

Vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků

Bc. Simona Jakubčíková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Simona Jakubčíková
Osobní číslo:	H230368
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sebevědomí žáků, klimatu třídy a vrstevnických vztahů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
HOLEČEK, Václav, 2014. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
NOVÁK, Tomáš, 2013. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4522-0.
SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka: význam zdravého sebevědomí, rodiče, škola, kamarádi, dítě se zvýšeným či sníženým sebevědomím, osobnostní a sociální výchova. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

V této diplomové práci se zaměřujeme na vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, kde se zabýváme třídním klimatem, sebevědomím žáků a vlivem školního prostředí na sebevědomí. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké klima se u žáků na základní škole vyskytuje, jaké mají žáci sebevědomí a jaký vliv má toto třídní klima na sebevědomí žáka. Výzkum měl kvantitativní charakter a byl realizován formou dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření probíhalo prezenční formou a podařilo se nám vysbírat 340 vzorků. Ve výzkumu jsme zjistili, že u žáků základní školy se vyskytují problémy ve třídním klimatu především v oblasti spolupráce se spolužáky, rovným přístupem učitele a v přenosu naučeného mezi školou a rodinou. Sebevědomí mají žáci z našeho výzkumného vzorku převážně nízké. Nízké sebevědomí se objevuje častěji u mužů než u žen. V rámci vlivu třídního klimatu na sebevědomí žáků jsme objevili jen jednu významnou korelaci, která naznačuje, že žáci s nízkým sebevědomím se více snaží zalíbit svému okolí (především učiteli a spolužákům).

Klíčová slova: třídní klima, sebevědomí, vliv, učitel, žáci, školní klima

ABSTRACT

This thesis explores the influence of classroom climate on pupils' self-esteem. The theoretical part is divided into three chapters, focusing respectively on classroom climate, pupils' self-esteem, and the impact of the school environment on self-perception. The main aim of the study was to determine the prevailing classroom climate among primary school pupils, to assess their levels of self-esteem, and to investigate the extent to which the classroom climate affects their self-esteem. The research employed a quantitative methodology, using a questionnaire survey conducted in person. A total of 340 valid responses were collected. The findings indicate that primary school pupils experience challenges in classroom climate, particularly in areas such as peer cooperation, equal treatment by teachers, and the transfer of learned values between school and family. The majority of pupils in the sample showed low levels of self-esteem, with male pupils displaying lower self-esteem more frequently than their female peers. Regarding the influence of classroom climate on self-esteem, only one significant correlation was

identified. This suggests that pupils with lower self-esteem tend to strive more intensely to gain approval from others, particularly from teachers and classmates.

Keywords: classroom climate, self-esteem, influence, teacher, pupils, school climate

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi Ph.D. za jeho odborné vedení, ochotu, trpělivost a také za jeho věcné rady a připomínky, které mi během psaní mé závěrečné práce poskytl.

Dále bych chtěla poděkovat svým přátelům, kteří mi byli oporou nejen při psaní mé diplomové práce, ale i po celou dobu studia. Velké díky patří také členům mé rodiny a příteli, kteří mě podporovali a měli semnou velkou trpělivost po celou dobu studia.

Na závěr bych chtěla vyjádřit své srdečné díky všem respondentům a jejich vyučujícím, kteří se na mém výzkumu podíleli, protože bez nich by tato práce nikdy nevznikla.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 TŘÍDNÍ KLIMA	16
1.1 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO KLIMATU	16
1.2 TYPY KLIMATU ŠKOLY (PODLE H. GRECMANOVÉ, 2008)	17
1.3 DEFINICE A CHARAKTERISTIKA TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	20
1.4 KOMPONENTY TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	21
1.5 ZNAKY POZITIVNÍHO KLIMATU	24
1.6 ZAMĚŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	27
2 SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ	28
2.1 VYMEZENÍ POJMU SEBEVĚDOMÍ	28
2.2 VÝVOJ SEBEVĚDOMÍ V DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ	29
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ	33
2.4 TYPOLOGIE SEBEVĚDOMÍ (PODLE T. NOVÁKA, 2013).....	35
2.5 DŮSLEDKY SEBEVĚDOMÍ	36
3 VZÁJEMNÝ VLIV TŘÍDNÍHO KLIMATU A SEBEVĚDOMÍM ŽÁKŮ.....	39
3.1 ŠKOLA A JEJÍ VLIV NA SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 VÝZKUM.....	43
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2 CÍLE VÝZKUMU	45
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	48
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
5 VÝSLEDKY.....	50
5.1 KLIMA TŘÍDY	50
5.2 SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ	67
5.3 VLIV KLIMATU TŘÍDY NA SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ.....	71
5.3.1 Jaký vliv mají dobré vztahy se spolužáky na sebevědomí žáků	71
5.3.2 Jaký vliv má spolupráce se spolužáky na sebevědomím žáků.....	72
5.3.3 Jaký vliv má vnímaná opora od učitele na sebevědomím žáků	73
5.3.4 Jaký vliv má rovný přístup učitele k žákům na sebevědomím žáků	74
5.3.5 Jaký vliv má přenos naučeného mezi školou a rodinou na sebevědomí žáků	74
5.3.6 Jaký má vliv preference soutěžení ze strany žáků na sebevědomí žáků	75
5.3.7 Jaký má vliv dění o přestávkách na sebevědomí žáků.....	76

5.3.9	Jaký má vliv iniciativa žáků na jejich sebevědomí	77
5.3.10	Jaký má vliv snaha žáků učit se na sebevědomí žáků	78
5.3.11	Jaký vliv má snaha žáků zalíbit se okolí na sebevědomí žáků	78
6	DISKUZE	80
	ZÁVĚR.....	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
	SEZNAM OBRÁZKŮ	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	92
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

V naší diplomové práci se zaměříme na vliv třídního klima na sebevědomí žáků. V první řadě se zaměříme na klima samotné, na to, jak jej vnímají samotní aktéři klimatu, jimiž jsou žáci. Klima jakožto takové je velmi těžké uchopit, neboť obsahuje mnoho různých složek, a proto my jej v naší práci budeme dělit do 11 oblastí, které se budou zaměřovat na vztahy mezi spolužáky, spolupráci se spolužáky, na to, jak žáci vnímají oporu od učitele, zda k nim učitel přistupuje rovnocenně, také si popíšeme, jak dochází k přenosu naučeného mezi školou a rodinou, zda dění o přestávkách žáci vnímají spíše, jako možnost odpočinku, nebo je to pro ně naopak stresující prostor, kde dochází k nějakým nežádoucím situacím, jak žáci pocítují možnost diskutovat během výuky, zda vyvíjí vlastní iniciativu a jak se staví ke snaze zalíbit se svému okolí.

Dále si zvlášť popíšeme, jak si žáci stojí na škále sebevědomí, zda se častěji vyskytuje nízké sebevědomí u žen nebo u mužů a jak celkově je nízké sebevědomí zastoupené v našem výzkumném vzorku.

V poslední řadě se podíváme na to, jaký je vliv třídního klimatu (v každé z 11 oblastí) na sebevědomí žáků.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme si vymezili 3 kapitoly. V první kapitole se zabýváme třídním klimatem, kde vymezujeme definici třídního a školního klimatu, reflektujeme zde typologii pro školní klima, zmiňujeme komponenty, které třídní klima zahrnuje a snažíme se najít znaky pozitivního třídního klimatu. Druhá kapitola se zabývá sebevědomím, zmíníme zde definici sebevědomí, rozdělíme si sebevědomí na nízké, vyšší, nadměrné a zdravé, dále popíšeme vývoj sebevědomí již od raného dětství a shrneme si dopady sebevědomí na jedince a jeho okolí. Poslední teoretická kapitola nám objasní, jak odborníci vidí vliv školního prostředí na rozvoj sebevědomí žáka.

Praktická část obsahuje už samotný výzkum, kde nejprve v úvodu píšeme o výzkumném problému, dále si stanovujeme výzkumné cíle, popisujeme, jakou metodou a nástrojem budeme data získávat a jak následně budou data zpracovávány. V předposlední kapitole analyzujeme získané výsledky a na úplný závěr provádíme diskuzi, ve které námi získané výsledky porovnáváme s již dosavadními zjištěními.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 TŘÍDNÍ KLIMA

1.1 Definice a charakteristika školního klimatu

I přesto, že v našem výzkumu zkoumáme vliv třídního klimatu, musíme se na začátek teoretické části zaměřit na školní klima, které značně zasahuje do klimatu třídního. Pro kontext si tedy na úvod školní klima charakterizujeme a v další kapitole se blíže podíváme na jeho typologii.

Školu je možné chápat jako specifické prostředí, které se skládá z několika vzájemně propojených dimenzí – ekologické, demografické, sociální a kulturní. Tyto dimenze zahrnují jak fyzické prostředí, tak osoby a jejich vztahy, hodnoty, pravidla, normy a způsoby komunikace, které se ve škole uplatňují. Petlák (2006) vnímá klima školy, jako nadřazený pojem, který zahrnuje ostatní související pojmy. Dále Petlák uvádí některé z pojmů, kterými se klima školy označuje. Mezi tyto pojmy patří například: atmosféra školy, duch školy, étos školy, kultura školy, podmínky školy, prostředí školy, skupinová subkultura, sociální systém školy atd.. Autoři upozorňují, že škola není pouze místo výuky, ale také formální organizace – tedy struktura s jasně stanovenými cíli, pravidly a rolemi. Školní prostředí je tak ovlivněno jak vnějšími společenskými očekáváními, tak vnitřní organizací školy, která odráží různé hodnoty a zájmy (například náboženské, politické nebo ekonomické. Škola také vystupuje jako instituce s výrazným socializačním a výchovným významem – přispívá k vývoji hodnot a osobnímu rozvoji žáků. Slouží nejen k předávání znalostí, ale i k rozvoji sociálního chování identity žáků (Grecmanová, 2008).

Hodnoty a funkce školy z pohledu výchovy

Hlavní výchovné cíle školy zahrnují podporu samostatnosti, rozvoj sociálních dovedností (například spolupráce, morálka, férovost) a budování osobní odpovědnosti žáků. Škola by měla posilovat jejich schopnost pomáhat, plánovat budoucnost a reálně hodnotit své možnosti. Důležité je, jak se žáci a učitelé ve škole cítí. Klima školy zásadně ovlivňuje jejich spokojenost, motivaci a vztahy. Pozitivní atmosféra podporuje odpovědnost a samostatnost, snižuje míru agrese a nejistoty a pomáhá budovat pocit bezpečí. Škola je nejen místem učení, ale také prostředím pro učitele, které ovlivňuje jejich výuku a profesní rozvoj. Stejně tak je školní budova ovlivněna okolními geografickými, sociálními a kulturními podmínkami – například lokalitou, typem zřizovatele či sociální skladbou žáků (Grecmanová, 2008).

1.2 Typy klimatu školy (podle H. Grecmanové, 2008)

Školní klima se liší podle typu školy, její historie, zřizovatele, lokality i konkrétní vzdělávací úrovně. Jinou atmosféru tak můžeme pozorovat například ve školách městských a venkovských, nebo mezi gymnázii a odbornými učilišti Grecmanová (2008) zmiňuje, že podle Fenda (1977) může ve výběrových školách vznikat elitářské vědomí, zatímco venkovské školy častěji kladou důraz na kázeň. Podmínky jednotlivých škol tedy významně ovlivňují podobu jejich klimatu. V odborné literatuře se objevuje řada typologií školního klimatu, které zohledňují různé faktory. Jejich cílem je zachytit odlišnosti v organizaci, komunikaci, výchově či stylu vedení školy (Grecmanová, 2008).

Typy klimatu školy podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy

Typ klimatu lze odvodit z toho, jaké cíle škola sleduje. Zda se například přiklání ke striktně byrokratickému a formálnímu přístupu, nebo směřuje k otevřenějšímu, rozvojově orientovanému edukativnímu modelu. Kustodiálně zaměřené klima se vyznačuje pevnou hierarchií, důrazem na pravidla, rutinní výuku a důsledné dodržování předem stanovených postupů. Učivo je předepsané, změny nejsou vítány a důraz je kladen na kontinuitu a ukázněnost. Naopak edukativně zaměřené školní klima podporuje samostatnost a tvořivost učitelů, inovaci, flexibilitu a zapojení všech aktérů vzdělávání. Škola vytváří prostor pro zkoumání, otázky a podporu individuálního rozvoje žáků.

Typy klimatu školy podle uniformity a plurality

Ve školách, kde převládá formální struktura a orientace na jednotnost, vzniká tzv. uniformní klima. Vztahy bývají odosobněné, hodnotí se výkon bez ohledu na individualitu a převažuje tendence k profesionalismu a dodržování norem. Naproti tomu plurální klima podporuje různorodost, individuální přístupy, tvořivost a emocionální zapojení žáků. Žáci se cítí být více součástí kolektivu a rozvíjí se i vzájemná pomoc a spolupráce.

Typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky

Při řešení konfliktů se objevují rozdíly mezi dvěma hlavními typy školního klimatu:

- **Konzervativní klima** – je charakteristické autoritativním postojem učitele, který omezuje práva žáků, klade důraz na kázeň a neumožňuje příliš prostoru pro vyjádření názoru.
- **Progresivní klima** – podporuje otevřenost, učitelé s žáky vedou dialog, přijímají odlišné pohledy a řeší konflikty racionálně.

Typy klimatu školy podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení

Školní klima lze také rozlišit na základě toho, jaký tlak na přizpůsobení žáci pocítují.

- Homogenní klima – typicky vychází z přísného vedení, žáci se přizpůsobují y přejímají očekávané chování.
- Heterogenní klima – pojí se spíše s volnějším vedením a větší otevřeností vůči odlišnostem mezi žáky. Žáci nejsou tlačeni do jednotných forem chování a mohou se více projevit.

Typy klimatu školy podle zájmu o lidi, nebo o pracovní úkoly školy

Tato typologie rozlišuje školní klima podle dvou základních dimenzí a to, zda škola upřednostňuje mezilidské vztahy, nebo plnění úkolů Vnikají tak čtyři typy:

- Velký zájem o lidi, malý zájem o úkoly
- Velký zájem o úkoly, malý zájem o lidi
- Střední zájem o obojí
- Malý zájem o lidi i o úkoly

Každý typ ukazuje, jakou prioritu má škola při vytváření svého klimatu.

Typy klimatu školy podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů

Rozlišují se například tyto varianty:

- **Osobnostně orientovaný typ** – učitelé se snaží žákům pomáhat, vnímají jejich potřeby a nevytvářejí zbytečný stres. Vztahy jsou vřelé a kolektiv soudržný.
- Další typy se liší v míře podpory, angažovanosti, tlaku na výkon či emocionální atmosféře školy.

Typy klimatu školy podle výchovných stylů

Zde se typy školního klimatu odvozují od klasických výchovných stylů

- **Autoritativní typ** – odpovídá funkčně orientovanému klimatu, mezi žáky a pedagogy je odstup, často se uplatňuje soutěž a rivalita.
- **Demokratický typ** – podporuje spolupráci a integraci, posiluje důvěru mezi žáky a učiteli.
- **Liberální typ** – vyznačuje se nižší mírou vedení, žáci mají větší svobodu, ale často chybí struktura a podpora.

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

Tato typologie vychází z každodenního fungování školního prostředí, především ze vztahu mezi učiteli, rodiči a žáky. Zohledňuje také styl vedení školy a její vztah k okolí, například k veřejnosti, médiím nebo zřizovateli.

Rozlišuje čtyři základní typy:

- **Škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem**

V této škole dominuje silně direktivní styl řízení, většinou vedený ředitelem nebo autoritativními učiteli. Komunikace s rodiči a žáky je minimální, panuje zde silná hierarchie a odtažitost.

- **Škola vedená autokraticky, životu blízkým způsobem**

I když vedení školy zůstává autoritativní, podporuje se zde aktivita a pohyb. Škola pořádá různé akce a zapojuje zajímavé osobnosti, přesto zůstává žákům i učitelům malý prostor pro vlastní iniciativu.

- **Škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem**

Přes demokratické principy je zde patrná izolace od širšího společenského kontextu. Škola funguje uzavřeně, bez většího kontaktu s komunitou a její dopad na žáky je tím omezený.

- **Škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem**

Tento typ je považován za nejžádoucnější. Vyznačuje se spoluprací mezi pedagogy, žáky i rodiči, otevřeností ke změnám a bohatou škálou vzdělávacích a výchovných aktivit. Vzdělávání je vnímáno jako společná odpovědnost všech zúčastněných.

Typy klimatu školy podle autentičnosti chování členů organizace

Z hlediska klimatu lze školy rozdělit na:

- **Školy s otevřeným klimatem** – tady panuje aktivita, nasazení, spolupráce a transparentní chování všech zúčastněných.
- **Školy s uzavřeným klimatem** – zde se školy vyznačují apatií, neangažovaností a formálností chování. Často zde převládá nezájem a formální komunikace bez skutečného osobního vkladu.

Typy klimatu školy podle spokojenosti učitelů

Podle míry pracovní spokojenosti učitelů lze rozlišit školy na:

- **Školy s vysokou spokojeností učitelů** – učitelé se cítí být součástí rozhodování, mají dobré vztahy v kolektivu, podporují vedení školy a podílejí se na jejím chodu. To se pozitivně odráží i na klimatu mezi žáky.
- **Školy s nízkou spokojeností učitelů** – chybí zde stabilita, přehlednost a dobré vedení. Rozhodovací procesy jsou nejasné, učitelé nemají dostatečnou podporu. Škola může působit chaoticky a demotivovaně.

1.3 Definice a charakteristika třídního klimatu

Pokud si představíme školní klima, každý z nás pravděpodobně ví, o čem je řeč. Všichni si dokážeme představit, co třídní klima zahrnuje a co jej ovlivňuje. Ale každý člověk, který se postaví před několik různých tříd také potvrdí, že u přes to, že má klima třídy nějaké společné aspekty, pokaždé, když navštívíme jinou třídu, školu, region, je toto klima diametrálně odlišné od té předchozí (Čapek, 2010). Mezi odborníky tedy nepanuje naprostá shoda ve vymezení třídního klimatu.

My zde tedy budeme pracovat se schématem od Průchy (2002), který klima dělí na fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn atd.) a psychosociální faktory, které jsou dále děleny na stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) a proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky). Ve třídě také rozlišujeme klima a atmosféru. Atmosféra je na rozdíl od klimatu krátkodobým a situačním jevem (například, když učitel za něco napomíná žáka a ten se v tu danou chvíli rozzlobí, ale z hlediska klimatu mají žáci k tomuto učiteli dobrý vztah). Jedná se tedy v tomto případě o lehké odchýlení od běžného standardu. Klima je zároveň velmi těžce měřitelným jevem. Nyní existují techniky, u kterých se musí, ale velmi pečlivě vybírat z čeho se klima skládá, a určit jeho indikátory nebo otázky, které by o něm něco vypověděly od jeho účastníků a spolutvůrců. Protože je měření klimatu tak náročné, občas si autoři pomáhají rozdělení celku na dílčí části zaměřující se například na vyučování nebo komunikaci (Čapek, 2010).

Třídní klima nesouvisí jen s prostředím školy, s kvalitou výuky nebo s typem vyučujícího klimatu, ale je zde zahrnuto i to, co se děje o přestávkách a mimo školu, například na výletech nebo různých společenských akcích (Grecmanová, 2003). Klima třídy Průcha, Waltérová, Mareš (1998, s.107) „považují klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy,

emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů.“

1.4 Komponenty třídního klimatu

Mezi spolutvůrce třídního klimatu patří především žáci (třída jako celek), dále to jsou skupinky žáků, které vznikly na půdě této třídy, dále to jsou žáci samotní, jako jednotlivci sami za sebe. V období vyučování se, jako další aktér do klimatu třídy připojuje vyučující, který žáky vyučuje určitý jeden nebo více předmětů a v neposlední řadě se do klimatu zapojuje i třídní učitel, který má celou třídu na starost (Mareš, Ježek, 2012).

Nejprve se zaměříme na žáka, jako aktéra třídního klimatu. Tady to vezmeme pěkně od začátku od dětí předškolního věku, které nejsou schopné vytvořit stálou skupinu, vytváří spíše taková přechodná seskupení. V tomto vývojovém období ještě doznívá dětský egocentrismus a emocionálnost, děti tedy projevují hodně nadřazenosti a nejsou schopny vnímat druhé dítě, jako osobnost (Čapek, 2010).

Když se přesuneme na mladší školní věk, hlavně tedy 1. a 2. třídu, všimneme si, že struktura, která existuje mezi žáky závisí především na učiteli. Tady se děti seznamují se základními prvky skupinové struktury. To, jak je dítě ve třídě přijímáno nebo odmítáno závisí v této vývojové fázi především na postoji učitele, a na tom, jak daný žák plní normy. Solidarita žáků vůči sobě navzájem ustupuje před snahou zalíbit se učiteli, tady si můžeme uvést, jako příklad žalování, který uvádí i Vykopalová (1992). Pokud chceme v tomto vývojovém období udržet pozitivní třídní klima, musíme především dbát na správný přístup učitele, který ukazuje pochopení pro všechny žáky stejně. V tomto období již samotní žáci dokáží být k ostatním velmi krutí, především pokud je učitel nezastaví a například přidá na konto urážek dalšího žáka. Je tady taky velmi vysoké riziko zneužití moci ze strany učitele (Čapek, 2010).

V pozdějším období, zhruba mezi 8-10 lety dochází ke strukturálním změnám ve třídě, kde již vznikají menší skupiny mezi žáky nazývané party, příslušenství k dané partě si žáci volí na základě toho, zda je pro ně výhodné či nikoliv a takhle to funguje i ze strany party. Vrstevník, druhý člověk je již chápán jako partner, složitá, zajímavá osobnost.

Když nastane pubertální věk, dochází k vývoji třídy, jako skupiny, kde se prohlubuje odlišnost mezi třídami. Dochází ke změnám začleňování jedince do struktury třídy. Prohlubuje se emancipace žáka a roste potřeba jeho autonomie, nezávislosti, sebeprosazení. Také v tomto období dochází k vývoji logického myšlení, žák začíná být kritičtější vůči svému okolí, fungování školy nebo učitelově schopnostem. Poznává jeho nedostatky

v oblasti řízení třídy, odbornosti, ale dokonce i v jeho osobnostní a lidské stránce. Vztahy, které se za ten čas ve třídě vybudovaly jsou mnohem hlubší a provázanější, tady jsou již žáci schopní stát společně i proti učiteli. Kohoutek uvádí, že jsou zde pro žáky mnohem důležitější vztahy s vrstevníky než s rodiči a učiteli, což, ale neznamená, že žáci neuznávají žádnou autoritu, jen mají mnohem vyšší nároky, na to, které autoritě se podřídí, protože tuto autoritu chtějí mít za takový svůj vzor, komu se v budoucnu přiblížit. Dítě v tomto období se nejčastěji podřizuje právě tomu, koho obdivuje (Kohoutek, 2005).

Dle Vykopalové (1992) je utváření klimatu třídy jednou z hlavních činností učitele. Již v předchozích řádcích jsme se zmínili o tom, jak učitel může třídní klima ovlivňovat. Jeho úloha by tady neměla spočívat v roli policisty, soudce a dozorce, ale naopak by měl nechat větší iniciativu a možnost volby na žácích. Významnou roli pro klima třídy hraje třídní učitel, který má být takovým průvodcem svých žáků, má mít přehled o jejich silných a slabých stránkách, o jejich osobnosti, schopnostech a dovednostech a tyto informace využívat ku prospěchu klimatu ve třídě. Problémem je, pokud třídní učitel nemá ve třídě dostatek vyučovacích hodin, tak aby měl čas, na to žáky poznávat, a nejen pedagogicky na ně působit (Čapek, 2010).

Třídní učitel je velmi důležitým výchovným subjektem, který nakládá s velkými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. Výzkumy ukazují, že žáci si nejvíce váží učitele, přátelského, spravedlivého, hodného, který dokáže hodně naučit a nezesměšňuje žáky. Tyto poznatky přináší ze svého výzkumu Krátká (2006) a zároveň tyto poznatky můžeme vyzdvihnout i z naší bakalářské práce, která nesla název Ideální učitel pohledem žáků základní školy, kde jsme se zaměřovali především na to, jaký by měl učitel být z hlediska osobnostních rysů, pedagogických dovedností a jaký by měl mít vztah s žáky. S výsledky, které poskytla ve svém výzkumu Krátká se tedy můžeme ztotožnit. Rodiče u učitele akcentují například upřímnost, jednání narovinu a přímost. Učitel by měl být schopný nejen zvládat své povinnosti po odborné stránce, ale také by se měl o děti svým způsobem starat. Třídní učitel musí být neustále ve střehu a pozorovat klima ve třídě, zda se nevyskytuje nějaký problém, i když je tato třída zdánlivě klidná. Petlák (2006) se také přiklání k tomu, že učitel nejen žáky učí a hodnotí, ale také pokud chce vytvářet dobré klima, musí se o své žáky zajímat, co je trápí, co prožívají a aktivně jim nabízet pomocnou ruku, Toto počínání pak u žáků probouzí a prohlubuje sebevědomí. Pokud žáci dosáhnou úspěchu, prožívají radost a emotivní prožitky, které mohou potom přenést do třídního klimatu (Petlák, 2006).

