0,715	0,442	0,604	0,182	-0,101
2		-----	0,516	0,622	0,359	-0,066
3			-----	0,769	0,457	0,091
4				-----	0,479	0,140
5					-----	0,322
6						-----

Legenda: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků.

V případě vyhodnocení korelací budeme postupovat dle doporučení Hendla a Chráska (viz následující tabulka). Z výsledků našeho šetření je proto patrná vysoká korelace v oblasti dobrých vztahů se spolužáky a spolupráce se spolužáky. Dále pak mezi vnímanou oporou

od učitele a rovným přístupem učitele k žákům. Naproti tomu velmi nízká až nulová síla asociace je mezi dobrými vztahy se spolužáky a přenosu naučeného mezi školou a rodinou a preferencí soutěžení ze strany žáků. Domníváme se, že tyto výsledky nejsou překvapivé a z hlediska bakalářské práce pouze dokreslují námi předkládané vysvětlení z hlediska klimatu školní třídy.

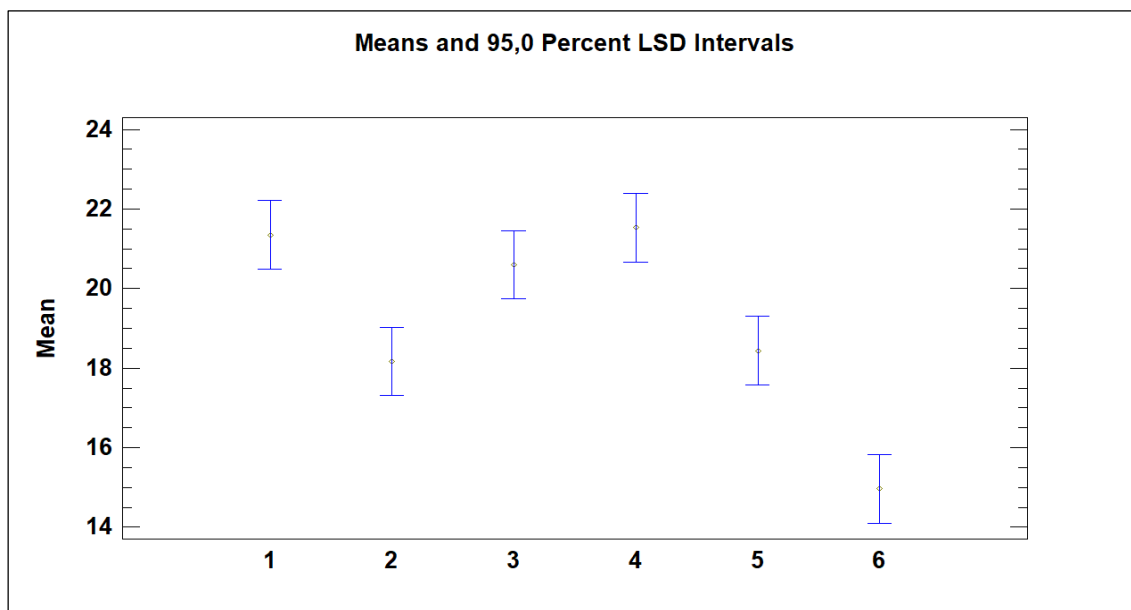
Tab. IV: Tabulka síly asociace mezi dvěma proměnnými, korelační koeficient

Síla asociace	Hendl (2012)	Chrátka (2016)
Nulová až velmi nízká	0,0	0,0
Malá, nízká	0,1-0,3	0,2-0,4
Střední	0,3-0,7	0,4-0,7
Velká, vysoká	0,7-1,0	0,7-1,0

Poslední námi provedená vícenásobná komparace dat v rámci analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Statgraphics Centurion XVI.II na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Z výpočtů ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P. V případě, že P hodnota byla menší než 0,05, podrobili jsme data post-hoc analýze. Jako základ tohoto šetření bylo rozhodnuto pro výsledek hrubého skóre v každé oblasti, kde 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků. Opět totiž zastáváme názor, že se jedná v daném ohledu za naprosto klíčové oblasti zkoumání.

Výsledky u probandů výzkumného šetření nám v závislosti na hrubých skóre v jednotlivých škálách ukázaly dvě základní hodnoty. F hodnota byla 16,42 a P 0,00, tedy menší než 0,05. Mezi komparovanými soubory nejsou proto sledované rozptyly shodné. Demonstraci celé situace prezentuje i intervalový graf 1, kdy dobré vztahy se spolužáky = 21,35, spolupráce se spolužáky = 18,17, vnímaná opora od učitele = 20,6, rovný přístup učitele k žákům = 21,53, přenos naučeného mezi školou a rodinou = 18,43, preference soutěžení ze strany žáků = 14,97.

Graf 1: Intervalový graf výsledků v závislosti na hrubém skóre odpovědí v rámci jednotlivých škál šetření/všichni respondenti výzkumného šetření



Legenda: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků.

Mezi komparovanými soubory nejsou sledované rozptyly shodné, proto byla data podrobena post hoc analýze. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce konkrétně určují, mezi kterými škálami existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti.

Tab. II: Zjištěné hodnoty post hoc analýzy v závislosti na hrubém skóre dotazníkového šetření v rámci jednotlivých škál

-----	1	2	3	4	5	6
1	-----	P_t = 0,00	P _t = 0,34	P _t = 0,82	P_t = 0,00	P_t = 0,00
2		-----	P_t = 0,01	P_t = 0,00	P _t = 0,76	P_t = 0,00
3			-----	P _t = 0,28	P_t = 0,01	P_t = 0,00
4				-----	P_t = 0,00	P_t = 0,00
5					-----	P_t = 0,00
6						-----

Legenda: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků.

Zastáváme názor, že výsledky výzkumného šetření demonstrují důležitost jednotlivých oblastí pro děti z náhradní výchovné péče. Reflektují nedůležitost preference soutěžení ze strany žáků ke všem ostatním škálám výzkumného šetření. Naopak znázorňují signifikantní a statisticky významný vliv dobrých vztahů se spolužáky a rovného přístupu učitele k žákům. Jedná se totiž o kategorie, jež jsou statisticky významně lépe hodnoceny ve vztahu k ostatním škálám, jako je přenos naučeného mezi školou a rodinou. Výsledky pro nás v tomto ohledu tudíž nejsou překvapivé a demonstrují závěry teoretické části bakalářské práce.

„Tohle je pohled žáků na klima třídy, který se může lišit (a v řadě případů se liší) od toho, jak vidí klima učitel. Je však dobré znát pohled žáků, protože ten rozhoduje o jejich reagování na dění ve třídě, o tom, jak reagují na své vyučující.“ (Mareš, 2012)

Ježek a Mareš (2012) se shodují, že *„to, co učitelé funguje v jedné třídě, nemusí být účinné ve druhé třídě. Složení třídy se podílí na jejím hodnocení aktuálního klimatu.“* Znovu se tedy vracíme ke správné a včasné intervenci. Pokud je takováto intervence správně cílená, tak může mít naději na úspěch. Pokud tedy chce učitel změnit klima třídy, tak si ovšem musí důkladně tyto změny promyslet. *„Které přímé a nepřímé metody zjišťující klima by bylo vhodné zvolit jako základ pro změnu klimatu? Které změny klimatu by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si ji všichni aktéři všimli a současně byly proveditelné během kratší doby (řádově několika týdnů)? Které skupiny aktérů a kteří konkrétní lidé by měli být především osloveni, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn klimatu třídy, pokud nejde pouze o jednorázové dosažení změn k lepšímu, ale také o jejich udržení? Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve třídě vzniklo zdravé psychosociální klima, a to pro všechny aktéry, tj. pro učitele i žáky?“* Pokud si položíme tyto otázky, tak už je jen kousek k tomu, abychom hledali rady a různá doporučení. Problém vidíme ovšem v tom, že aktérů, kteří tvoří celé klima školní třídy je mnoho – ať už je to třída jako celek, skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci v dané třídě, učitelé, kteří v dané třídě vyučují, učitel jako jednotlivec. Někteří z těchto aktérů se ovšem mohou podílet na vytváření nepříznivé situace ve třídě, potom ale na zlepšení této situace musí pracovat všichni společně. Tady vyvstávají před učitelem čtyři hlavní úkoly, které bude muset řešit. Klima školní třídy vzniká dlouho, není to otázka několika dnů. Příznivé proměny se tedy

mohou dostavit až po několika měsících práce. Zároveň je potřeba promyslet také riziko návratu k původnímu stavu, protože jde o sociálně psychologický jev v sociálním systému, který má velkou setrvačnost. Jde nám tedy nejen o jednorázové dosažení změny k lepšímu, ale hlavně o její udržení a její trvalost.