Velmi důležitým bodem a aspektem klimatu při práci s třídním kolektivem je nastavení pravidel třídy. Pravidla třídy by měla být tvořena společně s dětmi, s kterými pedagog vede diskusi a ptá se jich na jejich názor, co by ony samy chtěly, aby tyto pravidla reflektovala, protože někdy děti mohou mít na mysli něco, co by nás vůbec nenapadlo do pravidel zahrnout. Pravidel by nemělo být příliš a měly by být přizpůsobené cílové skupině pro, kterou jsou tato pravidla navržena, také by měly být formulovány pozitivní, a ne ve formě zákazu, což znamená například místo „neběhejte po chodbě!“ do pravidel vepsat: „po chodbě chodíme pomalu.“ Pravidla by měli sloužit hlavně k tomu, aby se žáci ve třídě cítili dobře a mohli se plně věnovat výuce nebo relaxaci o přestávkách (Kapounková, 2024).

Determinanty a prvky klimatu

Za klíčové faktory ovlivňující podobu školního a třídního klimatu považujeme různé reálné okolnosti, které utvářejí jedinečné prostředí školy nebo třídy. Tyto faktory často působí jako proměnné, jež formují specifickou podobu klimatu a umožňují přesněji rozlišit příčiny a důsledky jednotlivých jevů. Mzehlavní determinanty dle Laška (2001) řadíme:

Charakteristiky školy:

- Typ zaměření školy (například základní, gymnázium, střední odborná škola),
- Pravidla školního provozu (školní řád, důraz na disciplínu a sankce).

Specifika výuky a pedagogických situací:

- Například výuka v laboratořích, dílnách nebo v praxi mimo školní prostředí.

Osobnost a přístup učitelů:

- Individuální charakteristiky učitel,
- Učitelem preferovaný styl výuky a jeho celkové pojetí výchovy a vzdělávání.

Specifika školních tříd

- Vztah mezi učitelem a třídou jako celkem,
- Charakter skupin v rámci třídy.

Vlastnosti žáků:

- Žák jako součást třídního kolektivu nebo menší skupiny,
- Žák jako individuální osobnost s vlastními rysy a potřebami.

Je důležité si uvědomit, že klima školy i třídy není jednolitý ani neměnný celek. Jeho podobu tvoří různé složky, které vzájemně interagují, ovlivňují se a vyvtvářejí komplexní strukturu.

Intenzita působení jednotlivých determinant se liší, některé ovlivňují klima výrazně, jiné jen okrajově.

1.5 Znaky pozitivního klimatu

V této kapitole se zaměříme na to, co je považováno za příznivé klima. Vyslovit, jak podle žáků, učitelů nebo rodičů vypadá dobrá škola nebývá složité – téměř každý dokáže zpětně popsat, jaká byla ve atmosféra ve škole, kterou navštěvoval, a jak se v ní cítil. Hodnocení školního a třídního klimatu bývá často subjektivní, protože je ovlivněno osobní zkušeností, a ne vždy postihuje klima jako celek. Přesto lze na základě výpovědí žáků, učitelů i rodičů – a také odborné literatury – vymezit určité znaky pozitivního školního nebo třídního klimatu. Ty se dají rozdělit z několika hledisek (Petlák, 2006):

Pedagogicko-didaktické hledisko

- Spokojenost žáků s výukou a jejím průběhem

I mladší žáci dovedou podle svých zkušeností popsat, jak vnímají výuku. Umí vyjádřit, zda je výuka baví, zda je pro ně srozumitelná a přínosná. Pokud tomu tak není, často používají výrazy jako „v hodinách je nuda“ nebo „učitelé nás jen zkouší“.

- Objektivita hodnocení

Férovost při hodnocení výrazně ovlivňuje nejen emocionální stav žáků, ale také jejich vztah ke škole, učitelům a spolužákům. Žáci citlivě vnímají, zda jsou hodnoceni spravedlivě a podle skutečného výkonu.

- Inovativnost výuky

Žáci oceňují různé formy práce, jako jsou projekty, skupinová výuka, exkurze nebo kooperativní aktivity. Ty přispívají nejen k většímu zapojení do výuky, ale i k rozvoji sociálních vztahů mezi spolužáky.

- Neformální přístup učitelů k žákům

Děti i rodiče si velmi cení učitelů, kteří působí přirozeně a lidsky. Učitel, který dokáže stmelit třídu, naslouchá žákům a projevuje zájem, je často zpětně vnímán jako klíčová pozitivní osoba školní zkušenosti.

- Důraz na výchovné aspekty

Kromě samotného vzdělávání žáci pozitivně vnímají, pokud se škola věnuje také jejich osobnímu růstu, hodnotám a výchově.

Organizační hledisko

- Dobrá organizace školního života a řízení školy

Z pohledu učitelů, ale i starších žáků je důležité, jak je škola vedena, jak funguje její struktura a jaké příležitosti žákům nabízí. Pokud je školní provoz jasně nastavený a smysluplný, zvyšuje to důvěru ve vedení.

- Pestrá nabídka mimoškolních aktivit

Žáci se rádi účastní různých projektů, akcí nebo soutěží, které organizuje škola ve volném čase. Tyto aktivity přispívají k pozitivnímu vztahu ke škole, obzvláště pokud nejsou organizovány pouze formálně.

- Smysluplnost činností, které škola vyžaduje

Aby se žáci mohli se školním prostředím identifikovat, musí chápat, proč po nich škola dané činnosti vyžaduje. Činnosti by pro ně měly mít jasný smysl a hodnotu.

- Neformální vztahy mezi členy školního kolektivu

Dobrý vztah mezi učiteli, žáky a dalšími členy školního prostředí podporuje klima důvěry, spolupráce a otevřenosti.

- Škola jako prostor pro růst a rozvoj

Dítě, které vnímá školu jako místo, kde se může rozvíjet, objevovat nové věci a být samou sebou, si vytváří pozitivní vztah ke vzdělávání i ke škole samotné.

Komunikační hledisko

Kvalita komunikace ve třídě je jedním z klíčových ukazatelů školního klimatu. Záleží nejen na tom, jak učitel se žáky komunikuje, ale i jaká pravidla a atmosféra ve třídě panují. Pokud se učitel vyjadřuje srozumitelně, zapojuje žáky do diskuse a respektuje jejich názory, vytváří se tzv. komunikační klima podporující. Pro takové prostředí je typická důvěra, otevřenost a snaha o spolupráci. Naopak pokud učitel nenaslouchá, jedná autoritativně a nevěnuje prostor emocím a názorům žáků, rozvíjí se tzv. defenzivní (obránné klima), kde se žáci uzavírají, komunikují méně a mají tendenci potlačovat své pocity. V takovém prostředí je obtížné navazovat zdravé vztahy.

- Počet žáků ve třídě

Počet žáků ve třídě ovlivňuje možnosti komunikace. Při práci s větší třídou se učitel zpravidla zaměřuje na aktivní, hlasité žáky, mezitím ti tišší žáci mohou být

přehlížení. Významnou roli hraje i umístění žáka ve třídě. Podle výzkumů se učitelé mnohem častěji při komunikaci obracejí na žáky, kteří sedí blízko nich a méně na ty, kteří sedí vzadu daleko od nich

- **Upřednostňování některých žáků**

Učitelé si často i nevědomě vybírají žáky, se kterými více komunikují, dávají jim více prostoru a věnují jim pozornost. Tím může vzniknout rozdělení třídy na aktivní a pasivní komunikační skupiny. Někteří žáci se tak stávají neviditelnými, protože nejsou pro výuku rušivým elementem a učitelé je do výuky záměrně nezapojují, aby nerušili její plynulý průběh.

Komunikační klima třídy lze charakterizovat buď jako obranné, nebo jako podporující.

Obranné prostředí bývá spojeno s konflikty, manipulací nebo nedůvěrou. Naopak podporující klima vytváří prostor pro otevřenou, přímou a respektující komunikaci.

Obranné chování zahrnuje:

- **Hodnocení** – mluvčí se vyjadřuje hodnotícím tónem, často s kritickým podtextem
- **Kontrolu** – řečník se snaží druhé přesvědčit nebo ovládat, někdy i skrze manipulaci
- **Strategii** – komunikace má skrytý záměr, působí upřímně.
- **Neutralitu** – chybí empatie, mluvčí se odpojuje od skupinové dynamiky.
- **Nadřazenost** – řečník vystupuje povýšeně, čímž brání vzájemnému porozumění.
- **Jistotu** – vyjadřování působí jako jediná správná pravda, bez otevřenosti vůči jiným názorům.

Podporující chování se projevuje:

- **Popisností** – sdělení je věcné, jasné, bez skrytých narážek.
- **Zaměřením na problém** – hledá se řešení nikoliv viník.
- **Spontánností** – komunikace je otevřená, autentická.
- **Empatií** – mluvčí reaguje na pocity druhých, projevuje porozumění
- **Rovností** – zohledňuje se hodnota všech účastníků komunikace.
- **Dočasností** – názory nejsou prezentovány jako absolutní, ale s možností přehodnocení.

Takže může v závěru této podkapitoly shrnout, že mezi znaky pozitivního klimatu patří:

- **Jasnost cílů** – žáci potřebují vědět, co se od nich očekává a kam směřuje výuka.
- **Požadavky** – úkoly by měly být přiměřené a vést k naplnění cílů.
- **Standardy** – jasná pravidla posilují motivaci a srozumitelnost požadavků.
- **Čestnost** – žáci vnímají jako důležité, když s nimi učitelé jednají férově.
- **Spoluúčast** – žáci oceňují, když se mohou zapojit do rozhodovacích procesů a být aktivními členy třídy.
- **Podpora** – pocit, že je jejich úsilí vnímáno a oceňováno, zvyšuje motivaci.
- **Bezpečí** – klima by mělo být psychicky bezpečné, bez pocitu ohrožení.
- **Prostředí** – fyzické i sociální prostředí má být přívětivé, aby se v něm žáci cítili dobře.

1.6 Zaměření třídního klimatu

Na školní klima lze také nahlížet podle toho, na co se daná třída primárně zaměřuje, tedy co je v ní podporováno a považováno za důležité (Petlák, 2006).

Třída zaměřená na výsledky

V tomto typu třídy jsou pro učitele i žáky nejdůležitější výsledky a výkon. Hlavní pozornost se věnuje známám, splnění úkolů a měřitelným výsledkům. Učitel rozděluje žáky podle toho, jak moc je pro ně předmět důležitý a jak jsou v něm výkonní. Ti, kteří mají o předmět zájem a dosahují dobrých výsledků, získávají větší pozornost a podporu (Petlák, 2006).

Třída zaměřená na spolužití a spolupráci

Zde učitel klade důraz na dobré vztahy mezi žáky a rozvoj sociálních dovedností. Vyučování probíhá v přátelském a podpůrném prostředí. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení, odpovědnosti a spolupráci. Učitel se snaží vytvářet emočně bezpečné prostředí, kde se každý cítí přijímán a respektován (Petlák, 2006).

Třída zaměřená na pořádek

Tato třída se vyznačuje důrazem na kázeň a dodržování pravidel. Učitel dbá na to, aby žáci poslouchali, respektovali autoritu a chovali se spořádaně. I když třída působí organizovaně, žáci mohou mít pocit, že se od nich vyžaduje jen poslušnost, nikoli osobní iniciativa. Někteří se v takovém prostředí mohou cítit ztraceni (Petlák, 2006).

2 SEBEVĚDOMÍ ŽÁKŮ

2.1 Vymezení pojmu sebevědomí

Sebevědomí není u všech lidí vyvinuto stejně. Na světě existuje velmi málo lidí, kteří mají sebevědomí dostatek, ale je velké množství lidí, které disponuje s nízkým sebevědomím. Sebevědomí je velmi hluboce provázané s ostatními vlastnostmi člověka, tudíž není tak jednoduchou koncepcí, jak by se na první pohled zdálo. Sebevědomí se vyskytuje v ústředí všech vlastností člověka, od kterých se odvíjí vlastnosti, jako třeba odolnost, nezávislost, nesobeckost, ctižádost, rozvážnost, tolerance a další. Sebejistota úzce souvisí s optimismem. Jak sebejistota, tak i optimismus se rodí již v brzkém vývojovém stádiu člověka na rozdíl od jiných vlastností, které je potom snadnější si osvojit i v pozdějším období života, kdežto sebevědomí je velice náročně ve starším věku rozvíjet (Lauster, 1991).

Sebevědomí je koncept myšlenek, které si jedinec sám k sobě vztahuje. Tímto si člověk utváří sám o sobě svůj vlastní obraz, jehož vznik je závislý na tom, co se my dozvíme přímo či nepřímo od ostatních lidí. Je to obraz toho, jakou my sami si přisuzujeme cenu. Pokud se na hodnotové škále umísťujeme neustále pod reálnou naší hodnotou, znamená to, že si sami sebe nevážíme, což může vést k rozvoji různých duševních onemocnění (Fontana, 1997). Když o člověku říkáme, že je sebevědomí, nemělo by to být chápáno, jako domýšlivost. V dětech bychom již od jejich brzkého dětství neměli pěstovat namyšlenost či nějaké nadřazené chování, ale naopak zdravé uvědomění si toho, že lidé v jejich okolí, ať už je to rodina, spolužáci nebo jiní známí, je mají rádi a záleží jim na nich, kvůli tomu, jací jsou. Zdravé sebevědomí znamená, že člověk nečeká, že udělá chybu, ale dělá svou práci, tak dobře, jak mu jeho schopnosti dovolí. Sebevědomí se velmi těsně pojí s tím, jaká je naše interakce s ostatními lidmi, také závisí na plnění našich cílů, dosaženého stupně úspěšnosti, také jak jsme ve společnosti uznávaní a na tom, jak se srovnáváme s ostatními lidmi (Kasíková, 1995).

Sebevědomí můžeme rozdělit na sebevědomí, které je celkové a váže se na naše vlastnosti, kompetence, aspiraci a dovednosti a na sebevědomí situační, které získáváme při srovnávání výkonu u specifických úkolů nebo při konkrétních podmínkách (Sedláčková, 2009). J. Valenta (1995) vymezuje další prvky, kterými můžeme popsat sebevědomí, mezi něž patří poznatek, že sebevědomí má formu toho, co o sobě člověk získá za informace, ať už racionální cestou nebo, co mu o něm samém napovídá intuice, dále Valenta poukazuje na to, že je sebevědomí vědomí vlastních možností jedince (nežnamená to jen vědomí limitů, kam

až člověk může, ale i vědomí otevřených dveří neboli toho, že toho může určitou snahou dosáhnout). Poslední Valentův poznatek se týká toho, že sebevědomí je sice individuální záležitostí, ale má současně i sociální povahu, neboť je závislé na vztahu já – okolí (Sedláčková, 2009).

2.2 Vývoj sebevědomí v dětství a dospívání

Vývoj sebevědomí patří do oblasti psychosociálního vývoje jedince. Sebevědomí se utváří na základě sociokulturních faktorů, které zahrnují například rodinné zázemí, sociální skupiny a vrstvy jichž je člověk součástí. Skrze sociální skupiny jsou člověku interpretovány různé sociokulturní jevy podle toho, jaký k nim skupina zaujímá postoj a tím má velký vliv na jeho utváření. Utváření sebevědomí u každého dítěte je odlišné. Každé dítě je jiné a má jiné prožívání, některé děti jsou optimistické, rozhodné a svědomité, další jsou rozváznější a mají sklony k citlivosti a další mohou být netrpělivé a velmi prchlivé. Vlastnosti, se kterými dítě nakládá vytváří jeho charakter a ovlivňují jeho chování a prožívání určitých životních situací. To, z čeho se skládá sebevědomí dítěte jsou jeho tělesné stránky, smyslové představy a osobní vzpomínky. Pro tělesné stránky sebevědomí, je důležité, aby rodiče a učitelé pomáhali dítěti přijmout jeho vzhled, takový, jaký je. Osobní vzpomínky nám zase navozují pocity, které jsme cítili při různých životních situacích a vyvolávají v nás například pocity uspokojení, pohody, úspěchu i štěstí při situacích, které prožíváme právě teď. Sebevědomí se u jedince vyvíjí opravdu pozvolným způsobem, který je závislý na jeho typologii, tělesném i duševním zdraví, sociálním a domácím prostředí a výchově od raného věku. Dále se podíváme na jednotlivá vývojová období, kde se pokusíme popsat, co formovalo sebevědomí jedince (Sedláčková, 2009).

- **Kojenec 0–12 let**

Kojeneckým věkem je nazýván první rok života dítěte. Když se dítě ocitne na konci tohoto období je vybavené základní orientací ve svém nejbližším okolí a utváří si k němu vztah. Novorozence nemá Já (Říčan, 1975). Ve 3. – 6. měsíci dochází k základnímu uvědomování a mezi 6–12 rokem pokračuje rozvoj dětského sebepojetí. K vývoji tohoto sebepojetí přispívají reakce lidí v jeho nejbližším okolí, se kterými je dítě neustále v kontaktu. Dítě z těchto interakcí získává informace, že je samostatnou bytostí, které postupně začíná přijímat hodnocení a vytváří si vztah k sobě samému, což určuje míra přijetí a ocenění, kterou od svého okolí získává. V oblasti vědomí vlastní existence je důležitou součástí kvalita sociálních vztahů.

Největší zásluhu má zde matka, která dítě zprostředkovává pocit hodnoty a významnosti. Pokud má matka v plnění své role silné nedostatky, dítě se má problém vymezit a také disponuje sklony k negativnímu hodnocení sebe sama (Sedláčková, 2009).

- **Batole 1-3 roky**

V batolecím období k velkému vývoji osobnosti dítěte, a to především v tom, že se dítě osamostatňuje a uvolňuje z různých vazeb a přichází ke zkoumání širšího světa. Toto období je velice důležité pro to, aby si dítě vytvořilo důvěru v sebe sama a ve své schopnosti, pokud je nezíská tady, budou ho dále v životě provázet určité pochybnosti. Zde mají na dítě vliv opět reakce jeho okolí a utvrzování v rádech, které dítě poznává. Pokud není v těchto rádech dostatečně utvrzeno, může pak docházet ke vzdorujícímu chování. Největší vliv tady mají rodiče nebo jiní členové rodiny. Ti působí na formování identity dítěte tím, že mu přisuzují určité role (Sedláčková, 2009). Vágnerová (2000) tvrdí, že značný vliv má v tomto období na vývoj dítěte obdivovaná osoba, s kterou se dítě ztotožňuje a obohacuje si tím svoji identitu.

- **Předškolní věk 3-6 let**

V tomto období se již dítě uvolňuje z rodinných vazeb a jeho chování přestává být samoúčelné. Dítě si hledá vrstevnické skupiny a snaží se si osvojovat normy, které by v těchto skupinách mohlo uplatnit. Také v tomto období začíná dítě o sobě přemýšlet a chápat se jako subjekt, tudíž dochází k osvojení vědomí své vlastní identity. Sebepojetí dítěte se rozvíjí pomocí poznávacích procesů (Sedláčková, 2009).

- **Mladší školní věk 6-8 let**

V tomto věku si dítě společenské uznání spojuje s jeho výkonem. Výkon, ale pro něj není jen zdání výlučné pozice, ale dítě potřebuje vědět, že si tuto pozici skutečně zasloužilo. Sebedůvěru dítě získává z pozitivní zkušenosti. Například, když se mu něco zadaří, jeho sebedůvěra vzroste a více věří ve vlastní schopnosti, pokud ale dojde k neúspěchu, nastává pocit selhání, což sníží sebevědomí dítěte a někteří můžou dokonce přijmout roli neschopného a nešikovného a ztratit veškeré úsilí. E. Erikson (2015) popisuje toto vývojové období jako fázi, kdy dítě buduje své sebevědomí především skrze vlastní činnost a úspěchy. Vlastní hodnotu vnímá na základě toho, co zvládne vykonat, a začíná si uvědomovat, že jeho úsilí má smysl.

Pocit, že dokáže být užitečné a přínosné, posiluje jeho víru ve vlastní schopnosti. Právě v této fázi se podle autora formuje základní pocit kompetence, který dítě chrání před pocity selhání a méněcennosti a napomáhá rozvoji stabilního a zdravého sebevědomí. Hodnocení je pro dítě v tomto období také velmi důležitým atributem. Jako hodnotící skupinu vnímá svou třídu, kde si své výkony může porovnávat se spolužáky. Velký vliv má tady dosažení dobré pozice ve třídě a sympatie spolužáků, v tom případě se dostaví i pozitivní hodnocení vlastní osoby, dítě získává větší sebejistotu a sebeúctu, což je dále reflektováno i sebepojetí (Sedláčková, 2009).

- **Střední školní věk 8-11 let**

Toto období je velmi klidné a méně dynamické, co se vývoje týká. Děti se již adaptovali na školní prostředí, vrstevnické skupiny, osvojili si normy, které jsou pro jejich působení v tomto prostředí důležité a ví, jakých výkonů mají dosahovat pro jejich úspěšnost. Schopnost vytvářet představy a pracovat se symboly umožňuje dítěti budovat stabilní obraz o sobě samém i v situacích, kdy nemá přímou zpětnou vazbu z okolí. Právě tato schopnost je klíčová pro rozvoj zdravého sebevědomí. Dítě si začíná uvědomovat svou hodnotu jako trvalou součást vlastní identity, nezávisle na tom, zda je zrovna chváleno či odmítáno. Sebevědomí se tak stává vnitřně zakotvené a méně závislé na momentálních vnějších okolnostech (Piaget, Inhelderová, 2010). To, jak dítě samo sebe hodnotí se mění stejně jako se mění to, jak dítě hodnotí své okolí například ostatní děti, rodiče, učitele. Jeho sebehodnocení se stává stabilnějším a nemají už na něj tolik vliv krátkodobé a okamžité situace a výsledky. Jeho sebepojetí se stabilizuje. Také názory ostatních pro něj budou v důležitosti slábnout, hlavně pokud budou v rozporu s jeho zkušeností. Vlastní identitu si dítě tvoří podle toho, čím se cítí být, je to subjektivní obraz vlastní osobnosti a je ovlivňována veškerým jednáním a působením dítěte. Když mají děti dostatečnou sebedůvěru, profituje z toho nejen jejich školní výkon, ale i jejich postavení v třídním kolektivu. Dětská identita je teda taky utvořená příslušností k nějaké vrstevnické skupině. Pro získání správného sebehodnocení musí být také nastavená správná pravidla, které bude dítě respektovat (Sedláčková, 2009).

- **Dospívání 11-15 let**

Období nazvané dospívání je meziobdobím, které odděluje dětství a dospívání. V tomto období se jedinec připravuje na přijetí nové přijatelné pozice a zároveň s tím

získání jistoty. V tomto období dochází u jedince zkoumání, hledání a rozvoje vlastní identity. Jedinec začíná hledat nový význam své sebepojetí a usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. Začíná přijímat nové role a osvojovat si nové kompetence, ke kterým si snaží vytvořit nějaký postoj. Ve věku mezi 12-14 lety je sebeúcta nejvíce zranitelná a labilní. Jedinec je vysoce citlivý na nejistotu a zranitelnost sebeúcty, kdy jsou negativní reakce mířené vůči jeho osobnosti chápány urážlivě a nepřátelsky. V období dospívání se často zdůrazňuje intenzivní citový a sociální vývoj, avšak méně se uvědomuje, že tento rozvoj je možný pouze díky předcházející změně ve způsobu myšlení, která dospívajícímu umožňuje operovat s hypotézami a vyvozovat závěry i bez přímého vztahu ke konkrétní realitě (Piaget, Inhelderová, 2010). U pubescenta se rozlišují 2 složky sebeúcty. Jedna zahrnuje aktuální pocity a druhá je základní sebeúcta, kterou si pubescent vytvářel v průběhu dospívání. V období puberty se nejvíce projevuje sebeúcta aktuální, což znamená, že jeho vnímání sebe i okolí je vázáno na momentální emoce a situace. Pubescent je v období puberty velmi ovlivňován náhodnými situacemi, s kterými neumí ještě příliš nakládat a je tedy v těchto chvílích velmi vztahovačný a přecitlivělý. Pokud má pubescent nedostatek sebeúcty, bude si vykládat reakce okolí spíše v jeho neprospěch, bude je brát útočně a zároveň bude velmi podezřívavý ke svému okolí (Vágnerová, 2000). V dospívání se objevuje schopnost přemýšlet o hypotetických situacích, uvažovat o různých možnostech a chápat složitější teorie. Tato úroveň myšlení však nevede jen k rozvoji poznání – přináší s sebou i větší pochybnosti. Dospívající začíná více zpochybňovat sám sebe, své názory i okolní svět. Právě toto rozšíření pohledu může vyvolat vnitřní nejistotu, protože si nově uvědomuje různé alternativy, ale ještě nemá dostatek zkušeností k jejich vyhodnocení. Nejistota se pak může projevit ve vztazích, ve vnímání vlastní identity i ve snaze najít své místo ve společnosti (Pugnerová, 2019).