Závěr a diskuse

V bakalářské práci jsme se věnovali tématu „Analýza postojů dětí v ústavní péči ke klimatu školní třídy“. Jedná se o téma, které se obecně neřeší tolik, protože na to není dostatečný prostor. Děti v náhradní péči je velké množství a tak pomoc a podpora je zcela v rukou pedagogických pracovníků, vychovatelů, speciálních pedagogů, třídních učitelů a na personálu daných ústavů náhradní výchovné péče. Samotná předložená bakalářská práce je rozdělena na dvě části a to část teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsme podrobně vysvětlili rozdělení náhradní výchovné péče, důvody k umístění dítěte do náhradní péče, ústavní rozdělení. Dále jsme vysvětlili pojem třídního klimatu, důležitost spolupráce třídy a třídního učitele, potažmo celého kolektivu školy. Také jsme se věnovali adolescentnímu věku z biodromálního hlediska, obtížím v dospívání a dopadu náhradní péče právě v tomto období.

Empirická část bakalářské práce proběhla formou anonymních dotazníků ve třech různých zařízeních a to s dětmi, docházející na druhý stupeň základních škol a jejichž věkové rozmezí bylo 12-15 let. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nalézt a porovnat u vybraných respondentů jejich postoje k vnímané opoře od učitele, přenosu naučeného mezi školou a rodinou, rovnému přístupu učitele k žákům, preferenci soutěžení ze strany žáků, vztahům a spolupráci se spolužáky a dění o přestávkách. Samotné výzkumné šetření probíhalo ve třech školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy na vzorku 60 respondentů. Probandi vyplňovali dotazník dobrovolně a samostatně. Vždy se jednalo o předem vybrané děti, jež se v rámci nařízené ústavní výchovy nacházely v daných zařízeních. Jednalo se o Dětský domov (DD) Unhošť, Dětský domov (DD) Nové Strašecí a Dětský domov Dlažkovice. V DD Unhošť byl výzkum proveden u dětí ve věku 12-16let a to v počtu 30 dětí, kdy bylo 12 dívek (40 %) a 18 chlapců (60 %). Dotazníky byly dětem rozdány v době osobního volna. Naproti tomu v DD Nové Strašecí byly dotazníky dětem rozdány ve vyučovacích hodinách. Sběr byl taktéž cíleně mezi dětmi ve věku 12-16let. Dohromady bylo osloveno 14 probandů s tím, že 4 z toho byly dívky (29 %) a 10 chlapců (71 %). Poslední byl Dětský domov Dlažkovice, kde byl počet respondentů 16, z toho 9 chlapců (56 %) a 7 dívek (44 %). Dotazníky byly zcela anonymní, byl zjišťován pouze věk a pohlaví.

Šetřením a oblastí našeho zájmu v rámci bakalářské práce se stala vzájemná interkorelace mezi vybranými škálami u všech respondentů výzkumného šetření. Mezi komparované oblasti patřilo 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků. Domníváme se totiž, že se jedná v daném ohledu za naprosto klíčové oblasti zkoumání. Pro vzájemné srovnání bylo využito hrubého skóre výsledků v rámci jednotlivých vybraných škál výzkumného šetření, mezi které patří: 1 = dobré vztahy se spolužáky, 2 = spolupráce se spolužáky, 3 = vnímaná opora od učitele, 4 = rovný přístup učitele k žákům, 5 = přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6 = preference soutěžení ze strany žáků. Z konečných výsledků našeho šetření je patrná vysoká korelace v oblasti dobrých vztahů se spolužáky a spolupráce se spolužáky. Dále pak mezi vnímanou oporou od učitele a rovným přístupem učitele k žákům. Naproti tomu velmi nízká až nulová síla asociace je mezi dobrými vztahy se spolužáky a přenosu naučeného mezi školou a rodinou a preferencí soutěžení ze strany žáků. Domníváme se, že tyto výsledky nejsou překvapivé a z hlediska bakalářské práce pouze dokreslují námi předkládané vysvětlení z hlediska klimatu školní třídy.