- **Adolescence 15-20 let**

Druhou fází dospívání je adolescence, kterou ohraničují dva důležité milníky v životě jedince. První z nich je ukončení povinné školní docházky a druhý je připravenost na budoucí profesi a ekonomická samostatnost. V období adolescence je pro jedince velmi důležitý tělesný vzhled, na základě, něhož se ubezpečuje o vlastní sebehodnotě. Intelektuální kompetence jsou zde u jedince potvrzeny tím, že je adolescent přijat do nějakého školského zařízení, například střední škola,

gymnázium nebo učiliště. Školní prospěch jde do ústraní, neboť si adolescent sám uvědomuje, že jeho budoucí profesní prestiž a ekonomické postavení nezávisí na jeho prospěchu ze školních lavic. Adolescent se může ještě do velké míry seberealizovat, nastavuje si vysoké cíle, které musí potom dokázat svými kompetencemi a tím si i adolescent potvrzuje vlastní hodnoty. Také si zde jedinec nastavuje svůj postoj k výkonu, kde se rozhoduje, zda zvolí spíše aktivní nebo pasivní přístup. Tento postoj si určí na základě jeho osobnosti, charakterových vlastností a velikosti překážek vedoucích k úspěchu. Na základě toho může svůj postoj přehodnotit a vydat se cestou jistoty průměru. Tlak autorit působí v adolescentovi značnou nejistotu, kde může volit několik reakcí na ni, a to podvolení na základě nějaké apatie a klidu a na druhé straně může docházet ke vzdoru. Pokud při nátlaku autorit zvolí jedinec ústup, znamená to značné poškození jeho vlastní sebeúcty a frustraci z přijetí něčeho proti jeho vlastní vůli (Sedláčková, 2009)

2.3 Faktory ovlivňující sebevědomí žáků

Vnitřní vlivy ovlivňující sebevědomí žáka můžeme rozdělit na dvě kategorie. První kategorie obsahuje psychické dispozice žáka a druhá kategorie zahrnuje jeho fyzické dispozice. Pro psychické dispozice uvedeme pět vlastností člověka, které pro člověka znamenají možný úspěch ve společnosti. Podle Matějčka (2004) se člověk s těmito vlastnostmi snadno uchytí v pracovním prostředí a disponuje značnou oblíbeností. Mezi tyto vlastnosti patří inteligence, která je jedna z nejmocnějších vnitřních podmínek ovlivňujících sebevědomí.

Pro sebevědomí je významná ta inteligence, která se neměří testy, nýbrž je to spíše otevřené myšlení vůči zkoumání a novému poznávání světa, získávání nových zkušeností a chuť do učení ze života. Tyto poznatky dále inteligentní jedinec zpracovává a hledá v nich propojenost s ostatními poznatky života.

Další žádanou složkou z velké pětky vlastností pro úspěšného člověka je svědomitost, která se pojí především se zodpovědností, pečlivostí, pílí, vytrvalostí, rozhodností a spolehlivostí. Svědomitost ve svém kořenu slova ukrývá slovo svědomí, což naznačuje, že člověku, který je svědomitý, svědomí nedovolí, aby něco zanedbal.

Další vlastností, která jedinci dává možnost být úspěšným ve společnosti je extraverte, což je vlastně počínání člověka směrem ven k ostatním lidem. Takový člověk snáze navazuje kontakty a je mu ve společnosti mnohem lépe než samotnému. Nemá před ostatními zbytečný stud a dovede se snadno prosadit a uplatnit.

Předposlední vlastnost reflektuje citovou stabilitu. Tato vlastnost zahrnuje především lidskou odolnost vůči prožívání nepříznivých situací. Takový člověk je vyrovnaný a klidný, nepozorujeme u něj úzkosti ani zlost. Má v sobě nastavený jakýsi optimismus, který prožívá v přítomnosti a přenáší do vyhlídek budoucnosti (Matějček, 2004).

Úplně poslední vlastností z velké pětky je přívětivost. Zde si můžeme pod názvem přívětivost představit například vstřícnost vůči ostatním, vůči nabídce pomoci od ostatních, jejich citovému přiblížení a také dobrosrdečnost vůči druhým, poctivost a tolerantnost (Sedláčková, 2009).

Druhým faktorem ovlivňujícím žákovo sebevědomí jsou jeho fyzické stránky. Již u dětí a obzvláště v období pubescence (což je věk našich respondentů) je jedním z hlavních příčin nízkého sebevědomí vzhled jedince, který kvůli němu může pociťovat nedostatečnost a méněcennost. Žijeme v době, kdy nám televizní pořady, filmy, ale i sociální sítě nastavují různé normy, podle kterých člověk možná zkresleně chápe definici krásy. Žáci si již na základní škole začínají všimnout vzájemných odlišností, kde nejčastějšími důvody posměchu může být jejich váha, výška, nadměrné ochlupení nebo jakákoliv jiná abnormálnost, kterou se tento jedinec značně liší od ostatních. Toto posmívání, ale i vlastní sebehodnotící a sebe srovnávající myšlenky vedou k úpadku sebevědomí a sebeúcty.

Ve starším školním věku můžeme pozorovat určité rozdíly v sebevnímání u dívek a u chlapců, zatímco chlapci se zaměřují spíše na jejich studijní a profesní složky sebepojetí, u dívek převažuje pro důležitost sebepojetí tělesný vzhled a to, jak je vnímána jejich přitažlivost (Dobson, 1994).

Mezi vnější vlivy působící na sebevědomí žáka můžeme zařadit rodinu a školu. Vzhledem k tématu a zaměření této práce si vliv rodiny popíšeme jen velmi stručně a na školní prostředí se zaměříme v další kapitole více dopodrobna. Mezi primární činitele žákova sebevědomí patří rodina, která jak už jsme si v předchozí kapitole vývoje sebevědomí popsali, na dítě působí již od počátku jedincovy existence. Každý jedinec má ráz vývoje svého sebevědomí naprosto odlišný, a to na základě toho, jaké sociokulturní vlivy na něj působí, mezi ty patří i mezoklima (příslušnost k určité společenské vrstvě) a mikroklima do něhož patří i rodina. Rodina nastavuje takové první zrcadlo, kterým si jedinec ověřuje, jak je v okolí vnímáno jeho počínání, a co je žádoucí a nežádoucí (Sedláčková, 2009). Pokud dítě dostává od své rodiny dostatečné přijetí, uvnitř si ho potom zvnitřní a převede do sebehodnocení a sebepojetí, na které působí velmi kladně. Pokud, ale dítě není doma dostatečně akceptováno, dojde k tomu, že začne soudit samo sebe a tím pádem vzniká takzvané požadované já (Macek, 2004). Když nedochází ze strany rodičů k dostatečné podpoře sebevědomí může

dojít ke dvěma situacím. V jedné z nich má dítě velmi snížené sebevědomí a druhá varianta je, že dítě své sebevědomí zvýší, záleží dle toho, čemu se u dítěti nedostává. Rozhodujícím faktorem, zda dojde k první nebo druhé variantě jsou hlubší povahové rysy dítěte. S nástupem dítěte do školy přichází také větší tlak ze strany rodiny, neboť se od něj očekává nová role, kterou bude plnit ve společenském prostředí. V třídě plné žáků dochází i k jejich soutěžení, což znamená určitý tlak na výkon žáka ze strany rodiny, neboť se předpokládá, že dosáhne určitých kvalit a školní úspěšnosti (Matějček, 1986).

2.4 Typologie sebevědomí (podle T. Nováka, 2013)

Nízké sebevědomí

Lidé s nízkou úrovní sebevědomí mají tendenci znevažovat sami sebe a přičítat si vinu nejen za vlastní chyby, ale i za situace, které nemohou ovlivnit. Nevěří si, což vede k tomu, že se často vyhýbají aktivnímu přístupu k řešení problémů. Místo toho se uzavírají do sebe, uchylují se k sebekritice a upadají do pasivity. Únik od nepříjemné reality hledají jak v reálném světě (například přenášení odpovědnosti), tak i v oblasti fantazie. Často působí bojácně a jsou velmi citliví na hodnocení okolí.

Vyšší sebevědomí

Jedinci s vyšším sebevědomím bývají často spíše extrovertní povahy a zpravidla netrpí neurotickými sklony. Typicky se orientují na řešení problémů a projevují silnou víru ve vlastní schopnosti. Přestože se jejich cíle mohou jevit jako ambiciózní, mají k nim realistický postoj a neodkládají své úsilí kvůli strachu z neúspěchu. Ten vnímají nikoli jako katastrofu, ale jako přirozenou součást procesu. Jsou ochotni riskovat, neboť věří, že zkusit něco má větší hodnotu než se o nic nepokusit. Častěji však mohou podlehnout dojmu, že zvládnou úplně všechno, což může být projevem tzv. onipotentního bludu.

Nadměrné sebevědomí

Příliš vysoké sebevědomí může vést k neadekvátnímu vnímání vlastních schopností. Takový člověk bývá přehnaně soustředěn na sebe, často se obdivuje, projevuje narcistické sklony, velikášství nebo nerealistický optimismus. Tento typ osobnosti někdy postrádá sociální zábrany a bývá necitlivý vůči zpětné vazbě. Na rozdíl od lidí s nízkým sebevědomím se neuzavírá, ale naopak reaguje negativně, někdy až agresivně, na jakoukoli kritiku. Může se uchýlit k obrannému jednání, jehož cílem je umlčet nebo potrestat člověka, který ho kritizoval. Míra skutečného sebevědomí však nemusí být v souladu s tím, jak se jedinec prezentuje, a proto je důležité využívat objektivní metody při jeho posuzování.

Zdravé sebevědomí

Zdravé sebevědomí představuje rovnovážný stav, kdy jedinec vnímá své možnosti realisticky. Nepodléhá falešné skromnosti ani se nepřeceňuje. Umí si uvědomit vlastní hodnotu, nenechá se snadno zmanipulovat a respektuje jak své vlastní potřeby, tak potřeby ostatních. Jeho zájmy nestaví nad zájmy jiných, dokáže však v určitých situacích preferovat druhé, pokud k tomu má vážný důvod, a to bez očekávání odměny či vděku. Takové rozhodnutí činí vědomě, vnitřně svobodně, a jeho odměnou je dobrý pocit z vlastního jednání.

2.5 Důsledky sebevědomí

Důsledky nízkého sebevědomí – komplex méněcennosti

Vytváření vlastní hodnoty je proces, který začíná už v raném věku a neustále se rozvíjí. Pokud je tento proces narušen, může vést k rozvoji nezdravého sebevědomí. Dlouhý (2003) uvádí, že tento stav lze přirovnat k něčemu mezi držením čela a vráskou na zádech. Tedy člověk je v neustálém vnitřním napětí a touží po přijetí. Nízké sebevědomí je spojeno s nedostatkem víry ve vlastní úspěch a vzniká často jako důsledek negativního hodnocení ze strany důležitých osob v dětství (Hartl, Hartlová, 2000). Tento stav se může vyvinout v komplex méněcennosti, který snižuje motivaci, zvyšuje úzkost a brání v osobní rozvoji (Čáp, Mareš, 2001). V extrémních případech může vést až ke ztrátě identity a hodnoty vlastního já a být intenzivně prožíván i na fyzické úrovni. Alfred Adler, žák Sigmunda Freuda, jako první systematicky popsal souvislost mezi sebevědomím a pocitem méněcennosti. Zdůraznil, že touha po uznání je přirozená, ale musí být správně nasměrovaná. Pokud není, může přerůst v egocentrismus nebo silnou závislost na vnějším hodnocení. Adler považoval právě tento nevyvážený tlak za hnací sílu komplexu méněcennosti, jehož původ spatřoval v nevhodné výchově a raném pocitu bezmoci. Nadměrné nároky, opomíjení nebo odmítání vedou dítě k přesvědčení, že není dost dobré, což později vyúsťuje v psychické obtíže a sociální nejistotu (Sedláčková, 2009).

Důsledky příliš vysokého sebevědomí – pocit všemohoucnosti

Příliš vysoké sebevědomí může u dítěte vzniknout, pokud rodiče jeho schopnosti přeceňují, čímž v něm vyvolávají pocit, že je vládcem světa (Dlouhý, 2003). Tento pocit se může formovat v situacích, kdy jsou dítěti okamžitě plněna všechna přání. Takové dítě nemá šanci zažít neúspěch nebo omezení, a jeho potřeby jsou vždy uspokojeny, ať už jde o jídlo, bezpečí nebo pozornost. Získává tak zkušenost, že má moc ovlivňovat své okolí. Například má pocit, že si může vynutit pozornost pláčem nebo výkřiky. V tomto prostředí se pak formuje tzv. „pocit všemohoucnosti“, který se může přenést i do dospělosti, jako přesvědčení, že svět by

se měl přizpůsobit vůli daného jedince. Některé děti ztrácejí schopnost sebekontroly, nejsou schopny zvládnout odklad uspokojení a mohou mít problém přizpůsobit se realitě (Pelikán, 1995). Tento jev se někdy označuje jako „všemohoucnost pohybu“ nebo „všemohoucnost myšlenek“. V dospělosti se může pocit všemohoucnosti projevit snahou nalézt ochranu v nějaké vyšší síle, ať už v rodičích, Bohu, politickém hnutí nebo ideologii Dítě (a později i dospělý) se snaží podílet na této „všemohoucnosti“, protože z ní čerpá pocit důležitosti a výjimečnosti. Pokud ale jedinec tuto moc projektuje navenek a zároveň odmítá převzít odpovědnost, může to vést k nezralému postoji a zkreslenému pohledu na sebe sama i své okolí (Sedláčková, 2009).

J. Pelikán (1995) zdůrazňuje význam toho, aby se dítě mohlo aktivně podílet na činnostech dospělých. Tímto způsobem se v něm rozvíjí důvěra v dospělé a pocit, že je chráněno, což přispívá k jeho zdravému rozvoji. A. Millerová (1995) upozorňuje na riziko tzv. grandiozity, kdy se jedinec stylizuje do role perfektního, obdivovaného člověka. Takový jedinec se identifikuje s ideály krásy, inteligence a úspěchu, ale pokud dojde k selhání, může zažít hluboké zklamání a depresivní stavy. Tento obranný mechanismus se zakládá na obdivu druhých a je velmi křehký. Kasíková (1995) dále připomíná, že vysoké sebevědomí nemusí nutně znamenat vyšší přizpůsobivost. Naopak jedinci s extrémně pozitivním obrazem o sobě samém bývají někdy uzavření vůči kritice, méně flexibilní a mají tendenci vše kontrolovat. Nejlépe adaptabilní jsou podle ní ti se středním, vyrovnaným sebevědomím, kteří mají realistický pohled na sebe i okolí.

Význam zdravého sebevědomí

Zdravé sebevědomí lze chápat jako vyváženou míru sebehodnocení, která představuje důležitý základ pro životní stabilitu. Dítě si tuto rovnováhu vytváří především díky hodnocení a zpětné vazbě, které získává od významných dospělých osob (Hartl, Hartlová, 2000). Tato forma sebevědomí je odrazem vyvráté osobnosti, která si uvědomuje vlastní limity i silné stránky. Dokáže si klást dosažitelné cíle a zodpovědně plnit své povinnosti. Ve vztazích s ostatními si dítě s přiměřeným sebevědomím dokáže získat respekt okolí, chová se adekvátně, váží si druhých a umí s nimi spolupracovat. Takové dítě je schopné sebekritiky a není nadměrně závislé na hodnocení druhých (Vališová, 1995).

Podmínky pro rozvoj zdravého sebevědomí

Pozitivní vývoj sebevědomí je možný pouze tehdy, pokud má dítě jistou míru osobní svobody. Potřebuje prostor k objevování sebe sama, formování vlastního já a porozumění svému místu ve světě. Stejně tak je klíčové citlivé vnímání druhých lidí. Bez toho, aniž by

dítě přicházelo do kontaktu s ostatními, může nabýt zkreslené představy o sobě samém a být ohroženo ve svém sebeobrazu (Valenta, 1995).

Důsledky zdravého sebevědomí

Zdravé sebevědomí není jen „pocit vlastní hodnoty“, ale tvoří základní kámen emoční stability dítěte. Mezi jeho hlavní přínosy podle Melgose a Posse (2003) patří:

- **Dobré úmysly** – děti s pozitivním sebevědomím inklinují k čestnému jednání a mají snahu chovat se správně.
- **Jistota a optimismus** – věří ve své schopnosti a mají optimistický postoj vůči překážkám.
- **Emoční pohoda** – cítí se dobře samy se sebou a jsou šťastné.
- **Všeobecné schopnosti** – jsou vnímány jako schopné a tvořivé napříč různými oblastmi.
- **Kvalitní vztahy** – zdravé sebevědomí podporuje otevřenost a snadné navazování přátelství.
- **Odvaha a odolnost** – neobávají se světa ani výzev, vnímají je jako příležitosti.
- **Školní úspěšnost** – vědomí vlastní hodnoty podporuje schopnost dosahovat školních cílů.

3 VZÁJEMNÝ VLIV TŘÍDNÍHO KLIMATU A SEBEVĚDOMÍM ŽÁKŮ

3.1 Škola a její vliv na sebevědomí dítěte

Nástup do školy je pro jedince velmi významný, jednak ji žák vnímá, jako velmi významnou instituci s velkou mocí pod jejímž fungování se musí podřídít i samotní rodiče a v druhé řadě je pro ně velmi důležitým vývojovým monumentem. Škola žáka ovlivňuje v tom, jak sám na sebe nahlíží (Vágnerová, 2000). Když dítě nastoupí do školy, je to pro něj velmi důležitý mezník, neboť zde získává novou roli. Role školáka je dítěti přidělena automaticky, jedinec si tuto roli sám nevybírá, ale když dospěje do určitého věku zařadí se mezi další jedince, kteří tuto roli prožívají. Je to tedy i takový ukazatel normality, že když dítě dojde do určitého věku, je schopné se zařadit mezi další vrstevníky k povinnému plnění školní docházky. To, jaký postoj žák k roli školáka získá záleží podle toho, jaký význam této roli přičítají rodiče. S rolí žáka přichází i větší sociální prestiž, což je tak všechno, co se do počtu výhod týče. S nástupem do školy přichází první náročné překážky, které zahrnují také to, že žáci již nejsou v jejich bezpečném prostředí. V rodině jsou ústřední postavou, která je od svých rodičů vždy a za jakýchkoliv okolností akceptována i přesto, že při výkyvech v chování je kritizována a také dostává od rodičů dostatek pozornosti. Ve škole chybí dostatek jistoty emočního zázemí. Při nástupu do školy dochází k žakově osamostatnění a nutnosti ztráty egocentrismu, což znamená, že musí u něj dojít k pochopení toho, že je mezi ostatními žáky, mezi nimiž je dělena žáky, a tedy jedinec je brán, jako jeden z mnoha (Vágnerová, 2000). Podle Pelikána (1995) by na vliv školního prostředí na sebepojetí měla být upřena větší pozornost, než byla doposud. Ve studii „Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications“ Barry J. Fraser (1998) podrobně popisuje různé nástroje pro hodnocení psychosociálního klimatu ve třídě a jejich využití ve výzkumu. I když se tato práce primárně zaměřuje na vývoj a validaci těchto nástrojů, zmiňuje také, že vnímání třídního prostředí žáky může ovlivnit různé aspekty jejich vývoje, včetně sebevědomí. Fraser zdůrazňuje, že pozitivní třídní klima, charakterizované podporou učitele, spoluprací mezi studenty a jasnými pravidly, může vést k lepšímu sebehodnocení žáků a jejich vyšší motivaci k učení. Naopak negativní klima může přispět k pocitům méněcennosti a snížené školní úspěšnosti. Tato zjištění naznačují, že vytváření pozitivního a podpůrného třídního prostředí je klíčové pro rozvoj zdravého sebevědomí jedince.

Hodnocení

Hodnocení je aspekt, který může být pro dítě, jak velmi pozitivní, tak velmi negativní. Při tomto procesu je nutné, aby jak žák, tak i učitel zapojili v plné síle své emocionální i intelektuální dovednosti. V českém školství převažuje subjektivní hodnocení, které je považováno za projev odbornosti učitele. Přestože existují standardizované testy, osobní zkušenosti učitele zůstávají klíčové. Hodnocení ovlivňuje mnoho aktérů – učitele, rodiče, spolužáky i samotné žáky – a často odráží nejen výkon, ale i sympatie či chování dítěte. Školní spravedlnost není vždy skutečně férová, protože děti nemají stejné podmínky (Matějček, 1986). Slabší žáci bývají srovnáváni s úspěšnějšími, což může vést k pocitům méněcennosti a ztrátě motivace k učení. Hodnocení významně také ovlivňuje sebevědomí žáka. Pozitivní přístup podporuje vnitřní motivaci a sebehodnocení, zatímco negativní zkušenosti mohou vést k rezignaci. Proto je důležité volit formy hodnocení, které dítě rozvíjejí a podporují jeho snahu (Čáp, Mareš, 2001).

Sebehodnocení

Podle Slavíka (1999) je sebeúcta klíčová pro psychickou rovnováhu žáka a ovlivňuje ji zejména to, jak se dítě hodnotí samo. Neúspěch a negativní hodnocení, zvláště od učitelů a spolužáků, mohou sebeúctu oslabit a snížit motivaci k učení. Důležité je, aby učitelé nehodnotili žáka jako osobnost, ale zaměřovali se na jeho práci a pokrok. Pokud učitel spolupracuje se žákem a zajímá se o jeho potíže, vytváří si u něj důvěru a s tím se rozvíjí i pozitivní klima, v němž dítě snáze přijímá kritiku. Děti si vytvářejí obranné strategie proti neúspěchu, často vnímají hodnocení zkresleně a přichází o svou motivaci ke zlepšení výkonu. Pozitivní sebehodnocení může tyto dopady zmírnit a posílit žákovu osobnost. Učitelé by měli vytvářet podporující prostředí, kde je žák přijímán takový, jaký je, učí se chápat hodnocení druhých a hledá vlastní cestu k rozvoji podle svých schopností (Sedláčková, 2009).

Učitel

Učitel sehrává klíčovou roli ve formování žákova sebevědomí. Jak uvádí Pelikán (1995), subjektivní hodnocení a způsob, jakým učitel žáka vnímá, mohou výrazně ovlivnit jeho sebehodnocení. Zvláště citliví a nervově labilní žáci si snadno přisvojují učitelovy postoje a chování vůči sobě – vytvářejí si o sobě negativní obraz, který pak sami naplňují. Jestliže učitel podvědomě zařadí žáka mezi slabší, začne s ním tak i jednat, což dítě vnímá a přizpůsobuje se podle toho (Pelikán, 1995). Tento proces může vést ke ztrátě sebedůvěry, poklesu výkonu a celkové ztrátě motivace. Autoři (Eccles a Roeser, 2004) zdůrazňují, že adolescenti jsou citliví na zpětnou vazbu ze strany dospělých a spolužáků. Kvalita vztahů ve třídě a styl vedení mají přímý dopad na to, jak sami sebe vnímají. Podle Pettyho (1996) je

zásadní, aby se žáci cítili přijímání a spravedlivě hodnoceni. Potřebují vědět, že jejich snaha je vidět a že nejsou hodnoceni podle předsudků, ale podle opravdového výkonu, který podají. Férový přístup učitele zvyšuje pocit jistoty a vnitřní motivaci dítěte. Učitelé, kteří vytvářejí žákovsky orientované, podporující a respektující vztahy, významně přispívají k lepšímu sebehodnocení a sebevědomí žáků (Cornelius-White, 2007).