Z námi provedené vícenásobné komparace dat v rámci analýzy rozptylu ANOVA na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, kdy F hodnota byla 16,42 a Pt 0,00, tedy menší než 0,05 bylo zjištěno, že mezi komparovanými soubory nejsou sledované rozptyly shodné (dobré vztahy se spolužáky = 21,35, spolupráce se spolužáky = 18,17, vnímaná opora od učitele = 20,6, rovný přístup učitele k žákům = 21,53, přenos naučeného mezi školou a rodinou = 18,43, preference soutěžení ze strany žáků = 14,97). Následná post hoc analýza ukázala nedůležitost preference soutěžení ze strany žáků ke všem ostatním škálám výzkumného šetření. Naopak znázorňují signifikantní a statisticky významný vliv a důležitost dobrých vztahů se spolužáky a rovného přístupu učitele k žákům. Jedná se totiž o kategorie, jež jsou statisticky významně lépe hodnoceny ve vztahu k ostatním škálám, jako je přenos naučeného mezi školou a rodinou. Výsledky pro nás v tomto ohledu tudíž nejsou překvapivé a demonstrují závěry teoretické části bakalářské práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BLAŽEK, R., PŘÍHODOVÁ, S., 2016. *Mezinárodní šetření PISA 2015*. Praha: České školní inspekce. ISBN: 978-80-88087-08-3.
2. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I., 2005. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-723-0.
3. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I., 2013. *Didaktika přírodovědného základu*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-579-1.
4. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
5. FILOVÁ, H., 2014. *Klima školní třídy*, Brno: MU v Brně.
6. FRIEDLOVÁ, K., a kol., 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: NUV. ISBN 978-80-87652-70-1.
7. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3472-9.
8. GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
9. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
10. HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
11. HRABAL, V., 2003. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 8024604361.
12. JELÍNKOVÁ, K., 2018. *Postoje ke škole a vzdělávání dětí z dětského domova*, Brno: MU v Brně.
13. JEŽEK, S. *Možnosti konceptualizace školního klimatu*. Brno: MSD.
14. KALEJA, M., 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-396-5.
15. KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

16. KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E., 2010. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3270-1.
17. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2834-6.
18. LANGMEIER, J., KREJČÍŘÍKOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie*, Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
19. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 1968. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: SZdN.
20. MAREŠ, J., 2012. *Klima školní třídy*. Praha: NUV. ISBN 978-80-87063-79-8.
21. MAREŠ, J., 2005. *Role sociálně-psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. Brno: MSD.
22. MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*, Praha: NUV. ISBN 978-80-87063-79-8.
23. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
24. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
25. MATĚJČEK, Z., 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
26. NEZVALOVÁ, D., 1994. *Pedagogické disciplíny a pregraduální příprava učitele*. Olomouc: Pedagogická fakulta.
27. PRŮCHA, J., 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.
28. PRŮCHA, J., 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-621-7.
29. PRŮCHA, J., 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
30. PRŮCHA, J., 2006. *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.
31. PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H., ČELEDOVÁ, L., 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. MPSV, ISBN 978-80-7421-040-2
32. PUGNEROVÁ, M., a kol., 2019. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2789-4.

33. SLOMEK, Z., 2010. *Etopedie*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-84-6.
34. STRAKOVÁ, J., 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: PF Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-884-4.
35. SVOBODA, Z., SMOLÍK, A., TIRPÁK, J., UHRINOVÁ, M., 2020. *Sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově*. Grant journal, s. 79-83
36. ŠKODA, J., TIRPÁK, J., 2018. *Kam směřuje přírodovědné vzdělávání v kontextu mezinárodních výzkumů v primární výuce*. Praha: Řízení školy.
37. TIRPÁK, J., ŠKODA, J., 2018. *Komparace přírodovědné gramotnosti učitelů na 1. st. ZŠ. Ústí nad Labem: Online Journal of Primary and Preschool Education (OJPPE)*.
38. TOMÁŠEK, V., BASL, J., JANOUŠKOVÁ, S., 2016. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-07-6.
39. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*, Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0841-3.
40. VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
41. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
42. VOJTOVÁ, V., 2008. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám chování a emocí v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6
43. VOJTOVÁ, V., 2008. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315166-9.
44. VOJTOVÁ, V., 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5159-1.
45. VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K., a kol., 2012. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6134-7.
46. ZACHAROVÁ, E., ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4062-1.

47. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
48. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

Seznam příloh

Příloha I: Dotazník Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012)

Příloha I: Dotazník Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012)

U všech následujících faktorů je používaná škála:					
1	2	3	4	5	
Nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím	

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Děni o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ním/během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5