Vrstevnické skupiny

Vrstevnická skupina hraje ve středním školním věku zásadní roli v utváření sebevědomí dítěte. Podle Vágnerové (2000) je přijetí vrstevníky pro dítě klíčové – ovlivňuje to nejen jeho pozici ve třídě, ale i to, jak vnímá sebe samo. Úspěch mezi spolužáky posiluje pocit žákovi vlastní hodnoty, zatímco odmítnutí může vést ke ztrátě sebedůvěry. Děti se často snaží zapadnout tím, že se přizpůsobují skupinovým normám, protože konformita jim přináší jistotu a přijetí. Pokud se ale dítě nějak odlišuje nebo nesplňuje očekávání, stává se nepřilíh oblíbeným, což může výrazně narušit jeho sebehodnocení (Vágnerová, 2000). Pokud vrstevníci jedince nepřijmou, je to jím samotným vnímáno, jako vlastní selhání. Ve snaze získat uznání se mohou žáci pokoušet o nefunkční strategie, které zahrnují agresivitu, předstírání nebo únik do samoty. Tyto obrany ale většinou selhávají a dítě zůstává izolované, což ještě více naruší jeho sebevědomí. Pro dítě, které není přijímáno, se tak vrstevnická skupina může stát zdrojem frustrace a vnitřní nejistoty místo opory (Sedláčková, 2009).

Média, hodnota člověka a dětské sebehodnocení

Sebevědomí dítěte je formováno nejen vlastním výkonem, ale i tím, jaké hodnoty a úspěchy společnost kolem něj uznává. Dítě může být nespokojené samo se sebou, pokud není vnímáno jako úspěšné v oblastech, které společnost a zároveň i velmi často média vyzdvihují. Média prezentují ideál dokonalého dítěte, které je pěkné, úspěšné, obklopené moderními věcmi. Dítě, které se tomuto obrazu nepřibližuje, si může začít myslet, že není dost dobré. Zvláště u mladších dětí ještě není rozlišováno mezi realitou a fikcí, a proto přijímají mediální obrazy jako skutečnost. Tím může docházet ke snížení sebevědomí a k vnitřnímu pocitu nedostatečnosti. Přes média dítě vnímá, co je společensky cenné a pokud samo těchto norem nedosahuje, má tendenci se hodnotit negativně. Sebehodnocení je pak narušováno nejen vlastními schopnostmi, ale i tlakem na konformitu a srovnávání s ideály, které média sdílí (Sedláčková, 2009).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

4.1 Výzkumný problém

Tato diplomová práce se zaměří na třídní klima a jeho dopady na sebevědomí žáka.

Klima školní třídy zahrnuje všechny vnitřní a vnější podmínky, které působí ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňují jejich chování. (Vykopalová, 1992). Klima utváří subjektivní názory aktérů, je to všechno to, co je vnějšimu pozorovateli skryté. Každá školní třída má jiné a jedinečné klima, protože jej utváří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát (Mareš a Křivohlavý, 1995). Názory na to, kdo je hlavním tvůrcem klimatu jsou různé. Existují zastánci názoru, že klima utváří hlavně žáci svými jedinečnými vlastnostmi, chováním a celkovou strukturou. Jiní tvrdí, že hlavním tvůrcem je učitel, a proto je důležité, aby mezi jeho klíčové dovednosti patřilo i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě (Průcha 2002). Pro žákovský pohled odpovídá názor, že klima třídy vyjadřuje to, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy (Gavora, 2000). Nezpochybnitelně je zde tedy důležité otevřít téma, jak pozitivní či negativní třídní klima ovlivňuje sebevědomí žáků a tím pádem i jejich chování, postoje či vnímání určitých situací. Druhý pohled se váže na roli pedagoga, jako hlavního tvůrce třídního klimatu. Podle Petláka klima třídy znamená všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích (Petlák 2006). Podstatné je říct, že nelze vytvořit dobré třídní klima bez součinnosti všech zúčastněných aktérů. Učitel má však při tomto procesu velkou moc a může jej cíleně řídit tak, aby klima třídy respektovalo individualitu každého žáka (Čapek, 2010).

Mezi pojmy, které se vztahují k vnímání vlastního já, patří například sebeobraz, sebepojetí, vnímání sebe sama, sebedůvěra, vnímání vlastní účinnosti, sebepřijetí, sebeúcta, sebehodnota a sebevědomí. Každý z těchto termínů odráží určitou stránku toho, jak člověk přemýšlí o sobě, jak si sám sebe představuje a jakou hodnotu si přisuzuje. I když se jejich významy mírně liší, všechny se týkají aspektů vlastního sebehodnocení. Zejména výrazy jako sebeobraz, sebepojetí a vnímání sebe sama se vztahují k celkovému obrazu, který si jedinec o sobě vytváří. Nejde zde ještě nutně o hodnotící soudy, ale spíše o to, jaké charakteristiky si člověk připisuje. Tyto pojmy jednoduše popisují různorodé složky toho, jak jedinec vnímá sám sebe. Naopak pojmy jako sebepřijetí, sebeúcta, sebehodnota a

sebevědomí již obsahují hodnotící rovinu. Neodkazují pouze na to, jaké vlastnosti si přisuzujeme, ale především na to, jak tyto vlastnosti posuzujeme, zda jako pozitivní, nebo negativní. Nejde jen o to, co zvládneme nebo nezvládneme, ale spíše o to, jak sami sebe vnímáme v celkovém kontextu. Tato hodnocení mohou být kladná (např. „Jsem dobrý“. Nebo „Jsem užitečný.“), ale i záporná (např. „Jsem špatný.“ Nebo „Jsem neschopný.“). Pokud uvažujeme o sobě v negativním světle, mluvíme o nízkém sebevědomí. Na rozdíl od toho sebedůvěra a vnímání vlastní účinnosti se vztahují k přesvědčení, že jsme schopni ve svých činnostech uspět a splnit určité požadavky. Sebevědomý člověk například říká: „Zvládnou to a vím, že to zvládnou.“ (Fennell, 2014).

V empirické části této diplomové práce se pokusíme odpovědět na to, jak třídní klima se v našem výzkumném vzorku, který obsahuje žáky 7., 8., a 9. tříd, vyskytuje, jakým sebevědomím tito žáci disponují a jaký vliv má toto třídní klima na sebevědomí těchto žáků. Dle výzkumu O'Donnella (1996), který pro svůj výzkum vytvořil experiment, kde zkoumal, zda aktivity zaměřené na budování komunity ve třídě mohou pozitivně ovlivnit sebevědomí žáků. Tento experiment byl prováděn se dvěma skupinami, kde se experimentální skupina těchto aktivit účastnila a kontrolní skupina do aktivit zapojena nebyla. O'Donnell došel k zjištění, že žáci v experimentální skupině vykazovali významné zvýšení sebevědomí po účasti na komunitních aktivitách a u žáků v kontrolní skupině nebyly zaznamenány žádné významné změny v úrovni sebevědomí. Tato zjištění naznačují, že pozitivní třídní klima, podporované komunitními aktivitami může mít příznivý vliv na sebevědomí žáků. Další výzkum, který naznačuje, že je kvalitní školní klima důležité pro rozvoj žákova sebevědomí pochází ze studie (School Climate and Self-Esteem of Secondary School Students, 2022). Tady autoři zjistili, že studenti, kteří vnímali klima školy jako podporující, spravedlivé a bezpečné, dosahovali vyšších hodnot sebevědomí. Takové prostředí zahrnovalo respektující učitelско-žakovské vztahy, možnosti aktivně se zapojit a pozitivní vrstevnickou kulturu.

Sebevědomí každého z nás spočívá v hodnotě, kterou si přisuzujeme. Každý člověk si sám o sobě vytváří vlastní mínění podle toho, co se o sobě přímo či nepřímo dozví. Fakt, že člověk postrádá schopnost vážit si sebe sama je závažný činitel pro vznik a rozvoj duševních onemocnění. Sebevědomí jedince je odvozováno od interakce s druhými lidmi při dosahování cílů, stupně úspěšnosti při jejich dosažení, od toho že jsem a jak jsem uznáván a respektován druhými a v neposlední řadě srovnáváním s druhými. Sebevědomí se v dnešní době vykresluje jako důležitý fenomén, který ovlivňuje způsob jednání jednotlivců. V dnešní době jsme stále pod větším tlakem médií a učitelé i rodiče se stále více setkávají s problémy u dětí, které činí neustálý nátlak doby na výkon, který je výsledkem atmosféry

ve škole, rodině, ale všude přítomných reklam, které zobrazují pro většinu lidí nedosažitelné ideály (Sedláčková, 2009). V tomto výzkumu si za hlavní cíl dáváme zjistit, jaký vliv má na žákovu sebevědomí školní klima, a tedy i vrstevnické vztahy mezi spolužáky. Vzhledem k nastaveným cílům se nám jako nejvhodnější jeví kvantitativní forma výzkumu, která nám umožní získat velké množství informací za velmi krátkou dobu. Jako výzkumný nástroj jsme si zvolili dotazník, který byl respondenty vyplňován vlastní rukou tužkou na papíře. Dotazník byl anonymní a respondenti byli předem seznámeni s instrukcemi, jak tento dotazník vyplnit.

4.2 Cíle výzkumu

V této diplomové práci si klademe za cíl zjistit, jaké třídní klima se vyskytuje u žáků v našem výzkumném vzorku. Toto klima budeme zkoumat na základě 11 oblastí, které jsou pro klima velmi zásadními. Patří sem například vztah se spolužáky, podpora od učitele, rovný přístup učitele ke všem žákům, iniciativa žáků, preference soutěžení, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí, přenos naučeného mezi školou a rodinou a spolupráce se spolužáky. Dalším výzkumným cílem je pro nás popsat, jaké sebevědomí žáci účastníci se našeho výzkumu. Poslední cíl, který se pokusíme splnit, je popsat vliv školního klimatu, který zjistíme díky prvnímu výzkumnému cíli na sebevědomí žáků z našeho vzorku.

4.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor je tvořen žáky 7., 8. a 9. ročníků základních škol v celé České republice. V statistické ročenke školství je uvedeno, že v České republice ke školnímu roku 2023/2024 funguje 4276 základních škol. Dále je zde uvedeno, že 7. ročníky základních škol navštěvuje 107869 žáků, 8. ročníky základních škol navštěvuje 109648 žáků a 9. ročníky 105743 žáků. (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022, © 2024)

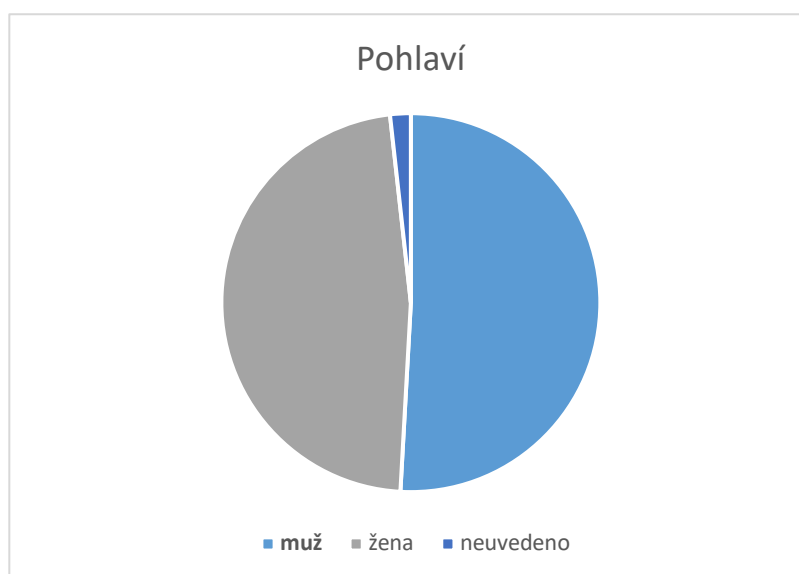
Výběrový výzkumný soubor

Výběrovým výzkumným souborem jsou všichni žáci navštěvující 7., 8. a 9. ročník základních škol v Jihomoravském kraji. V Jihomoravském kraji ve školním roce 2023/2024

funguje 492 základních škol. Dále je ve statistické ročence školství uvedeno, že v Jihomoravském kraji navštěvuje 7. ročník základních škol 11978 žáků, 8. ročník základní školy navštěvuje 11991 žáků a 9. ročník základní školy 11762 žáků. Údaje o počtu žáků v ročníku na gymnáziích se zde neuvádí. (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024, © 2024) Pro naše výzkumné šetření jsme využili dostupný výběr. U dostupného výběru je velká pravděpodobnost silného zkreslení, nevýhodou je, že ho nelze zevšeobecnit na jiné školy a platí jen pro ty konkrétní školy, které se našeho výzkumného šetření zúčastnily (Gavora, 2000). Školy jsme oslovovali skrze emailovou schránku, přes kterou jsme komunikovali převážně se zástupci ředitele, kteří nás následně odkázali na jednotlivé vyučující. Dotazníky byly distribuovány v tištěné formě. Zadávání dotazníků bylo svěřeno vyučujícím nebo třídním učitelům žáků 7., 8. a 9. ročníků, při žádném vyplňování jsme osobně nefigurovali. Po úspěšném vyplnění dotazníků všemi třídami v daném ročníku nás pověřený vyučující kontaktovali a dotazníky jsme si již vysbírané osobně vyzvedli.

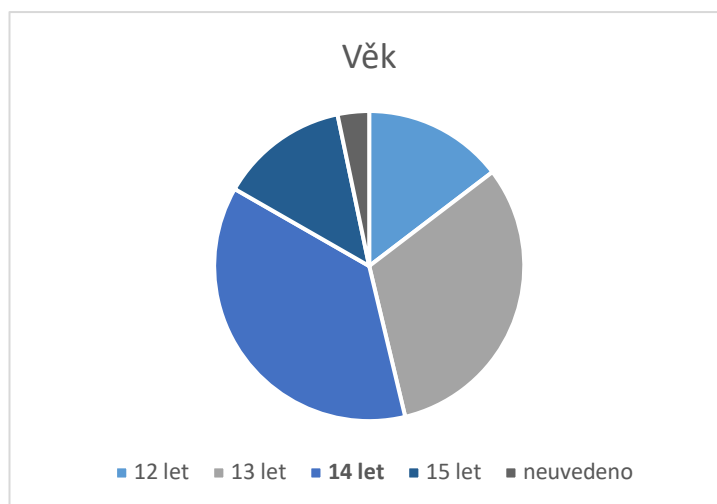
Náš výzkumný soubor tvoří 340 žáků základních škol. Pro zjištění informací o žácích jsme využili první tři otázky na začátku dotazníku, ve kterých se žáků ptáme na pohlaví, věk a ročník, který navštěvují. Pro naše výzkumné šetření bylo důležité zjistit hlavně pohlaví žáků, a do které třídy chodí. Otázka týkající se věku je pouze doplňkovou informací.

Z první otázky dotazníku jsme zjistili, že náš výzkumný vzorek obsahuje 173 (50,88 %) mužů, 161 (47,35 %) žen a 6 (1,76 %) respondentů své pohlaví neuvedlo.



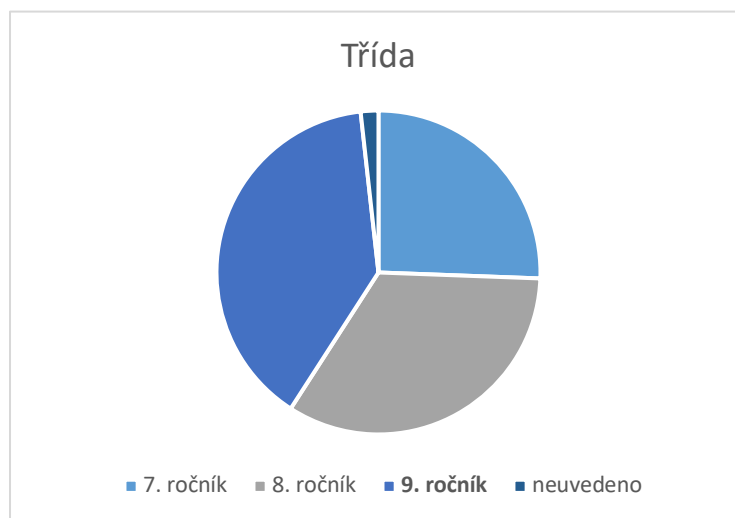
Graf 1: Pohlaví respondentů

Druhá položka v dotazníku zjišťovala, jak se v mém výzkumném vzorku pohybuje věkové rozmezí respondentů. Při vyhodnocování jsme zjistili, že věkové rozpětí žáků je 12-15 let. Nejvíce respondentů 124 (36,47 %) bylo ve věku 14 let, druhý nejvíce zastoupený věk 106 (31,18 %) byl 13 let. Krajní věkové rozmezí se ve vzorku vyskytovala podstatně méně, 49 (14,41 %) respondentům bylo v době realizace výzkumného šetření 12 let a 45 (13,24 %) respondentům bylo v této době 15 let. Jedenáct (3,24 %) respondentů svůj věk neuvedlo.



Graf 2: Věk respondentů

Třetí otázkou jsme se žáků ptali na ročník, který na základní škole navštěvují. Největší počet respondentů 133 (39,12 %) z našeho výzkumného vzorku navštěvuje 9. ročník základní školy, druhým nejčastějším ročníkem 114 (33,53 %) v našem výzkumu je 8. třída a nejméně respondentů 87 (25,59 %) z našeho vzorku navštěvuje 7. ročník. Šest (1,76 %) respondentů svůj ročník neuvedlo.



Graf 3: Třída respondentů

4.4 Výzkumný nástroj

Pro náš výzkum jsme si zvolili vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumu jako výzkumný nástroj dotazník. Umožní nám získat velké množství dat při malé investici času. Potřebujeme se také zaměřit na konkrétní informace, které nám může dotazník přímočare poskytnout. Tyto informace nepotřebujeme zkoumat do velké hloubky, a proto se dotazník zdá pro náš výzkum jako nejvhodnější výzkumný nástroj.

Dotazník v této diplomové práci je složen ze dvou samostatných dotazníků tak, aby pokryl obě zkoumané proměnné, tedy sebevědomí jedince a klima školní třídy.

Pro zkoumání klimatu třídy jsme si zvolili dotazník od národního ústavu odborného vzdělávání. Tento dotazník vytvořili ve spolupráci dva autoři: prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. Z Ústavu sociálního lékařství na Lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Hradci Králové a Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D. z katedry psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Dotazník byl vytvořen výběrem ze dvou ověřovaných dotazníků. Tento nástroj slouží ke zkoumání 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni základních škol, gymnáziích i víceletých gymnáziích a na středních odborných školách. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Tento výzkumný nástroj vychází z dotazníku MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carrol, 2006) a WIHIC (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Nástroj je zaměřen na zjištění, jak žáci vnímají situaci ve třídě, a to především v aspektech, jako jsou vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preferenci soutěžení ze strany žáků a na dění o přestávkách.

Druhá část dotazníku obsahuje výzkumný nástroj Rosenberg Self-Esteem Scale, který je koncipován jako desetibodová Likertova škála, přičemž na otázky se odpovídá na čtyřbodové škále od rozhodně souhlasím až po rozhodně nesouhlasím. Původní vzorek, pro který byla škála vyvinuta, se skládal z 5024 středoškolských studentů z deseti náhodně vybraných škol ve státě New York. V nástroji je uveden seznam tvrzení, která se týkají obecných pocitů žáků o sobě samém. Rosenbergerova škála obsahuje 5 reverzních položek, které jsou skórovány obráceným způsobem, kdy za úplný nesouhlas respondent dostává 3 body a za úplný souhlas nezískává žádný bod. Tyto položky se vyskytují v otázce 2, 5, 6, 8 a 9.

4.5 Způsob zpracování dat

Pro analýzu dat jsme využili program Microsoft Excel. Jednotlivé výsledky jsme zapsali do přehledných grafů a tabulek.

Pro jednodušší práci s daty jsme si všechny údaje z dotazníku převedli do excelové tabulky. Každému jednotlivému dotazníku jsme přidělili číslo a vytvořili jsme mu jeden řádek, ve kterém jsme do každého sloupce zaznačili postupně každou odpověď pro větší přehlednost. V první části nástroje při zjišťování třídního klimatu jsme pro každého účastníka vypočítali jeho škálová skóre tak, že jsme spočítali průměr bodových hodnocení za položky náležící dané škály. Pro každého žáka tak vzniklo 11 skóre. Škálová skóre se díky průměrování pohybují na škále jednotlivých položek (otázek), tj. od 1 do 5. U této hodnoty se běžně setkáváme s minimálními a maximálními hodnoceními. Tyto skóre jsme nadále porovnávali s hodnotami, které byly zapsány v návodu na vyhodnocení tohoto dotazníku, jako normy. Tyto hodnoty se pohybovaly v určitém rozmezí, které nám naznačovalo, zda se klima vyskytuje v normě nebo je již za krajními hodnotami a je tedy hodné zvýšené pozornosti.

Druhá část nástroje obsahuje Rosenbergerův dotazník na sebevědomí, který je koncipován do deseti otázek, na které respondenti odpovídají pomocí škály odpovědí: Naprosto souhlasím, Souhlasím, Nesouhlasím a Naprosto nesouhlasím. Tento dotazník jsme poté vyhodnotili pomocí bodů, které jsou ke každé odpovědi přiřazeny. Podle získaného počtu bodů, budeme schopni říci, zda má respondent nízké, střední nebo vysoké sebevědomí. V programu microsoft excel jsme provedli tyto operace, které nám nejprve body u každého respondenta vypočítaly, poté přiřadily pojmy nízké, normální a vysoké sebevědomí a na závěr jsme v tomto programu vytvořili tabulku četností, kolik celkově žáků má nízké, normální a vysoké sebevědomí a jak je sebevědomí rozloženo například u pohlaví nebo u ročníků.

Pro vyhodnocení posledního cíle, jsme opět použili program microsoft excel, kde jsme porovnali sebevědomí a klima třídy. V těchto tabulkách jsme měli zapsány počty, například kolik žáků s nízkým sebevědomím mám zároveň klima pod průměrem. Tyto údaje jsme potom popsali u každé oblasti klimatu zvlášť. Na závěr pro doplnění jsme ještě využili Spearmanův koeficient korelace, který jsme vypočetli opět pomocí programu microsoft excel.

5 VÝSLEDKY

V této kapitole budeme popisovat a analyzovat výsledky, které jsme díky výzkumnému nástroji (dotazníku) získali od respondentů, kteří se zúčastnili našeho výzkumného šetření. Pro lepší přehlednost si výsledky rozdělíme do kapitol podle výzkumných otázek. V první kapitole budeme pouze popisovat výstupy z části dotazníku, která se týkala klimatu třídy. Druhou kapitolou budeme navazovat popis z druhé části dotazníku, která obsahla sebevědomí žáků a poslední kapitola se bude věnovat porovnávání a popisu výstupů z obou dotazníků, tady se budeme věnovat hlavně tomu, jaký vliv má klima třídy na sebevědomí žáků. Poslední kapitola je rozdělena do 11 oblastí podle oblastí zahrnutých v dotazníku.

5.1 Klima třídy

V první podkapitole interpretace výsledků se budeme zabývat samotným klimatem. Tuto kapitolu si vyhodnotíme na základě 11 oblastí z první části dotazníku. Z každé oblasti jsme si na základě získaných dat vytvořili průměry, četnosti, mody a mediány. Průměrné skóre budeme porovnávat se standardizovaným vzorkem, na základě čehož budeme schopni říci, zda se jedná o normu nebo se náš vzorek nachází pod průměrem nebo nad průměrem. Vysoké hodnoty průměru nám naznačí pozitivní hodnoty a nízké nám ukáží, že se klima nenachází v úplně příznivých podmínkách.

První zkoumanou oblastí zahrnutou v klimatu třídy jsou dobré vztahy se spolužáky.

Výsledky analýzy nám ukazují, že průměr našeho testovaného vzorku je 3,5, což je pod průměrem odpovědí u standardizovaného vzorku (průměr se zde pohyboval mezi 3,8 a 4,3), ale naměřená hodnota se pohybuje těsně nad dolní hranicí normy (3,4), která by nám naznačila negativní klima ve třídách a měla by být v hledáčku naší pozornosti.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	15	44	61	103	115
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	11	26	85	125	91
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	25	40	104	106	60
Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	27	45	147	77	42
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	17	34	90	126	71

Obrázek 1: Vztahy se spolužáky

Oblast „dobré vztahy se spolužáky“ zahrnovala pět otázek, kde jsme se žáků ptali na to, **zda mají ve třídě hodně dobrých kamarádů/kamarádek**, kde se ukázalo, že s tímto výrokem 15 (4,41 %) respondentů nesouhlasí, 44 (12,94 %) respondentů spíše nesouhlasí, 103 (30,29 %) respondentů spíše souhlasí, 115 (33,82 %) respondentů souhlasí, 61 (17,94 %) respondentů zaškrtnulo, že je pro ně těžké rozhodnout a 2 (0,59 %) respondenti nezaškrtnli žádnou odpověď.

Druhá otázka zjišťovala, zda se k žákům spolužáci chovají přátelsky. S tímto výrokem souhlasilo 91 (26,76 %) respondentů, spíše souhlasilo 125 (36,76 %) respondentů, spíše nesouhlasilo 26 (7,65 %) respondentů nesouhlasilo 11 (3,24 %) respondentů, pro 85 (25 %) respondentů bylo těžké o této otázce rozhodnout a 2 (0,59 %) respondenti na ni vůbec neodpověděli.

V třetí otázce týkající se vztahů se spolužáky jsme se žáků ptali na to, zda se jim při plnění úkoly se spolužáky dobře spolupracuje. Zde s výrokem nesouhlasilo 25 (7,35 %) žáků, 40 (11,76 %) žáků spíše nesouhlasilo, 106 (31,18 %) žáků spíše souhlasilo, 60 (17,65 %) žáků souhlasilo, 104 (30,59 %) žáků nebylo schopno o odpovědi rozhodnout a 5 (1,47 %) žáků na otázku nenalezlo žádnou odpověď.

Čtvrtou otázkou jsme zjišťovali, zda mají žáci pocit, že je má většina spolužáků ráda. 27 (7,94 %) respondentů uvedlo, že tento pocit nemají, 45 (13,24 %) respondentů odpovědělo, že tento pocit spíše nemají, 77 (22,65 %) respondentů spíše má pocit, že je mají spolužáci rádi a 42 (12,35 %) respondentů se domnívá, že je spolužáci rádi mají, 147 (43,24 %) respondentů o této otázce nedokázalo rozhodnout a 2 (0,59 %) respondenti neodpověděli.

Poslední otázkou v této oblasti jsme se tázali, jestli když žáci potřebují pomoc, spolužáci jim pomohou. S tímto výrokem 17 (5 %) respondentů nesouhlasilo, 45 (13,24 %) respondentů uvedlo, že spíše nesouhlasí, 90 (26,47 %) respondentů vyhodnotilo, že je těžké tento výrok posoudit, 126 (37,06 %) respondentů spíše souhlasilo, 71 (20,88 %) respondentů souhlasilo a 2 (0,59 %) respondenti neoznačili žádnou z odpovědí.

Druhou zkoumanou oblastí byla spolupráce se spolužáky. Výsledky naší analýzy ukazují průměr 3,08, což je stále v rozmezí normy. Neobvyklé a alarmující hodnoty by se v tomto případě vyskytovaly v úrovni pod 2,7 a nad 4,0. Při zkoumání standardizačního vzorku byly naměřeny hodnoty mezi 3,2 a 3,7, kde se náš vzorek vyskytuje lehce pod průměrem. Oblast spolupráce se spolužáky také obsahovala pět otázek.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Nesouhlasím
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji během hodiny (alespoň některých) nebo po hodině svým spolužákům.	60	57	84	97	40
Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ka předložil/a	39	58	79	101	61
Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	54	66	91	82	45
V předmětech (alespoň některých) se učím i od svých spolužáků.	49	64	75	99	52
Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	35	64	130	74	37

Obrázek 2: Spolupráce se spolužáky

První otázka se ptala na to, zda žáci svoje myšlenky nebo názory vysvětlují během hodiny nebo po hodině svým spolužákům. S tímto výrokem nesouhlasilo 60 (17,65 %) žáků, 57 (16,76 %) žáků spíše nesouhlasilo, 84 (24,71 %) žáků nedokázalo na tuto otázku vybrat žádnou z odpovědí, 97 (28,53 %) žáků by s tímto výrokem spíše souhlasilo, 40 (11,76 %) by s tímto výrokem souhlasilo a 2 (0,59 %) žáci na otázku vůbec neodpověděli.

V druhé otázce jsme se respondentů ptali na to, zda diskutují se svými spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které jim učitel, učitelka zadá. Na tuto otázku 61 (17,94 %) respondentů odpovědělo, že souhlasí, 101 (29,71 %) respondentů spíše souhlasilo, 58 (17,06 %) respondentů spíše nesouhlasilo, 39 (11,47 %) respondentů nesouhlasilo, 79 (23,24 %) respondentů odpovědělo, že je těžké o této otázce rozhodnout a 2 (0,59 %) respondenti nezvolil žádnou z odpovědí.

Třetí otázka zkoumala, zda se ostatní spolužáci žáků ptají, jak postupovali při řešení určitého úkolu. Zde označilo 54 (15,88 %) respondentů, že s výrokem nesouhlasí, 66 (19,61 %) respondentů zaškrtnulo, že spíše nesouhlasí, 82 (24,12 %) respondentů s výrokem spíše souhlasilo, 45 (13,24 %) respondentů souhlasilo, 91 (26,76 %) respondentů označilo, že je těžké o odpovědi rozhodnout, která by s výrokem souzněla a 2 (0,59 %) respondenti na otázku vůbec neodpověděli.

Čtvrtý výrok zněl: „V předmětech (alespoň některých) se učím i od svých spolužáků.“ S tímto výrokem souhlasilo 52 (15,29 %) účastníků výzkumného šetření, 99 (29,12 %) účastníků s výrokem spíše souhlasilo, 64 (18,82 %) respondentů spíše nesouhlasilo, 49 (14,42 %) respondentů s výrokem nesouhlasilo, 75 (22,06 %) respondentů míní, že je o tomto výroku těžké rozhodnout a 1 (0,29 %) respondent nezaznačil žádnou z odpovědí.

Poslední otázka této oblasti se žáků tázala na to, zda s nimi spolužáci chtějí

spolupracovat na různých úkolech. Tady 35 (10,29 %) žáků označilo, že s odpovědí nesouhlasí, 64 (18,82 %) žáků zaznačilo, že z odpovědí spíše nesouhlasí, 74 (21,76 %) žáků s odpovědí spíše souhlasilo, 37 (10,88 %) žáků s odpovědí souhlasilo a pro 130 (38,24 %) žáků bylo těžké o odpovědi rozhodnout.

Ve třetí zkoumané oblasti v dotazníku jsme se zabývali tím, jak žáci vnímají oporu od učitele. Tato škála zkoumala, jak žáci vnímají oporu od učitele, zda ho berou jako někoho, kdo jim chce pomoci a podporuje je. Je-li vnímána dostatečná opora od učitele, je také vztah mezi žákem a učitelem vnímán jako velmi kvalitní. Čím vyšší hodnoty se v tabulce vyskytují, tím je také vnímaná opora od učitele vyšší. Standardizační vzorek dosáhl hodnoty v rozmezí 3,6 a 4,2. Náš testovaný vzorek dosáhl hodnoty 3,3 a nejčastěji zaznačenou odpovědí byla odpověď „těžko rozhodnout“, což nám neudává ani negativní ani pozitivní charakter vnímané opory od učitele. V této části jsme se opět žáků ptali na pět otázek týkající se opory ze strany učitele.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kterým na mně velmi záleží.	41	58	129	67	45
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se mi snaží pomáhat.	22	33	91	105	88
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	65	69	115	64	27
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří mi pomůžou, když budu mít problémy s učením.	23	44	97	102	72
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se semnou baví, nepřehlíží mě.	26	42	98	105	69

Obrázek 3: Vnímaná opora od učitele

První otázkou bylo, zda žáci na škole registrují nějaké učitele, kterým na nich záleží. Nejvíce žáků zde zvolilo, že je těžké o odpovědi rozhodnout 129 (37,94 %), druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci s výrokiem spíše souhlasí 67 (19,71 %), třetí nejčastější odpovědí bylo, že žáci spíše nesouhlasí 58 (17,06 %), 45 (13,24 %) žáků odpovědělo, že s odpovědí souhlasí a 41 (12,06 %) žáků s odpovědí nesouhlasilo.

Druhá otázka se žáků ptala, zda vnímají, že jsou na škole učitelé, kteří se jim snaží pomáhat. Na tuto otázku 22 (6,47 %) respondentů odpověděli, že zde takoví učitelé nejsou, 33 (9,71 %) respondentů spíše nevnímá, že by na škole takoví učitelé byli, 91 (26,76 %) respondentů míní, že je o této otázce těžké rozhodnout, 105 (30,88 %) respondentů spíše souhlasí, že na to škole jsou učitelé, kteří se jim snaží pomáhat, 88 (25,88 %) respondentů je

přesvědčena o tom, že se jim na škole alespoň někteří učitelé snaží pomáhat a 1 (0,29 %) respondent nezvolil žádnou z odpovědí na tuto otázku.

Třetí otázka obsahovala výrok: „Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.“ S tímto výrokem souhlasilo 27 (7,94 %) respondentů, 64 (18,82 %) respondentů s tímto výrokem spíše souhlasilo, 65 (19,12 %) respondentů s výrokem nesouhlasilo, 69 (20,29 %) respondentů spíše nesouhlasilo a největší počet respondentů 115 (33,82 %) označil, že o tomto výroku je těžké rozhodnout.

Čtvrtou otázkou jsme zjišťovali, zda žáci vnímají, že jsou na škole učitelé, kteří jim pomůžou, když budou mít problémy s učením. Dle výsledků jsme zjistili, že si 72 (21,18 %) žáků myslí, že na jejich škole jsou učitelé, kteří jim pomůžou s problémy s učením, 102 (30 %) žáků se spíše domnívá, že takové učitele na škole mají, 23 (6,76 %) žáků je přesvědčeno o tom, že na škole nejsou žádní učitelé, kteří by jim pomohli s problémy s učením, 44 (12,94 %) žáků se spíše domnívá, že na škole žádného takového učitele nemá, pro 97 (28,53 %) respondentů je těžké o této otázce rozhodnout a 2 (0,59 %) respondenti nevybrali žádnou z odpovědí.

V poslední otázce jsme se respondentů ptali, zda jsou na škole učitelé, kteří se s nimi baví a nepřehlíží je. Žáků, kteří se domnívají, že na jejich škole žádní takoví učitelé nejsou bylo 26 (7,65 %), 42 (12,35 %) žáků se spíše domnívá, že na škole nejsou žádní učitelé, kteří by je nepřehlíželi, 98 (28,82 %) respondentů míní, že je těžké o tomto výroku rozhodnout, 69 (20,29 %) respondentů vnímá, že na škole jsou takoví učitelé, kteří je nepřehlíží a baví se s nimi a nejvíce respondentů 105 (30,88 %), spíše souhlasí s tím, že na škole jsou učitelé, kteří je nepřehlíží a baví se s nimi.

Ve čtvrté oblasti se budeme zabývat rovným přístupem učitele k žákům. Tato škála je zaměřená na pozitivní aspekt rovnosti, z vysoké úrovně rovnosti není tedy možné předpokládat nedostatek individuálního přístupu. Žáci, ke kterým je přistupováno individuálně mají tendenci na této škále hodnotit spíše v pozitivních hodnotách. Vysoké hodnoty nám tedy podle analýzy vzorku naznačí, že žáci mají pocit, že je ke všem přistupováno rovným přístupem, nízké hodnoty naopak, že mají žáci pocit, že učitelé rovný přístup ke všem žákům postrádají. Z analýzy standardizačního vzorku jsme se dozvěděli, že rovný přístup je na školách téměř samozřejmostí. Hodnoty průměrů zde vystoupali až nad hodnotu 4. Získaná hodnota průměru z našeho výzkumného vzorku je 3,7, což je lehce pod průměrem, ale vzhledem k tomu, že nejčastější hodnota odpovědi byla 4, můžeme hovořit, o tom, že se náš výzkumný vzorek vyskytuje stále v normě a není zde tedy nutné přikládat zvláštní pozornost. Čtvrtá oblast opět obsahovala pět otázek, které se týkaly rovným

přístupem učitele k žákům.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	14	42	96	115	72
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří mi pomáhají stejně jako ostatním.	17	29	101	110	83
V předmětech mám stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	17	29	76	110	107
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.	14	26	68	127	102
Když se mi něco podaří, jsou na této škole učitelé (alespoň někteří), kteří mě pochválí stejně, jako spolužáky.	14	22	86	123	94

Obrázek 4: Rovný přístup učitele k žákům

První otázka se žáků ptala, zda jsou na škole učitelé, kteří věnují stejnou pozornost otázkám všech žáků, nedělají rozdíly. Žáků, kteří si myslí, že učitelé nevěnují stejnou pozornost otázkám od všech žáků bylo 14 (4,16 %), 42 (12,35 %) žáků si spíše myslí, že učitelé dělají rozdíly, při dotazování žáků, pro 96 (28,24 %) žáků bylo těžké o této otázce rozhodnout, 115 (33,82 %) žáků si myslí, že učitelé spíše nedělají rozdíly při dotazování od žáků a 72 (21,18 %) respondentů nemá pocit, že by učitelé neměli rovný přístup ke všem při dotazování od žáků. Jeden (0,29 %) respondent na otázku vůbec neodpověděl.

Ve druhé otázce byl zahrnut výrok: „Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří mi pomáhají stejně jako ostatním.“ S tímto výrokem souhlasilo 83 (24,41 %) respondentů, 110 (32,35 %) respondentů s výrokem spíše souhlasilo, 101 (29,71 %) respondentů uvedlo, že je těžké o této otázce rozhodnout, 29 (8,53 %) respondentů s výrokem spíše nesouhlasilo a 17 (5 %) respondentů uvedlo, že s tímto výrokem nesouhlasí.

Třetí otázka zjišťovala, zda mají všichni žáci stejnou možnost se k věcem vyjadřovat. Nejvíce žáků 110 (32,35 %) odpovědělo, že spíše souhlasí, že mají stejný prostor k vyjadřování se k věcem, druhou nejčastější 107 (31,47 %) odpovědí bylo, že žáci souhlasí, že se mohou k věcem rovně vyjadřovat, 76 (22,35 %) žáků zaškrtnulo, že je těžké o tomto výroku rozhodnout, 29 (8,53 %) žáků si myslí, že rovnost vyjadřování se k věcem na jejich škole spíše nefunguje a 17 (5 %) žáků vnímá, že na jejich škole nemají možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní. Jeden (0,29 %) žák neoznačil žádnou z odpovědí.

Na čtvrtou otázku, zda jsou na škole učitelé, kteří se ke všem žákům chovají stejně jako k ostatním, odpovědělo 102 (30 %) žáků, že souhlasí, že takoví učitelé na jejich škole jsou, 127 (37,35 %) žáků zvolilo odpověď, že spíše souhlasí, že takoví učitelé na škole jsou, 68

(20 %) žáků míní, že je těžké o této otázce rozhodnout, odpověď 26 (7,65 %) žáků byla, že u nich na škole spíše takoví učitelé nejsou a 14 (4,12 %) žáků takové učitelé na škole nemá. Tři (0,88 %) respondenti na otázku vůbec neodpověděli.

Poslední otázka obsahovala výrok: „Když se mi něco podaří, jsou na této škole učitelé (alespoň někteří), kteří mě pochválí stejně, jako spolužáky.“ S tímto výrokiem 14 (4,12 %) respondentů nesouhlasí, 22 (6,47 %) respondentů spíše nesouhlasí, 86 (25,29 %) respondentů nedokáže o tomto výroku rozhodnout, 94 (27,65 %) respondentů s výrokiem souhlasí a nejvíce respondentů 123 (36,18 %) spíše souhlasí, že učitelé všechny žáky chválí stejně. Jeden (0,29 %) respondent nezvolil žádnou odpověď.

Pátou oblastí dotazníku je přenos naučeného mezi školou a rodinou. Na vzdělávání a výchově se nepodílí jen škola, ale i to, čemu žáci čelí doma a k čemu jsou motivováni. I tato oblast je velmi zásadním spolučinitelem třídního klimatu, protože děti do třídy přináší to, s čím se sami setkávají v jejich domácím prostředí. Naměřené nízké hodnoty v této oblasti mohou znamenat obtížnější motivování žáků ke studiu v dané oblasti. Při analýze standardizačního vzorku byly naměřeny hodnoty mezi 3,6 a 4,2. Výsledky se tedy přiklání spíše ke kladné části rozsahu škály. Hodnoty pod 3,2 a nad 4,6 jsou neobvyklé. V našem výzkumném vzorku se jako nejčastější odpověď objevuje číslo 1, což znamená zápornou odpověď na naší škále. Průměr našich odpovědí 3,02 je tedy podstatně nižší než průměr standardizačního vzorku. Z výsledků nám tedy vychází patrný problém při přenosu naučeného mezi školou a rodinou.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	28	40	61	114	96
Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	76	105	82	49	22
Co jsem se naučil/a v konkrétním předmětu ve škole, se mi hodí doma.	66	81	90	58	38
Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	66	64	107	68	28
Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	60	42	49	95	91

Obrázek 5: Přenos naučeného mezi školou a rodinou

První otázkou v páté oblasti jsme zjišťovali, zda žákům pomáhá při učení ve škole to, co se dozví nebo naučí od rodičů. Nejčastěji u této otázky respondenti uváděli, že jim to spíše pomáhá 114 (33,53 %), druhou nejčastější 96 (28,24 %) odpovědí bylo, že jim to při učení pomáhá, 61 (17,94 %) žáků nedokázalo o odpovědi na tuto otázku rozhodnout, 40 (11,76 %) žáků uvedlo, že jim ve škole spíše nepomáhá to, co se naučí nebo dozví doma a 28 (8,24 %) žáků uvedlo, že jim to vůbec nepomáhá. Jeden (0,29 %) respondent na otázku neodpověděl.

Ve druhé otázce jsme se žáků ptali, zda se jim hodí doma to, co se ve škole v mnoha různých předmětech naučili. Tady žáci spíše nesouhlasí 105 (30,88 %), že by tyto znalosti využili následně v domácím prostředí, 76 (22,35 %) žáků naprosto nesouhlasí, že by tyto znalosti mohli aplikovat i doma, 82 (24,12 %) žáků má pocit, že je těžké o odpovědi rozhodnout. V kladné škále hodnocení odpovídá podstatně méně žáků, 49 (14,41 %) žáků se domnívá, že znalosti naučené ve škole doma spíše použijí a 22 (6,47 %) žáků souhlasí, že znalosti získané ve škole jsou aplikovatelné i doma. Šest (1,76 %) respondentů nám v tomto případě na otázku vůbec neodpovědělo.

Třetí otázka obsahovala výrok: „Co jsem se naučil/a v konkrétním předmětu ve škole, se mi hodí doma.“ S tímto výrokem 66 (19,41 %) respondentů nesouhlasilo, 81 (23,82 %) respondentů odpovědělo, že s výrokem spíše nesouhlasí, 90 (26,47 %) respondentů uvedlo, že je o odpovědi těžké rozhodnout, 58 (17,06 %) respondentů rozhodlo, že s výrokem spíše souhlasí a 38 (11,18 %) respondentů s výrokem naprosto souhlasilo. Sedm (2,06 %) respondentů na otázku nevybralo žádnou z odpovědí.

Předposlední otázka této oblasti se zabývala tím, zda postupy, kterým se žáci naučili ve škole se jim hodí, když na něčem pracují doma. Nejvíce žáků 107 (31,47 %) nedokázalo k této otázce najít jednoznačnou odpověď, 68 (20 %) žáků odpovědělo, že postupy ze školy spíše při práci doma použijí, 28 (8,24 %) žáků tyto postupy doma rozhodně využije, 64 (18,82 %) žáků spíše nesouhlasí s tím, že by postupy ze školy při práci doma využili a 66 (19,41 %) žáků tyto postupy rozhodně nevyužije. Sedm (2,06 %) respondentů neuvedlo žádnou z odpovědí.

Poslední otázkou jsme od žáků zjišťovali, zda jim rodiče nebo sourozenci pomáhají, když se doma připravují do školy, když se učí nebo když doma dělají úkoly. Zde 91 (26,76 %) žáků uvedlo, že jim s přípravou do školy doma rodiče nebo sourozenci pomáhají, 95 (27,94 %) respondentů označilo, že jim doma s přípravou rodiče nebo sourozenci spíše pomáhají, 42 (12,35 %) žákům rodiče nebo sourozenci doma spíše nepomáhají a 60 (17,65 %) žákům doma není se školní přípravou vůbec pomáháno. V 49 (14,41 %) případech žáci

nedokázali o odpovědi na tuto otázku rozhodnout a 3 (0,88 %) respondenti neoznačili žádnou z odpovědí.

Šestou oblastí našeho dotazníku je oblast preference soutěžení ze strany žáků. Ve výuce je potřeba optimálně a rovnoměrně rozložit soutěžení žáků mezi sebou, které podněcuje jejich motivaci k učení a k lepším individuálním výkonům, ale k lepším výkonům celé skupiny a spolupráci. Tato škála je zaměřená na to, zda žáci preferují soutěžení a srovnávání mezi sebou či nikoliv. Vysoké hodnoty na této škále vykazují, že je pro žáky soutěžení důležité, a naopak nízké hodnoty naznačují, že žáci soutěžení odmítají. Hodnoty získané ze standardizačního vzorku se pohybovaly mezi 3,1 a 3,6, přičemž hodnoty pod 3,2 a nad 4,0 jsou neobvyklé. V některých případech může být uváděno jako protiklad soutěžení spolupráce, v této škále, ale není brána spolupráce v potaz, tudíž nízké hodnocení s ní nesouvisí. Náš výzkumný vzorek dosáhl hodnoty průměru 3,2, což je výsledek nižší hranice normy ve standardizačním testování.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci	54	54	91	73	67
Rád/a soutěžím se svými spolužáky.	72	63	90	63	49
Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	46	44	71	102	73
Jsem rád/a, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	32	24	97	80	97
Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	106	74	104	25	28

Obrázek 6: Preference soutěžení ze strany žáků

První otázka této oblasti se žáků ptala, zda jim vadí, když nedokáží pracovat tak dobře, jako někteří jejich spolužáci. Zde 54 (15,88 %) žáků uvádí, že jim tato skutečnost nevadí, stejný počet 54 (15,88 %) žáků uvedlo, že jim to spíše nevadí, 91 (26,76 %) žáků nedokáže o odpovědi na tuto otázku rozhodnout, 73 (21,47 %) žáků spíše souhlasí s tím, že jim vadí, pokud nedokáží pracovat stejně dobře, jako jejich spolužáci a 67 (19,71 %) žákům to naprosto vadí. Jeden (0,29 %) respondent neoznačil žádnou z odpovědí.

Ve druhé otázce jsme se respondentů ptali, zda rádi soutěží se svými spolužáky. V tomto případě 72 (21,18 %) respondentů odpovědělo, že nesouhlasí s tím, že by rádi soutěžili se svými spolužáky, 63 (18,53 %) respondentů spíše neradi soutěží se svými spolužáky, pro 90 (26,47 %) respondentů je těžké rozhodnout, zda se svými spolužáky soutěží rádi nebo neradi,

63 (18,53 %) respondentů uvedlo, že se svými spolužáky soutěží spíše rádi a 49 (14,41 %) respondentů odpovědělo, že se spolužáky rádi soutěží. Tři (0,88 %) respondenti ne zvolili žádnou odpověď na tuto otázku.

Třetí otázka měla za úkol zjistit, zda se žáci cítí špatně, když se jim práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům. Nejvíce žáků 102 (30 %) odpovědělo, že se tímto výrokiem spíše souhlasí, druhý nejvyšší 73 (21,47 %) počet odpovědí jsme zaznamenali na škále hodnocení „souhlasím“, 71 (20,88 %) žáků odpovědělo, že je pro ně těžké o odpovědi rozhodnout, 44 (12,94 %) žáků spíše nesouhlasí, že by se cítili špatně, když se jim práce nedaří tak, jak ostatním spolužákům a 46 (13,53 %) žáků naprosto nesouhlasí, že by měli špatné pocity, když se jim nedaří stejně, jako ostatním. Čtyři (1,18 %) žáci na otázku vůbec neodpověděli.

Předposledním výrokiem bylo, zda jsou žáci rádi, když se dozví, že se jim práce daří lépe než většině jejich spolužáků. S tímto výrokiem souhlasilo 97 (28,53 %) žáků, 80 (23,53 %) žáků s výrokiem spíše souhlasilo, 97 (28, 53 %) žáků odpovědělo, že je těžké o výroku rozhodnout, 24 (7,06 %) žáků s tímto výrokiem spíše nesouhlasilo a 32 (9,41 %) žáků uvedlo, že se s výrokiem nemůže vůbec ztotožnit. Devět (2,65 %) respondentů neoznačilo žádnou z odpovědí.

V poslední otázce jsme se žáků zeptali, zda se spolužáky raději soutěží, než spolupracují. Zde 106 (31,18 %) žáků uvedlo, že se spolužáky raději spolupracuje, 74 (21,76 %) žáků se svými spolužáky spíše raději spolupracuje, 104 (30,59 %) respondentů se nemohlo o odpovědi rozhodnout, 25 (7,35 %) žáků se svými spolužáky spíše raději soutěží a pro 28 (8,24 %) spolužáků je lepší soutěžit než spolupracovat se svými spolužáky. Tři (0,88 %) respondenti na tuto otázku vůbec neodpověděli.

V sedmé oblasti dotazníku se zaměříme na dění o přestávkách. V této oblasti jsme se pomocí škálového hodnocení snažili zjistit, jak žáci vnímají přestávky mezi hodinami, zda je to pro ně žádoucí prostor k odpočinku či nikoliv. Vysoké skóre získané pomocí průměru škál by nám tady naznačila nějaké problémy v žákovském kolektivu, které se projevují hlavně o přestávkách, nízké hodnocení naopak znamená, že žáci hodnotí čas strávený o přestávkách velmi kladně. Hodnoty získané od standardizačního vzorku se pohybovaly mezi 1,7 a 2,3. Hodnoty vyskytující se pod 1,2 a nad 3,0 jsou brány jako neobvyklé. Výsledky získané z našeho výzkumného vzorku jsou na hodnotě 1,95, což je hodnota, která se vyskytuje v normě u standardizačního vzorku, tudíž nám náš výzkumný vzorek nijak nevybočuje a není třeba mu věnovat vyšší ostražitost. Navíc hodnota nejčastější škálové odpovědi (modus) je jedna, což nám značí, že jsou přestávky u vzorku našich škol hodnocené

velmi kladně. V sedmé oblasti našeho dotazníku se vyskytují už jenom 4 otázky, u kterých jsme opět zjišťovali škálové odpovědi.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Na přestávky se moc netěším.	259	42	14	9	16
O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	263	39	19	10	9
O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	127	73	64	41	34
O přestávkách si často přeji více klidu.	109	70	69	46	45

Obrázek 7: Dění o přestávkách

První otázka měla za úkol zjistit, zda se žáci na přestávky těší. Většina žáků 259 (76,18 %) odpověděla, že se na přestávky těší, 42 (12,35 %) žáků uvedlo, že se na přestávky spíše těší, 9 (2,65 %) žáků se na přestávky spíše netěší a 16 (4,71 %) žáků se na přestávky netěší vůbec. Pro 14 (4,12 %) žáků bylo o této odpovědi těžké rozhodnout.

Druhá otázka zjišťovala, zda se žáci o přestávkách těší až začne hodina. Tady 263 (77,35 %) žáků odpovědělo, že se netěší o přestávkách až začne hodina, 39 (11,47 %) žáků označilo jako odpověď, že se spíše netěší na to, až začne hodina, 10 (2,94 %) žáků uvedlo, že se na začátek hodiny po přestávce spíše těší a pouhých 9 (2,65 %) žáků se naprosto těší až skončí přestávka a začne hodina. Od 19 (5,59 %) žáků jsme získali odpověď, že je těžké o této otázce rozhodnout.

Ve třetí otázce jsme se žáků ptali, jestli se u nich o přestávkách dějí často věci, které jim vadí. Na tuto otázku 127 (37,35 %) žáků odpovědělo, že se u nich takové věci nedějí, 73 (21,47 %) žáků odpovědělo, že se o přestávkách spíše nedějí věci, které by jim vadily, 64 (18,82 %) žáků nebylo schopno o odpovědi na tuto otázku rozhodnout, 41 (12,06 %) žáků spíše souhlasí s tím, že se u nich o přestávkách dějí věci, které jim vadí a 34 (10 %) žáků naprosto souhlasí, že se u nich takové věci dějí. Jeden (0,29 %) respondent na otázku neodpověděl.

Poslední otázka v této oblasti od žáků zjišťovala, zda si o přestávkách často přeji více klidu. Pro 109 (32,06 %) žáků jsou přestávky u nich ve třídě dostatečně klidně, 73 (21,47 %) žáků si spíše nepřeje více klidu, 69 (20,29 %) žáků označilo, že je těžké na tuto otázku odpovědět, 46 (13,53 %) žáků by spíše uvítalo klidnější přestávky a 45 (13,24 %) žáků naprosto souhlasí s tím, že si často klidnější přestávky přeje. Jeden (0,29 %) respondent na otázku neodpověděl vůbec.

Osmá oblast našeho dotazníku se zaměřuje na možnost diskutovat během výuky. V dnešní době se čím dál více objevuje mezi žádoacími prvky výuky aktivní zapojení žáků

do ní. Jedná se hlavně o přínos jejich myšlenek a názorů. Tato škála se tedy zaměřuje na to, jak moc tuto aktivitu od žáků učitelé podporují. Čím vyšší hodnoty získáme, tím vyšší je možnost pro žáky vstupovat do hodiny se svými myšlenkami a názory. Zároveň tato škála doplňuje škály 3 a 4, které se zabývají oporou učitele a rovným přístupem učitele k žákům. Pokud by se hodnota na této škále výrazně lišila hodnotám naměřeným ve škálách 3 a 4, je nutno tímto směrem zaměřit naši pozornost. Hodnota výsledků získaných od standardizačního vzorku se pohybovala v rozmezí mezi 3,3 a 3,9. Hodnoty, které by se vyskytovaly pod 3,0 a nad 4,3 by již byly neobvyklé a vhodné ke zkoumání. Hodnota, kterou jsme získali z našeho výzkumného vzorku byla 3,2, což je stále v normě, i když lehce pod průměrem standardizačního vzorku. Nejčastější odpověď nabývala čísla 3, což je střední hodnota škály, která spíše ukazuje, že se žáci nemohli rozhodnout o pozitivním nebo negativním charakteru odpovědi. V této oblasti se opět vyskytují pouze 4 otázky.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Během hodin (alespoň některých, když je k tomu vhodná příležitost) můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	60	65	99	76	39
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří) u kterých můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s nimi během hodiny.	29	51	95	104	61
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se mě ptají, co si myslím.	55	74	111	79	21
Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kterých se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	23	35	78	104	98

Obrázek 8: Možnost diskutovat během výuky

V první otázce jsme od žáků zjišťovali, zda mohou během hodin (alespoň některých, když je k tomu vhodná příležitost), říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu. Tady 60 (17,65 %) žáků nesouhlasilo s tím, že by svoje názory mohli nahlas říkat v hodině, 65 (19,12 %) žáků spíše nesouhlasilo, 99 (29,12 %) žáků uvedlo, že je o odpovědi těžké rozhodnout, 76 (22,35 %) žáků má pocit, že sdělovat své názory nahlas ostatním je v hodině spíše možné a 39 (11,47 %) žáků souhlasí, že je naprosto možné ostatním sdělovat své názory v hodině nahlas. Jeden (0,29 %) respondent na otázku neodpověděl.

Druhá otázka zněla: „Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), u kterých můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s nimi během hodiny“. S tímto výrokem souhlasilo 61 (17,94 %) žáků, 104 (30,59 %) žáků s tímto výrokem spíše souhlasilo, pro 95 (27,94 %) respondentů bylo náročné rozhodnout o odpovědi, 51 (15 %) respondentů vidí

odpověď na tuto otázku spíše záporně a 29 (8,53 %) respondentů se s výrokem naprosto neztotožňuje.

Ve třetí otázce jsme snažili zjistit, zda jsou na škole alespoň nějací učitelé, kteří se žáků ptají, co si myslí. Jako nejpočetnější z odpovědí se tady ukázala střední volba, a to, že je těžké o dopovědi rozhodnout, kterou označilo 111 (32,65 %) respondentů. V kladných odpovědích pak 79 (21,76 %) žáků označilo, že s tímto výrokem spíše souhlasí a 21 (6,18 %) žáků vybralo, že s odpovědí naprosto souhlasí. Záporné hodnoty na tom byly docela podobně, 74 (21,76 %) respondentů označilo, že s výrokem spíše nesouhlasí a 55 (16,18 %) respondentů s výrokem nesouhlasilo vůbec.

Poslední otázka v této oblasti od žáků zjišťovala, zda jsou na škole učitelé (alespoň někteří), kterých se mohou žáci během hodiny na cokoliv zeptat. Největší počet odpovědí se vyskytl v kladné části teoretického rozsahu škály. U 104 (30,59 %) žáků se vyskytla odpověď, že s tímto výrokem spíše souhlasí a 98 (28,82 %) žáků odpovědělo, že naprosto souhlasí, že tuto možnost u učitelů opravdu mají, pro 78 (22,94 %) žáků bylo náročné o odpovědi rozhodnout, 35 (10,29 %) žáků spíše nesouhlasí, že by měli možnost se učitelů v hodině na cokoliv zeptat a 23 (6,76 %) žáků se s touto možností vůbec nesetkalo. Dva (0,59 %) respondenti neoznačili žádnou z odpovědí.

Devátá oblast našeho dotazníku je iniciativa žáků. V této škále jsme zjišťovali, zda si žáci samostatně získávají poznatky a informace k probírané látce nebo jiných oblastech, které je zajímají. Vysoké hodnoty získané po analýze výsledků by naznačily, že jsou žáci sami velmi iniciativní a nízké hodnoty naopak znamenají absenci iniciativy. Standardizační vzorek dosáhl hodnoty mezi 3,4 a 3,9. Případné hodnoty vyskytující se pod 3,0 a nad 4,3 by byly neobvyklé, a tedy vhodným předmětem zkoumání. Naše naměřená hodnota průměru je 3,1, což je stále v normě, ale lehce pod průměrem naměřeným ze standardizačního vzorku. Oblast týkající se iniciativy žáků obsahuje opět 4 otázky, na které žáci odpovídali škálovými odpověďmi.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	77	58	88	80	35
Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	37	55	71	103	71
Když nám dá učitel/ka složitější problém, snažím se zjistit si sám odpověď.	37	54	104	81	62
Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	83	82	80	66	26

Obrázek 9: Iniciativa žáků

V první otázce jsme se žáků ptali, zda si svoje nápady ověřují hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy. Žáků, kteří se svoje nápady neověřují v knížkách nebo nějakými pokusy je 77 (22,65 %), žáků, kteří si své nápady spíše neověřují je 58 (17,06 %), pro 88 (25,88 %) žáků bylo náročné o odpovědi rozhodnout, 80 (23,53 %) žáků spíše souhlasí s tím, že si své nápady v knížkách nebo nějakými pokusy ověřuje a 35 (10,29 %) žáků si své nápady určitě ověřuje. Dva (0,59 %) respondenti na otázku nezvolili žádnou z odpovědí.

Druhá otázka zjišťovala, zda se žáci snaží najít odpovědi na otázky, které jim vrtají hlavou. Nejvíce žáků 103 (30,29 %) odpovědělo, že se odpovědi na otázky, které jim vrtají hlavou spíše snaží najít, 71 (20,88 %) žáků se určitě snaží najít odpovědi na otázky, které jim vrtají hlavou, stejný počet 71 (20,88 %) žáků označilo, že je těžké o odpovědi rozhodnout, 55 (16,18 %) žáků si spíše odpovědi na otázky, které jim vrtají hlavou nehledá a 37 (10,88 %) žáků tyto odpovědi vůbec nehledají. Tři (0,88 %) respondenti na otázku vůbec neodpověděli.

Třetí otázkou jsme se ptali, zda když žákům učitel/ka zadá složitější problém, snaží se odpovědi najít sami. Pro nejvíce žáků 104 (30,59 %) bylo o odpovědi těžké rozhodnout, 81 (23,82 %) žáků si odpovědi na složitější otázky položené učitele snaží vyhledat spíše samo, 62 (18,24 %) žáků si odpovědi hledají sami, 54 (15,88 %) žáků si odpovědi na složitější otázky od učitelé spíše nehledá a 37 (10,88 %) žáků nemá vůbec vlastní iniciativu si odpovědi hledat. Dva (0,59 %) respondenti nezvolili žádnou z odpovědí.

Poslední otázka v oblasti iniciativy žáků se ptá, zda když žákům něco vrtá hlavou, snaží se vyhledat někoho, kdo je na to odborník. V této oblasti se pohybujeme spíše v záporné části škály, což znamená, že se žáci spíše odborníky nesnaží vyhledávat, 83 (24,41 %) respondentů odpovědělo, že se odborníky nesnaží hledat, když jim něco vrtá hlavou, 82 (24,12 %) žáků se odborníky spíše nesnaží hledat, pro 80 (23,53 %) žáků je těžké o odpovědi

rozhodnout, 66 (19,41 %) respondentů spíše hledá odpovědi někde u odborníků a 26 (7,65 %) žáků určitě odborníky při otázkách, které jim vrtají hlavou vyhledá. Tři (0,88 %) respondenti na otázku nevybrali žádnou z odpovědí.

Předposlední oblast našeho dotazníků se týká snahy žáků učit se. Tato oblast je úzce propojena s iniciativou žáků. Pokud se u žáků vyskytují vysoké hodnoty, znamená to cílevědomost a pracovitost v tradičním slova smyslu. Nízká hodnota pak může značit zaměření žáků spíše na sociální aspekty třídního klimatu nebo případný nezájem o učení. Jelikož tato škála doplňuje škálu zaměřenou na iniciativu žáků, případné rozpory ve výsledcích obou škál by měly být pod drobnohledem naší pozornosti. Hodnoty získané od standardizačního vzorku se pohybovaly mezi hodnotami 3,8 a 4,3. Hodnoty naměřené pod 3,5 a nad 4,6 jsou neobvyklé a je tedy žádoucí je dále zkoumat. Naše hodnota získaná od našeho výzkumného vzorku je 3,6, což je lehce pod průměrem získaných hodnot ze standardizačního vzorku, ale stále nad dolní hranici rozmezí pro neobvyklé hodnoty. Nejčastější odpovědí zde byla 4, což znamená v kladné části škály.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Snažím se, aby zamnou bylo vidět kus práce.	13	31	97	124	75
Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a	13	30	71	123	103
Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	46	64	100	88	39
Vím, co se chci v předmětech (nebo alespoň v některých) naučit.	26	44	119	81	69
Při vyučování dávám v předmětech (nebo alespoň některých) pozor.	13	30	82	137	74
Během předmětů ve škole (nebo alespoň některých) se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	7	24	69	134	105
Vím, jak moc musím pracovat, abych předměty (nebo alespoň některé) úspěšně zvládl/a.	17	18	87	128	86

Obrázek 10: Snaha žáků učit se

První otázka v této oblasti od žáků zjišťovala, zda se snaží, aby za nimi byl vidět kus práce. Většina žáků odpovídala v kladné části škály, nejvíce respondentů 124 (36,47 %) odpovědělo, že se spíše snaží, aby za nimi byl vidět kus práce, 75 (22,06 %) žáků se zcela přesvědčeně snaží, aby za nimi byl vidět kus práce, pro 97 (28,53 %) respondentů bylo náročné o odpovědi na tuto otázku rozhodnout, 13 (3,82 %) respondentů se nesnaží, aby za nimi byl vidět kus práce a 31 (9,12 %) respondentů se o to spíše nesnaží.

Druhá otázka se žáků ptala, zda se snaží udělat vše, co si naplánovali. Pro 71 (20,88 %) respondentů bylo těžké na otázku odpovědět, 13 (3,82 %) respondentů se nesnaží udělat vše, co si naplánovali, 30 (8,82 %) respondentů se spíše nesnaží udělat vše, co si naplánovali, 123 (36,18 %) respondentů se snaží spíše vše co si naplánovali udělat a 103 (30,29 %) respondentů se tyto věci určitě snaží dokončit.

Ve třetí otázce měli respondenti rozhodnout o výroku: „Obvykle dávám pozor hned ze začátku hodiny.“ S tímto výrokem 46 (13,53 %) respondentů nesouhlasilo, 64 (18,82 %) respondentů s výrokem spíše nesouhlasilo, 100 (29,41 %) respondentů označilo jako odpověď, že je těžké o odpovědi rozhodnout, 88 (25,88 %) respondentů označilo odpověď spíše souhlasím a 39 (11,47 %) respondentů s tímto výrokem souhlasilo. Tři (0,88 %) respondenti z neznámého důvodu na otázku neodpověděli.

Čtvrtou otázkou jsme se snažili zjistit, zda žáci ví, co se chtějí v předmětech naučit. 81 (23,82 %) respondentů se přiklání k tomu, že spíše ví, co se chtějí v předmětech naučit, naprosto jasno v tom má 69 (20,29 %) respondentů, pro 119 (35 %) respondentů je těžké o odpovědi rozhodnout, 44 (12,94 %) respondentů spíše netuší, co se chtějí v předmětech naučit a 26 (7,65 %) respondentů to neví. Jeden (0,29 %) respondent na otázku neodpověděl.

V páté otázce jsme zjišťovali, zda dávají v předmětech při vyučování žáci pozor. Nejvíce respondentů 137 (40,29 %) v předmětech spíše dává při vyučování pozor, 74 (21,76 %) respondentů při vyučování dává v předmětech zcela jistě pozor, pro 82 (24,12 %) respondentů bylo těžké uvést jen nějakou konkrétní odpověď, spíše při vyučování v předmětech nedává pozor 30 (8,82 %) žáků a 13 (3,82 %) žáků pozor při vyučování nedává. Čtyři (1,18 %) žáci na otázku neodpověděli.

V předposlední otázce této oblasti jsme se ptali žáků, zda se během předmětů ve škole opravdu snaží porozumět tomu, co se učí. Na této škále se hodnoty pohybovaly spíše v kladných číslech. Nejvíce 134 (39,41 %) žáků odpovědělo, že se během předmětů ve škole spíše snaží porozumět tomu, co se učí, druhý nejvyšší počet 105 (30,88 %) odpovědí jsme zaznamenali u stupně škály „souhlasím“, 69 (20,29 %) respondentů se neumělo rozhodnout, ke které z odpovědí se přiklonit, 24 (7,06 %) respondentů odpovídalo, že se spíše nesnaží porozumět v předmětech tomu, co se učí a 7 (2,06 %) respondentů se o to nepokouší vůbec. Jeden (0,29 %) respondent z neznámého důvodu neoznačil žádnou odpověď.

Poslední otázka této oblasti byla zaměřená na to, zda žáci ví, jak moc musí pracovat, aby předměty úspěšně zvládli. Zde se opět hodnoty pohybovaly spíše v kladných číslech, 128 (37,65 %) žáků spíše tuší, jak moc musí pracovat, aby předměty úspěšně zvládli, 86 (25,29 %) žáků ví, jak tyto předměty zvládnout, 87 (25,59 %) žáků nevědělo, kterou

z odpovědí na tuto otázku vybrat, 18 (5,29 %) žáků spíše netuší, jak pracovat, aby předměty úspěšně zvládli a 17 (5 %) žákům to vůbec neví. Čtyři (1,18 %) žáci nezaškrtnuli ve škále žádnou odpověď.

Poslední oblast v dotazníku týkající se klimatu třídy nese název „Snaha zalíbit se okolí“. Podobně jako u preference soutěžení jde o do značné míry individuální charakteristiku. Žáci se snaží svoje reakce uzpůsobovat svému okolí a první impulzy tedy potlačují, to může znesnadňovat práci učitelů, který se snaží o interaktivní výuku a zapojování žáků a jejich myšlenek a názorů do probíraného učiva. Hodnoty získané od standardizační skupiny dosahovaly průměru mezi 2,7 a 3,1. Hodnoty naměřené pod 2,4 a nad 3,6 jsou neobvyklé, a tedy vhodné k dalšímu zkoumání. Náš výzkumný vzorek dosahoval hodnoty 3,1 a nejčastější odpověď zde nabývala stupně škály 4 neboli „spíše souhlasím“.

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
Říkám spíš to, co chce učitel/ka slyšet než to, co si doopravdy myslím.	54	56	101	84	45
Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	32	41	101	111	54
Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci než to, co si myslím já sám/sama.	75	71	111	55	27
To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	41	54	95	70	79

Obrázek 11: Snaha zalíbit se okolí

První otázka této oblasti zkoumala, zda žáci říkají spíš to, co chce slyšet učitel/ka než to, co si opravdu sami myslí. Nejvíce žáků 101 (29,71 %) se nemohlo rozhodnout, ke které odpovědi se mají přiklonit, 84 (24,71 %) žáků uvedlo, že spíše říká to, co chce učitel/ka slyšet než to, co si opravdu myslí, 45 (13,24 %) žáků říká to, co chce učitel/ka slyšet, 56 (16,47 %) žáků říká spíše to, co si myslí než to, co chce učitel/ka slyšet a 54 (15,88 %) žáků je přesvědčeno o tom, že říká to, co si myslí než to, co chce učitel/ka slyšet.

Druhá otázka se žáků ptala, zda než na nějakou složitější otázku začnou odpovídat, nejdřív poslouchají, co říkají spolužáci. Zde 54 (15,88 %) respondentů odpovědělo, že než na nějakou složitější otázku začnou odpovídat, poslouchají to, co říkají spolužáci, 111 (32,65 %) žáků spíše dříve poslouchá spolužáků, než začne na otázku odpovídat, 41 (12,06 %) respondentů spíše své spolužáky neposlouchá, než začnou sami na otázku odpovídat a 32 (9,41 %) respondentů své spolužáky před vlastní odpovědí vůbec nemá potřebu poslouchat.

Pro 101 (29,71 %) respondentů bylo těžké o odpovědi rozhodnout a 1 (0,29 %) respondent neoznačil žádnou z odpovědí.

Čtvrtá otázka obsahovala výrok: „Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci než to, co si myslím já sám/sama.“ S tímto výrokem nesouhlasilo 75 (22,06 %) respondentů, 71 (20,88 %) respondentů s tímto výrokem spíše nesouhlasilo, 111 (32,65 %) respondentů nemohlo rozhodnout, zda výrok zařadí do kladné nebo záporné části škály, 55 (16,18 %) respondentů označilo, že s výrokem spíše souhlasí a 25 (7,35 %) respondentů uvedlo, jako svou odpověď, že se výrokem naprosto souhlasí. Jeden (0,29 %) respondent ne zvolil žádnou odpověď.

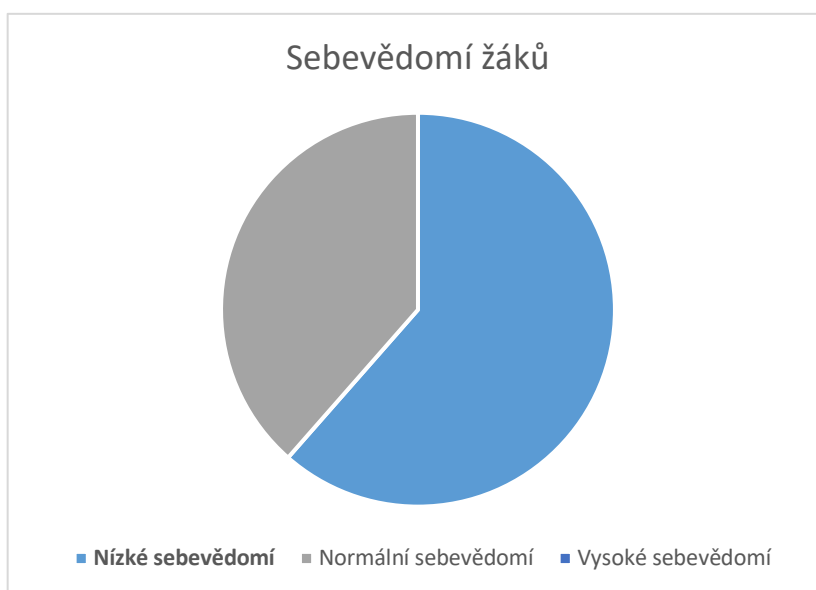
Poslední otázkou této oblasti jsme zjišťovali, zda to, co si žáci doopravdy myslí si nechávají raději pro sebe. Více respondentů na tuto otázku odpovídalo spíše v kladné části škály, 79 (23,24 %) žáků si nechává to, co si myslí raději pro sebe, 70 (20,59 %) žáků si spíše nechává své myšlenky raději pro sebe, pro 95 (27,94 %) žáků bylo těžké o odpovědi rozhodnout, 54 (15,88 %) žáků si své myšlenky pro sebe spíše raději nenechává a 41 (12,06 %) žáků si své myšlenky nenechává pro sebe. Jeden respondent (0,29 %) z neznámého důvodu neoznačil žádnou odpověď.

5.2 Sebevědomí žáků

V druhé podkapitole výsledků se budeme zabývat sebevědomím žáků. V této podkapitole budeme vyhodnocovat data, které jsme získali z výzkumného nástroje Rosenberg Self-Esteem Scale. Zde jsme si data z papírových dotazníků přepsali do excelu a následně s nimi prováděli takové operace, které by nám data vyhodnotili podle naší potřeby. Jednotlivě jsme si získané hodnoty z každého dotazníku sečetli, to nám dalo bodové hodnocení, které jsme pak mohli podle Rosenberga vyhodnocení výsledků porovnat, a tedy žáky rozdělit do 3 skupin na žáky s nízkým sebevědomím, normálním sebevědomím a vysokým sebevědomím. Pro dokreslení výsledných dat jsme ještě toto sebevědomí pomocí funkce v excelu porovnali v závislosti s ročníkem a pohlavím. Naše objevy budeme popisovat v této kapitole.

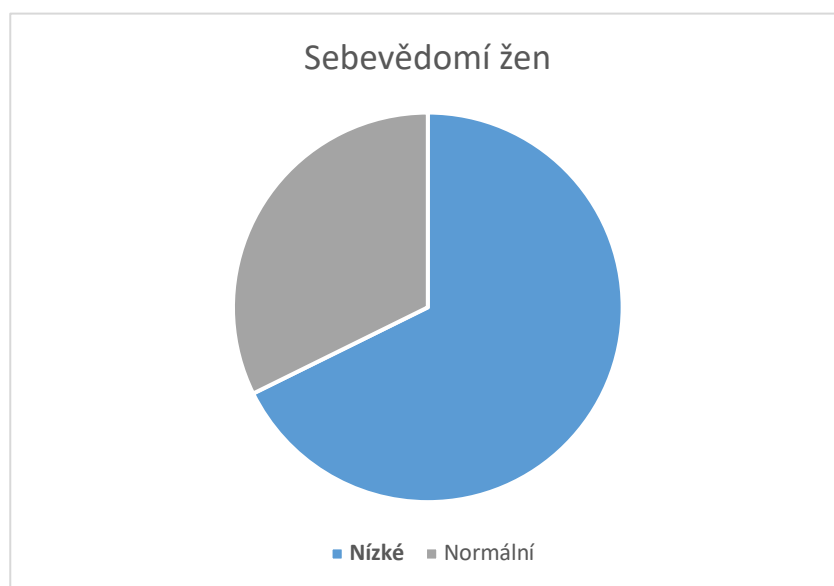
V první řadě jsme potřebovali zjistit, jak si žáci z našeho výzkumného vzorku se sebevědomím stojí, jak jsou rozdělení podle skupin nízkého, normálního a vysokého sebevědomí. **Na základě získaných hodnot jsme vypočítali, že žáci s nízkým sebevědomím tvoří v našem výzkumném vzorku tu nejpočetnější skupinu zahrnující 209 (61,47 %) žáků.** Druhou nejvyšší hodnotou bylo 131 (38,53 %) žáků v kategorii normální (zdravé) sebevědomí. Poslední skupina zahrnující žáky s vysokým sebevědomím se u nás ve výzkumném vzorku nevyskytla vůbec, tedy žádný z našich respondentů nedosáhl

tolika bodů, abychom jej mohli přiřadit do této skupiny. Tato skutečnost je pro nás poměrně překvapivá vzhledem k věku a životní fázi respondentů. Čekali bychom, že naše výsledky budou zkresleny například tím, že žáci tomuto výzkumnému šetření nebudou přikládat příliš velkou důležitost, proto se můžou vyskytnout i některé případy, kdy jejich odpovědi nebudou stoprocentně upřímné, a tudíž se zde budou vyskytovat i ojedinělé případy ve skupině s vysokým sebevědomím. Můžeme tedy teoretizovat, že se žáci opravdu snažili na otázky odpovídat upřímně, jak se sami cítí.



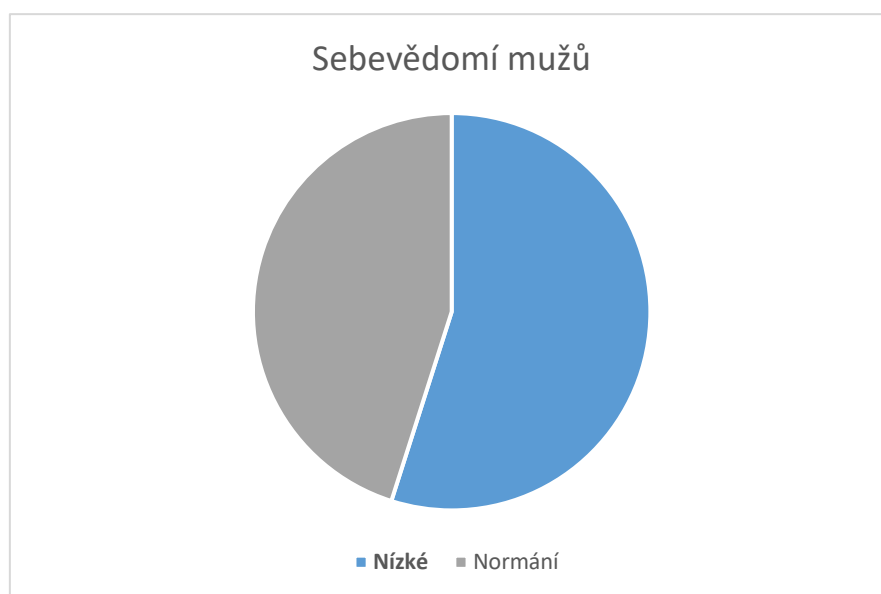
Graf 4: Sebevědomí žáků

Dále jsme se v této kapitole snažili zjistit, jak si se sebevědomím vedou muži a jak ženy. Výsledky zde pro nás nejsou vůbec žádným překvapením. I přesto, že je žen v našem výzkumném vzorku o něco méně, výsledky nám ukazují, že je v našem vzorku více žen s nízkým sebevědomím než mužů. Při celkovém počtu 161 žen má **109 (67,7 %) žen nízké** sebevědomí a 52 (32,3 %) žen disponuje sebevědomím normálním (zdravým).



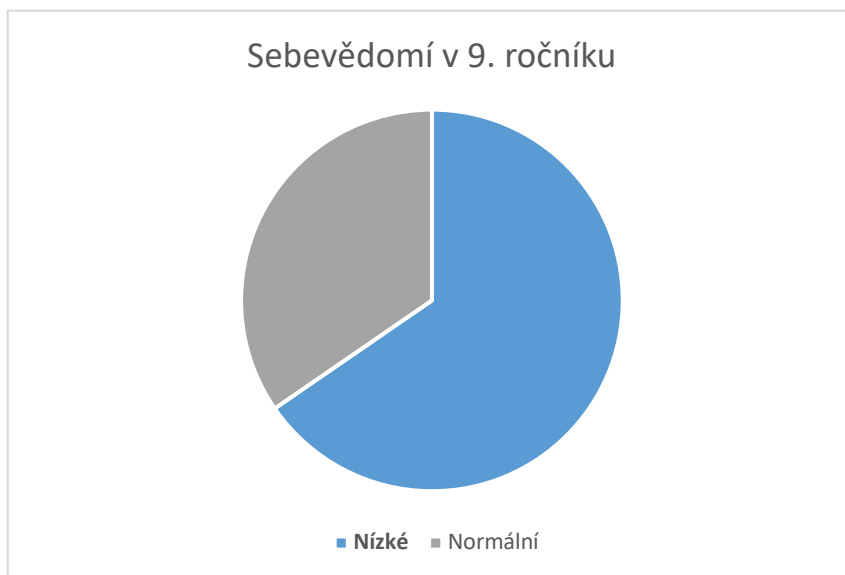
Graf 5: Sebevědomí žen

Oproti tomu na vzorek 173 **mužů má nízké sebevědomí 95 (54,9 %)** z nich a poměrně vyrovnaný počet 78 (45,09 %) mužů disponuje sebevědomím normálním (zdravým).



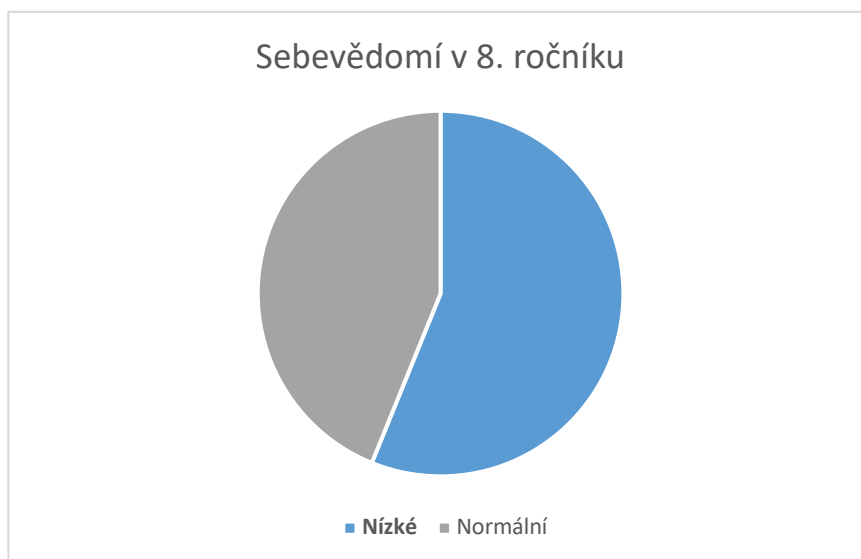
Graf 6: Sebevědomí mužů

Poslední aspekt, na který jsme se zaměřili, a který jsme si dali do souvislosti bylo to, jak se míra sebevědomí propisuje napříč ročníky. Náš výzkumný vzorek obsahoval žáky ze 3 ročníků, 7., 8. a 9. třída. Devátá ročník byl v našem výzkumném vzorku zastoupený nejhojněji, obsahoval 133 žáků, přičemž u 87 (65,41 %) žáků se vyskytovalo nízké sebevědomí a 46 (34,59 %) žáků disponovalo sebevědomím normálním (zdravým).



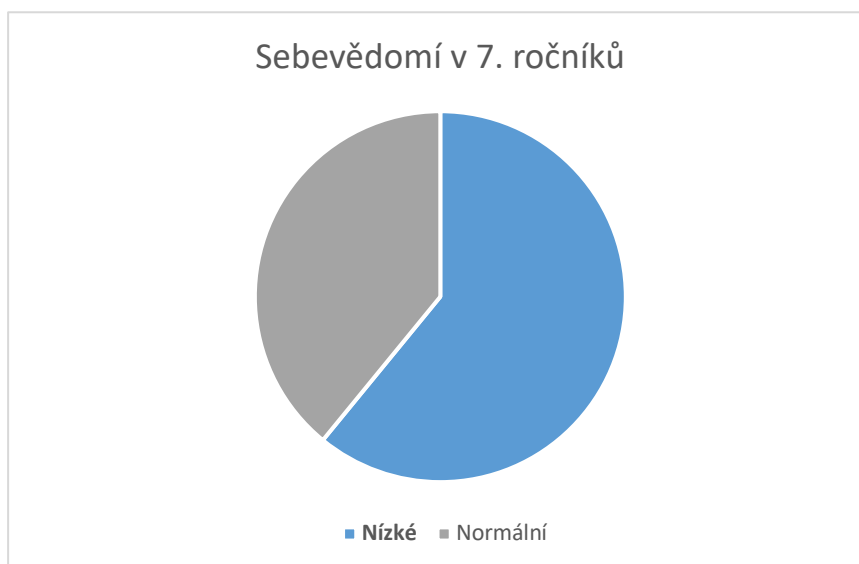
Graf 7: Sebevědomí v 9. ročníku

Druhým nejpočetnějším ročníkem byla 8. třída, kterou z našeho vzorku navštěvovalo 114 žáků, z tohoto počtu žáků má nízké sebevědomí 64 (56,14 %) respondentů a 50 (43,86 %) respondentů má sebevědomí normální (zdravé).



Graf 8: Sebevědomí v 8. ročníku

Nejméně zastoupeným ročníkem byla 7. třída, do které se řadilo pouze 87 žáků, z toho mělo 53 (60,92 %) žáků nízké sebevědomí a 34 (39,08 %) žáků disponovalo sebevědomím normálním (zdravým).



Graf 9: Sebevědomí v 7. ročníku

V závěru této kapitoly o sebevědomí žáků nám tedy vyplývá, že je zastoupeno větší procento žáků, kteří se potýkají s nízkým sebevědomím. Nízké sebevědomí je více zastoupeno u dívek než u chlapců a procentuálně je nejvíce žáků s nízkým sebevědomím v 9. ročníku.

5.3 Vliv klimatu třídy na sebevědomí žáků

V této kapitole si popíšeme výsledky, které jsme získali z předešlých dvou kapitol a dali jsme je do společné souvislosti. K tomu abychom tyto dvě kategorie výsledků porovnali, jsme použili funkci v excelu. Výsledky získané z dotazníku Rosenberg Self-Esteem Scale budeme v této kapitole porovnávat s každou z 11 oblastí dotazníku Klima třídy. Škálové výsledky z dotazníku jsme si zprůměrovali u každého respondenta jednotlivě a ty jsme následně pomocí excelové funkce rozřadili do 3 skupin, které zahrnovaly Podprůměrné třídní klima, Průměrné třídní klima a Nadprůměrné třídní klima. Rozmezí pro určení těchto skupiny jsme získali z návodu na vyhodnocení dotazníku Klima školní třídy od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka. Tato rozmezí zde byla stanovena pro celou třídu, my jsme jejich krajní meze aplikovali na jednotlivé studenty. Pro doplnění jsme ještě pro každou oblast vypočítali Spearmanův koeficient korelace, na který jsme taktéž použili excel. Následně se budeme zabývat každou z 11 oblastí zvlášť.

5.3.1 Jaký vliv mají dobré vztahy se spolužáky na sebevědomí žáků

V první kapitole si popíšeme, jak a zda vůbec dobré vztahy se spolužáky ovlivňují sebevědomí žáků. Porovnávali jsme zde první oblast z dotazníku Klima školní třídy a výsledky z Rosenbergova dotazníku na sebevědomí. V této oblasti se vyskytovalo 112 žáků, u kterých vypočítaný průměr naznačoval podprůměrné vztahy se spolužáky, z toho jsme u

75 (66,96 %) žáků zjistili nízké sebevědomí a u 37 (33,04 %) sebevědomí normálního charakteru. Průměrné vztahy se spolužáky se vyskytovaly u 154 respondentů z toho 92 (59,74 %) respondentů mělo sebevědomí nízké a u 62 (40,26 %) respondentů se vyskytovalo sebevědomí normální. Nadprůměrnost třídních vztahů se spolužáky se vyskytovala u 72 respondentů, zde bylo nízké a vysoké sebevědomí zastoupeno poměrně rovnoměrně, nízké sebevědomí se vyskytovalo u 42 (58,33 %) respondentů a normální sebevědomí jsme zjistili u 32 (44,44 %) respondentů. Z výsledků můžeme vyčíst, že největší propast mezi nízkým a normálním sebevědomím je u podprůměrných třídních vztahů a nejmenší naopak u nadprůměrných vztahů mezi spolužáky ve třídě. Ovšem největší počet respondentů s nízkým sebevědomím se vyskytuje u průměrného klima školní třídy v této oblasti, což ale může být způsobeno tím, že je tahle charakteristika vztahů se spolužáky nejvíce zastoupena.

Spearmanův koeficient korelace mezi klimatem třídy a sebevědomím žáků je:

- Koeficient (p): ≈ -0.065
- P-hodnota: ≈ 0.236

Koeficient je velmi blízko nule, což znamená velmi slabou (téměř žádnou) monotónní závislost. P-hodnota je větší než 0.05, takže se zde nevyskytuje žádná statisticky významná závislost.

5.3.2 Jaký vliv má spolupráce se spolužáky na sebevědomím žáků

V druhé kapitole se budeme zabývat tím, jaký vliv má spolupráce se spolužáky na sebevědomí žáků. V této oblasti opět porovnáme Rosenbergovu škálu sebevědomí tentokrát s druhou oblastí dotazníku na Klima školní třídy. Opět budeme hledat nejčtenější výskyt nízkého sebevědomí v rozčlenění třídního klimatu na Podprůměrné, Průměrné a Nadprůměrné. V této oblasti se vyskytlo 181 žáků, kterým výsledky třídního klimata naznačily podprůměrnou spolupráci se spolužáky z toho jsme u 111 (61,33 %) z nich vypočítali nízké sebevědomí a u 70 (38,67 %) se vyskytlo sebevědomí normálního charakteru. Průměrné skóre u spolupráce se spolužáky jsme zjistili u 120 respondentů z toho 77 (64,17 %) vykazovalo nízké sebevědomí a 43 (35,83 %) disponovalo sebevědomím normálním. Nadprůměrnou spolupráci se spolužáky jsme vypočítali pouze u 39 žáků, přičemž 21 (53,85 %) z nich v Rosenbergově škále sebevědomí získalo skóre nízkého sebevědomí a u 18 (46,15 %) se vyskytlo sebevědomí normální. Nejvíce respondentů s nízkým sebevědomím se sice vyskytuje u podprůměrné spolupráce se spolužáky, ale největší procentuální zastoupení mají respondenti, kteří průměrně spolupracují se svými spolužáky. Stále je zde, ale nejvyšší

procentuální zastoupení u těchto dvou skupin. Žáci, kteří nadprůměrně spolupracují se svými spolužáky se v našem výzkumném vzorku vyskytují nejméně a zároveň je procentuální zastoupení nízkého a normálního sebevědomí téměř vyrovnané.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ 0.021
- P-hodnota: ≈ 0.698

Koeficient je téměř nulový, což nám značí, že zde není téměř žádná monotónní korelace. P-hodnota je vysoká, výsledek tedy není nijak statisticky významný.

5.3.3 Jaký vliv má vnímaná opora od učitele na sebevědomím žáků

Třetí podkapitola se zaměřuje na to, jaký vliv má vnímaná opora od učitele na sebevědomí žáků. V této oblasti se vyskytuje nejvíce 205 žáků, kteří vnímají, že se jim dostává průměrná podpora od učitele, z toho 123 (60 %) žáků má sebevědomí spíše nízké a 82 (40 %) žáků disponuje sebevědomím normálním. Podprůměrná opora od učitele je vnímána 118 žáky, přičemž jsme u 74 (62,71 %) z nich zjistili nízké sebevědomí a u 44 (37,29 %) jsme vypočítali sebevědomí normální. Nadprůměrnou oporu od učitele vnímá pouze 17 respondentů z toho 5 (29,41 %) z nich má sebevědomí na normální (zdravé) úrovni a 12 (70,59 %) z nich má sebevědomí nízké. Z výsledků jsme zjistili, že v této oblasti se nejčastěji vyskytuje u žáků, kteří vnímají, že dostávají průměrnou podporu od učitele, avšak procentuální rozložení se nejvíce rozchází u žáků, kteří vnímají, že dostávají nadprůměrnou podporu učitele, tady se nám vyskytuje skóre 70,59 % pro žáky s nízkým sebevědomím ku 29,41 % žákům se sebevědomím normálního charakteru. Tento jev může být způsoben tím, že je žáků s vnímanou nadprůměrnou oporou od učitele v našem vzorku nejméně, je to ovšem pro nás pozoruhodné zjištění, které by bylo vhodné do budoucna prozkoumat na větším vzorku výzkumného souboru.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ 0.033
- P-hodnota: ≈ 0.550

Koeficient je velmi nízký, což znamená téměř žádnou korelaci mezi podporou od učitele a sebevědomím žáků. P-hodnota je vysoká, tedy náš výsledek není nijak statisticky významný.

5.3.4 Jaký vliv má rovný přístup učitele k žákům na sebevědomí žáků

Čtvrtá podkapitola je propojena s rovným přístupem učitele k žákům, který opět za pomoci funkce v excelu porovnáme s výsledky Rosenbergovy škály sebevědomí. V této oblasti se v našem výzkumném vzorku vyskytuje nejvíce žáků 240, kteří vnímají, že rovný přístup učitele je v jejich třídě projevován spíše průměrně, z toho 141 (58,75 %) žáků vnímajících průměrnou rovnost učitele k nim má nízké sebevědomí a 99 (41,25 %) žáků má sebevědomí na normální úrovni. Podprůměrná rovnost učitele k žákům je vnímána 100 žáky, u 68 (68 %) z nich bylo zjištěno nízké sebevědomí a 32 (32 %) žákům vyšlo na Rosenbergově škále sebevědomí normálního charakteru. Nadprůměrná rovnost učitele k žákům nebyla zastoupena ani v případě nízkého a ani v případě normálního sebevědomí. Z těchto výsledků nám vyplývá, že nejvíce žáků s nízkým sebevědomím vnímá rovnost učitele k nim v jejich třídě spíše průměrně, ovšem procentuální rozložení se nejvíce rozchází u žáků, kteří vnímají rovnost učitele k nim v jejich třídě spíše podprůměrně a to 68 % u žáků s nízkým sebevědomím ku 32 % žáků se sebevědomím normálního charakteru, což nám ukazuje, že žáků s nízkým sebevědomím vnímajících, že rovnost učitele k žákům je v jejich třídě spíše podprůměrná je procentuálně více.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ 0.099
- P-hodnota: ≈ 0.068

Koeficient naznačuje velmi slabou pozitivní korelaci mezi rovným přístupem učitele a sebevědomím žáků. P-hodnota je těsně nad hranicí 0.05, což sice značí, že výsledek není statisticky významný, ale je velmi blízko hranici, tím pádem by tuto korelaci bylo vhodné a zajímavé prozkoumat při větším vzorku.

5.3.5 Jaký vliv má přenos naučeného mezi školou a rodinou na sebevědomí žáků

Pátá podkapitola se zaměří na to, jaký vliv má přenos naučeného mezi školou a rodinou na sebevědomí žáků. Pro popis této oblasti opět použijeme výsledky z Rosenbergova dotazníku na sebevědomí a tentokrát budeme čerpat údaje z oblasti číslo pět v dotazníku nazvané: „Přenos naučeného mezi školou a rodinou. V této oblasti se nám vyskytlo nejvíce jedinců 185, u kterých je přenos naučeného mezi školou a rodinou na podprůměrné úrovni, z toho u 112 (60,54 %) žáků jsme zjistili nízké sebevědomí a u 73 (39,46 %) žáků jsme vypočítali sebevědomí normálního charakteru. Na průměrné úrovni má přenos mezi školou a rodinou 141 žáků z toho 90 (63,83 %) z nich disponuje nízkým sebevědomím a u 51 (36,17 %) žáků

se vyskytlo sebevědomí normální. Nadprůměrnou oblast přenosu mezi školou a rodinou má pouhých 13 žáků z toho 7 (53,85 %) žáků můžeme zařadit do kategorie nízkého sebevědomí a 6 (46,15 %) žáků vykazovalo sebevědomí normální. Výsledky, které jsme porovnali z obou dotazníků nám ukazují, že nejvíce žáků s nízkým sebevědomím má přenos mezi školou a rodinou na podprůměrné úrovni, ovšem podprůměrná úroveň je zde zastoupena nejvíce, tudíž se nedá vyvodit jasný závěr, že by měl na žáka vliv především přenos mezi školou a rodinou.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ 0.010
- P-hodnota: ≈ 0.852

V tomto vztahu se nevyskytuje téměř žádná korelace mezi přenosem naučeného mezi školou a rodinou a sebevědomím žáků a vzhledem k vysoké hodnotě P-hodnoty není výsledek ani nijak statisticky významný.

5.3.6 Jaký má vliv preference soutěžení ze strany žáků na sebevědomí žáků

Preference soutěžení ze strany žáků je oblast, ve které se u žáků vyskytovala nejvíce podprůměrná úroveň zastoupená 170 žáky, z toho u 105 (61,76 %) žáků jsme z Rosenbergovy škály sebevědomí zjistili nízké sebevědomí a u 65 (38,24 %) žáků jsme vypočítali sebevědomí normální. Průměrnost v oblasti soutěžení ze strany žáků se vyskytovalo u 139 žáků, z toho 87 (62,59 %) žáků mělo sebevědomí na nízké úrovni a u 52 (37,41 %) žáků jsme vypočítali normální úroveň sebevědomí. Nadprůměrných v této oblasti bylo 30 žáků, z toho 17 (56,67 %) žáků disponovalo sebevědomím nízkým a u 13 (43,33 %) žáků jsme zjistili sebevědomí normálního charakteru. Nejvíce žáků s nízkým sebevědomím zároveň podprůměrně preferuje soutěžení. U podprůměrné a průměrné preference soutěžení se vyskytuje poměrně nepatrný rozdíl v procentuálním rozložení, činí to zhruba necelé 1 %. Nejmenší propast v procentuálním rozložení je u nadprůměrné preference soutěžení ze strany žáků.

Spearmanův koeficient korelace:

Koeficient (p): ≈ -0.027

P-hodnota: ≈ 0.624

Zde se nevyskytuje téměř žádná korelace, dokonce je lehce negativní (když klima stoupá, sebevědomí mírně klesá), tento vztah je, ale kvůli hodnotě vysoko nad 0.05 statisticky nevýznamný.

5.3.7 Jaký má vliv dění o přestávkách na sebevědomí žáků

Přestávky většina žáků vnímá, jako chvíle odpočinku, relaxaci a možnosti vypnout a nemuset se soustředit na vyučování. Pro některé žáky, ale mohou být přestávky velmi stresující, a to s ohledem na to, co se o přestávkách děje. V této podkapitole se tedy zaměříme na to, jak přestávky vnímají žáci z našeho výzkumného vzorku a jaký to má vliv na jejich sebevědomí. Většina žáků se vyskytuje v průměrných hodnotách v této oblasti třídního klimatu, což znamená, že nemají výrazné odchylky od standardizačního průměru. Žáků, kteří mají v této oblasti průměrné hodnoty je 219, z toho 141 (64,38 %) žáků získala v Rosenbergově škále sebevědomí velmi málo bodů, které nám poukázali na jejich nízké sebevědomí, 78 (35,62 %) žáků z počtu 219 se vyskytovalo v rozmezí pro normální sebevědomí. Podprůměrné hodnoty jsme naměřili u 87 žáků, z toho 50 (57,47 %) žáků disponuje sebevědomím nízkým a 37 (42,53 %) žáků se nachází v rozmezí normálního sebevědomí. Nadprůměrně je vnímáno dění o přestávkách u 34 žáků z toho 18 (52,94 %) z nich má sebevědomí na nízké úrovni a 16 (47,06 %) disponuje sebevědomím normálním. Z výsledků tedy můžeme vyčíst, že největší počet žáků s nízkým sebevědomím je zastoupen v průměrné oblasti třídního klimatu dění o přestávkách, což je i procentuálně největší rozdíl mezi žáky s normálním a nízkým sebevědomím.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): $\approx -0,022$
- P-hodnota: $\approx 0,688$

Korelace je velmi slabá negativní, prakticky žádná souvislost mezi děním o přestávkách a sebevědomím žáků se zde nevyskytuje. P-hodnota je vysoko nad 0.05, což znamená, že výsledek je statisticky nevýznamný.

5.3.8 Jaký má vliv možnost diskutovat během výuky na sebevědomí žáků

V této oblasti se zaměříme na to, jaký vliv má možnost pro žáky diskutovat během výuky na jejich sebevědomí, tyto dvě oblasti opět porovnáme pomocí analýzy v excelu. Nejvíce žáků 195 v této oblasti dosáhlo hodnot průměrného skóre, z toho jsme u 125 (64,10 %) žáků vypočítali hodnoty nízkého sebevědomí a u 70 (35,90 %) žáků se objevily hodnoty pro sebevědomí normální. Podprůměrné hodnoty pro tuto oblast vykazovalo 92 respondentů, 53 (57,61 %) z nich získalo v Rosenbergově škále body ukazující nízké sebevědomí a zbylých 39 (42,39 %) respondentů se dostalo do rozmezí pro sebevědomí normálního charakteru. Nadprůměrné hodnoty skóre v této oblasti jsme vypočítali u 53 žáků, kteří byli také poměrně

rovnoměrně rozdělení mezi kategorie nízké 31 (58,49 %) a normální sebevědomí 22 (41,51 %). V této podkapitole můžeme tedy vycházet z toho, že nejvíce žáků s nízkým sebevědomím se vyskytuje zároveň v průměrných hodnotách v této oblasti, což ale pro nás není zcela směrodatné, protože procentuální zastoupení obou skupin sebevědomí těsně kopíruje četnostní zastoupení v každém hodnocení této oblasti.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (ρ): ≈ 0.032
- P-hodnota: ≈ 0.554

Korelace je velmi slabá pozitivní, ale prakticky zanedbatelná. Kvůli vysoké P-hodnotě je výsledek i statisticky nevýznamný.

5.3.9 Jaký má vliv iniciativa žáků na jejich sebevědomí

V deváté podkapitole si srovnáme iniciativu žáků a jejich sebevědomí, zda se zároveň s nízkými hodnotami z této oblasti snižuje i žákovo sebevědomí. Opět budeme porovnávat data získaná z Rosenbergovi škály tentokrát s daty získanými z oblasti iniciativy žáků v dotazníku Klima školní třídy. Analýza těchto dat nám ukázala, že nejvíce žáků 178 se hodnotami vyskytuje v průměru této oblasti třídního klimatu, z toho 113 (63,48 %) žáků má sebevědomí spíše nízké a u 65 (36,51 %) žáků jsme vypočítali sebevědomí normálního charakteru. Podprůměrné hodnoty iniciativy žáků se nám ukázaly u 140 žáků, přičemž 82 (58,57 %) žáků disponuje v tomto hodnocení nízkým sebevědomím a 58 (41,43 %) žáků má sebevědomí normální. Nadprůměrné hodnoty se nám vyskytly jen u 21 žáků, z toho u 14 (66,67 %) žáků jsme získaly hodnoty pro nízké sebevědomí a u 7 (33,33 %) žáků nám hodnoty naznačily sebevědomí spíše normální. Nejvíce žáků s nízkým sebevědomím se vyskytuje zároveň s průměrnou (normální) hodnotou třídního klimatu. Průměrné hodnoty jsme, ale zároveň naměřili u největšího počtu žáků, což nám neposkytuje žádnou směrodatnou odchylku, neboť procentuální zastoupení normálního a nízkého sebevědomí je ve všech oblastech téměř rovnoměrné.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (ρ): ≈ -0.027
- P-hodnota: ≈ 0.623

Jedná se o velmi slabou negativní korelaci, prakticky se zde nevyskytuje vůbec souvislost mezi iniciativou žáků a sebevědomím žáků. Navíc je P-hodnota vysoko nad 0.05, tím pádem výsledek není statisticky nijak významný.

5.3.10 Jaký má vliv snaha žáků učit se na sebevědomí žáků

V předposlední podkapitole se podíváme na statistiku rozložení žáků s nízkým a normálním sebevědomím podle toho, jaké hodnoty jim vyšly v oblasti snahy žáků učit se. Nejvíce žáků 128 (63,37 %) s nízkým sebevědomím se vyskytuje v rozmezí hodnot průměrného hodnocení oblasti snahy žáků učit se. Průměrnou má tuto oblast celkově 202 žáků, což znamená, že zbylých 74 (36,63 %) žáků má sebevědomí normální. Podprůměrné hodnoty v této oblasti jsme zjistily pro 113 žáků, z toho 69 (61,06 %) žáků disponuje sebevědomím nízkým a 44 (38,94 %) žáků má sebevědomí normální. Nadprůměrné hodnoty v této oblasti má pouze 25 žáků, kde 13 (52 %) žáků má sebevědomí normálního charakteru a u 12 (48 %) žáků jsme vypočítali sebevědomí spíše nízké. V této oblasti se nám nejvíce žáků s nízkým sebevědomím vyskytuje zároveň s průměrnými hodnotami oblasti snahy žáků učit se třídního klimatu. Procentuální rozložení mezi průměrnou a podprůměrnou skupinou je pro normální a nízké sebevědomí téměř rovnoměrné. Zajímavý je pro nás, ale obrat v nadprůměrné skupině respondentů, kdy mají větší zastoupení žáci s normálním sebevědomím, což by mohlo znamenat, že čím vyšší je sebevědomí žáků, tím vyšší je z jejich strany snaha učit se. Počet respondentů v nadprůměrné skupině je, ale opravdu velmi nízký a rozdíl dělá pouze jeden respondent, je tedy otázkou, zda by se s vyšším zastoupením respondentů v této oblasti rozdíl spíše prohluboval, vymizel anebo se překlopil na druhou stranu.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ 0.061
- P-hodnota: ≈ 0.260

V tomto vztahu se vyskytuje velmi slabá pozitivní korelace mezi snahou učit se a sebevědomím žáků, vztah je spíše téměř zanedbatelný. P-hodnota je vysoko nad 0.05, tím pádem je výsledek statisticky nevýznamný.

5.3.11 Jaký vliv má snaha žáků zalíbit se okolí na sebevědomí žáků

V poslední kapitole se podíváme na vliv snahy žáků zalíbit se okolí na sebevědomí žáka. Výsledky z obou částí dotazníku opět vzájemně porovnáme a popíšeme, jak si na tom vedou

žáci v konkrétních skupinách. Žáků, kterým vyšly výsledky v oblasti třídního klimatu „snaha zalíbit se okolí“ pod průměrem bylo 77, z toho u 39 (50,65 %) žáků jsme zjistili hodnoty pro nízké sebevědomí a u 38 (49,35 %) žáků jsme vypočítali sebevědomí normální. Tento rozdíl četností mezi oběma skupinami je opravdu velmi malý, takže je zde zastoupení nízkého a normálního sebevědomí poměrně rovnoměrné. Žáků jejichž výsledky byly v této oblasti v rozmezí průměru bylo 171, z toho jsme u 105 (61,40 %) žáků zjistili sebevědomí nízké a u 66 (38,6 %) žáků jsme překonali hranici normálního sebevědomí. Nadprůměrné hodnoty pro tuto oblast mělo 92 žáků, pro 65 (70,65 %) jsme si z výsledků Rosenbergovi škály stanovili nízké sebevědomí a pro 27 (29,35 %) žáků byla překonána hranice normálního sebevědomí. V této oblasti se nám nejvíce respondentů s nízkým sebevědomím vyskytovalo zároveň v průměrných hodnotách klimatu, ale největší procentuální rozdíl jsme vypočítali u Nadprůměrného klimatu, kde je procentuálně více žáků s nižším sebevědomím na žáky se sebevědomím normálním, což nám může vykazovat, že méně sebevědomí mají snahu se více zalíbit svému okolí. Také tahle oblast měla největší zastoupení respondentů v nadprůměrných hodnotách.

Spearmanův koeficient korelace:

- Koeficient (p): ≈ -0.153
- P-hodnota: ≈ 0.0046

Z těchto hodnot jsme zjistili, že se nám v tomto vztahu vyskytuje slabá negativní korelace, je tady mírná tendence: když se zvyšuje snaha žáků zalíbit se svému okolí, klesá sebevědomí. Můžeme tedy říct, že snaha zalíbit se okolí je spojena s nižším sebevědomím žáků. Tento výsledek má hodnotu pod 0.05, což znamená, že je pro nás statisticky významný a nelze ho považovat za náhodný.

6 DISKUZE

V předchozí kapitole jsme popisovali výsledky, které jsme získali z dotazníkového šetření, podle kterého jsme se snažili zjistit, jak vypadá klima třídy u žáků 7., 8. a 9. ročníku základní školy, jaké sebevědomí mají tito žáci a jak dopadá třídní klima na sebevědomí žáků z našeho výzkumného vzorku. Výsledky jsme si rozdělili do kapitol podle výzkumných cílů a tyto výsledky zde budou popsány podle stejných kapitol, aby vzájemně korespondovaly.

Třídní klima

V rámci první kategorie třídního klimatu jsme se snažili zjistit, jaké třídní klima vnímají naši respondenti u nich ve třídě. Toto klima jsme rozdělili do 11 oblastí, kde jsme podle výsledků sledovali každou oblast zvlášť. V této kapitole již nebudeme popisovat všech 11 oblastí, neboť jsou již podrobně popsány ve výsledcích, a proto zde rozebereme jenom ty z nejzajímavějších a nejdůležitějších výsledků, které nám naše analýza přinesla. V druhé oblasti třídního klimatu jsme se blíže zaměřovali na spolupráci mezi žáky, tato oblast nám podle průměru sice nenaznačila nic abnormálního, že by se nějakým způsobem vymykala normě, ale po bližším analyzování jsme zjistili, že v této oblasti se u našeho výzkumného vzorku vyskytuje nejvíce respondentů, kterých úroveň spolupráce se svými spolužáky klesla hluboko pod průměr. Mareš a Krivohlavý (1995) ve své knize komunikace ve škole vysvětlují různé druhy společné činnosti, ke kterým na půdě školy dochází. Zmiňují zde, že na rozdíl od komunikace žáků s rodiči nebo rodinnými příslušníky je ta školní pro žáky mnohem náročnější, neboť se nejedná o osobní vztahy. Tato komunikace a spolupráce by měla stát na základech pochopení a snahy porozumět druhým, což je často pro žáky velmi náročné. Také je těmito autory vyzdvihnuta důležitost komunikace při jakékoliv společné činnosti mezi žáky. Čtvrtá oblast se zaměřovala na aspekt rovnosti učitele ke všem žákům. Podle výsledků se naši respondenti vyskytli lehce pod průměrem, který byl naměřen u standardizačního vzorku. Při bližší analýze se ukázalo, že nejvíce žáků vnímá rovný přístup učitelů na jejich škole průměrně. Co nás, ale u těchto výsledků zaujalo je to, že ani jeden žák se v této oblasti nepohyboval v nadprůměrných hodnotách, což oproti těm podprůměrným hodnotám hodně stáhlo celkový průměr spíše dolů. Můžeme tedy tuto oblast zařadit mezi lehce slabší oblasti klimatu pro náš výzkumný vzorek. Lašek (2001) hovoří o tom, že učitel musí často rozhodovat velmi rychle a musí se snažit, aby minimalizoval riziko, že bude nespravedlivý. Co se týká spravedlnosti, je to pro žáky velmi citlivé téma a velmi citlivě reagují, pokud mají pocit, že s nimi nebylo jednáno, jako s jejich spolužáky. Je tedy nutné, aby učitel s žáky uměl vykomunikovat pravidla při hodinách, zkoušení a písemných testech.

Tato pravidla musí být jasná, srozumitelná, splnitelná i vynutitelná. Ačkoli rodič není přímým aktérem utváření klimatu ve třídě, jeho vliv na něj bývá značný. V optimálním případě se podílí na vzdělávacím procesu svého dítěte tím, že školu sleduje, vyjadřuje své postřehy a přináší zpětnou vazbu. Jeho podněty bývají často relevantní a oprávněné (Čapek, 2010). Výsledky našich respondentů naznačují, že se žáci v této oblasti vyskytují pod hranicí rozmezí normy. Zároveň také nejvyšší počet žáků vykazuje podprůměrné hodnoty v oblasti přeneseného mezi školou a rodinou, což nám naznačuje problémy buď z jedné nebo z druhé strany. Může docházet k problémům přenosu toho, co se žáci naučí doma do školy, nebo žáci vnímají, že to, co se ve škole učí postrádá využitelnost v domácím prostředí. Proto jsme blíže analyzovali naše výzkumné otázky v této oblasti a zjistili jsme, že tento problém tkví spíše v tom, že žáci mají pocit, že to, co se učí v různých předmětech je pro ně nevyužitelné doma. Druhá strana přenosu byla našimi respondenty označena velice pozitivně, což znamená, že spoustu vědomostí a dovedností, které využívají ve škole si přinášejí z domu. Zbylé oblasti, kterým jsme se zde podrobněji nevěnovali, měli získané scóre z dotazníku v mezích normy a většina respondentů zde nabývala hodnot, které ukazovaly průměrné scóre.

Sebevědomí žáků

V druhé kategorii jsme pomocí Rosenbergovy škály zjišťovali, jaké respondenti z našeho výzkumného vzorku mají sebevědomí. Naše výsledky ukazují, že se na 340 žáků vyskytuje 61 % jedinců s nízkým sebevědomím. Zároveň nám tyto výsledky poskytly informaci, že vysoce sebevědomí žák se v našem výzkumném vzorku 340 respondentů nevyskytuje ani jeden. Naše cílová skupina byli žáci 7., 8. a 9. třídy, kteří se zrovna nacházejí ve vývojovém období dospívání. Piaget a Inhelderová (2010) o tomto období říkají, že je pro pubescenty velice citlivé na nejistotu a zranitelnost sebeúcty. Dospívající v tomto období začínají přijímat nové role a osvojovat si nové kompetence, ke kterým si snaží vytvořit nějaký postoj. Také zde jedinec začíná hledat nový význam sebepojetí a snaží se o integraci jednotlivých složek vlastní identity. Dále jsme zde porovnávali sebevědomí u dívek a u chlapců, zde jsme zjistili, že ženy jsou pro nízké sebevědomí mnohem rizikovější skupina. Podle výsledků je v našem vzorku 68 % žen s nízkým sebevědomím, kdežto u mužů se vyskytuje jen 55 % respondentů, kteří mají nízké sebevědomí. S tímto zjištěním korespondují i výsledky Svatoňové (2023), která také zjistila u dívek vyšší četnost nízkého sebevědomí než u chlapců. Sedláčková (2009) o tomto jevu říká, že u dívek v období dospívání je mnohem častější, že se zabývají svým zevnějškem, na který jsou kladeny vysoké nároky, jak od samotných dívek, tak i v rámci sociokulturních stereotypů, což potom zapříčiňuje, že se

dívky mnohem častěji trápí tím, jak vypadají a mají tendence k negativnímu sebehodnocení, což jim snižuje sebejistotu a ovlivňuje jejich sebevědomí. Také Dobson (1994) přidává komentář k vlivu pohlaví na sebevědomí, ve kterém zmiňuje, že dívky mají mnohem méně příležitostí samy sebe kladně hodnotit a také mohou mít v souladu s naučenými rolemi pohlaví problémy při prosazování svých oprávněných výukových a společenských práv.

Vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků

V poslední kategorii se budeme věnovat poslednímu výzkumnému cíli, kterým je zjistit vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků. V této kategorii jsme použili různé metody pro analyzování dat. Nejprve jsme za pomoci excelu vytvořili statistické tabulky, které nám ukázaly rozložení nízkého a normálního sebevědomí v závislosti na klimatu, kde jsme, ale nezjistili žádnou zvláštnost v kumulaci jednoho nebo druhého typu sebevědomí. Toto rozložení spíše odpovídalo četnostem v zastoupení hodnocení klimatu třídy. Což znamená, že pokud bylo nejvíce žáků, kteří se vyskytovali v podprůměrných hodnotách klimatu, bylo zde i nejvíce žáků s nízkým sebevědomím. Z kategorie číslo 2 jsme zjistili velmi silné zastoupení žáků s nízkým sebevědomím, které se nám propsalo do rovnoměrného rozložení mezi hodnocení klimatu. Pokud bychom tedy vycházeli pouze ze statistiky prováděné v excelu, můžeme říct, že u našeho výzkumného vzorku nemá třídní klima na sebevědomí významný vliv. Tento výsledek mohl být ovlivněn velikostí výzkumného vzorku nebo výběrem výzkumného souboru, kde byl využit dostupný výběr. Je tedy možné, že sebevědomí respondentů z našeho výzkumného vzorku je více ovlivňováno jinými faktory, které už, ale náš výzkum neakcentoval. Mezi tyto vlivy můžeme zařadit například rodinu nebo jinou vrstevnickou skupinu mimo školní prostředí. Sedláčková (2009) ve své knize píše o tom, že vývoj sebevědomí každého jedince je určován jednak širším sociokulturním prostředím, kam můžeme zařadit makroklima (stav společnosti v níž žije), ale i mezoklima (příslušnost k určité společenské skupině, národnosti, instituci). Nejužším společenským prostředím je především rodina, která má často rozhodující vliv na tento vývoj. Prostředím rodiny působí často i vlivy mezoklimatu a makroklimatu.

My jsme v téhle kategorii pro kontrolu provedli ještě i Spearmanův koeficient, který nám ukázal, že se u 11 oblasti klimatu vyskytuje mírná negativní korelace se sebevědomím žáků, která je pro nás statisticky významná. Znamená to tedy, že se snaha zalíbit se svému okolí (převážně učiteli a spolužákům) váže na nízké sebevědomí žáků. Slavík (1999) uvádí, že pro zvyšování žákovy sebeúcty je důležité, aby dítě získávalo pocit, že ho má okolí rádo takové jaké je, přiznávalo mu jeho místo a nepodmiňovalo svou lásku výkonem. Také by mělo být vedeno ke správné interpretaci názorů od druhých lidí a učitelé by měli důkladně vysvětlovat

jejich hodnocení žáka. Pokud pro dítě nebude vytvořeno takové pozitivní sociální prostředí, může přetrvávat negativní smýšlení o sobě samém, což může vést k pasivitě žáka.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zaměřili na třídní klima, sebevědomí žáků a na to, jaký společně tyto dvě proměnné vytváří vztah.

V teoretické části jsme se věnovali tomu, co to vlastně třídní a školní klima je, vymezili jsme si několik typů školního klimatu, popsali jsme jednotlivé aktéry, kteří do klimatu zasahují a jimiž jsou především učitel a žáci a uvedli jsme si znaky pozitivního třídního klimatu. Vymezili jsme si pojem sebevědomí a rozdělili si jej na nízké, vyšší, nadměrné a zdravé sebevědomí. Také jsme popsali, jak se sebevědomí vyvíjí již od počátku narození jedince, kde jsme uvedli i vlivy, které na vývoj tohoto sebevědomí v daném období působí. Dopady, jaké má sebevědomí na život jedince jsme si popsali v poslední podkapitole kapitoly zaměřené na sebevědomí. Poslední teoretickou kapitolou jsme se zaměřili na vliv školního prostředí na sebevědomí žáků. Tato kapitola obsahovala především vlivy od učitele, vrstevnické skupiny, médií nebo vlastní sebeúcty.

Ve vlastním výzkumu jsme použili dotazníkové šetření pro to, abychom splnili naše tři výzkumné cíle, a to zjistit jaké je třídní klima panuje u žáků základní školy, jaké tito žáci mají sebevědomí a jaký vliv nám vyplývá při porovnání třídního klimatu a sebevědomí u našich respondentů.

Naše výsledky ukázaly, že vztahy se spolužáky jsou u našich respondentů poměrně zdravé, ale oblast vzájemné spolupráce mírně pokulhává, což jsme si v rámci diskuse dali do souvislosti s tvrzením Křivohlavého a Mareše, že je pro žáky mnohem těžší porozumění a pochopení na té neosobní úrovni vztahů, které se na rozdíl od rodiny ve škole vyskytují. Na oporu od učitele nemají žáci jednoznačný názor a nepřiklání se ani k negativnímu ani pozitivnímu hodnocení, ale k rovnému přístupu od učitele již byli žáci kritičtější a zjistili jsme, že v těchto třídách rovný přístup nedosahuje hodnot normy. Při přenosu naučeného mezi školou a rodinou u našich respondentů dochází někde k pochybení, neboť nedosahují hodnot normy. Tady jsme si dále rozebrali výzkumné otázky a zjistili jsme, že problém spočívá spíše v tom, že žáci nenachází uplatnění doma pro to, co se naučí ve škole. Preference soutěžení ze strany žáků se nám ukázalo spíše v záporných hodnotách, což značí, že žáci se svými spolužáky neradi soutěží, i přesto, že se s nimi velmi často porovnávají. Přestávky jsou pro naše respondenty vnímány, jako žádoucí prostor k odpočinku. Učitelé ve školách, kterých se naše výzkumné šetření týká, žáky nechávají velmi často diskutovat

v hodinách, projevovat iniciativu a moci se na cokoliv během vyučování k tématu zeptat. Žáci v rámci našeho šetření se také vnímají i poměrně iniciativně se snahou učit se.

Výsledky, které můžeme přiřadit k sebevědomí jsou vypovídající a značným problému se smýšlením o sobě samém. Zjistili jsme velkou četnost nízkého sebevědomí, které je častější u žen než u mužů, což dle autorů není neobvyklým jevem, neboť ženy se mají tendence častěji porovnávat s ostatními.

Jako poslední cíl jsme si dali za úkol zjistit, zda má třídní klima vliv na sebevědomí žáků, což se ale u našeho vzorku ukázalo jako neprůkazné a objevila se zde pouze jedna významnější korelace, která nám ukazovala, že žáci s nižším sebevědomím se více snaží zalíbit svému okolí. V tomto bodě musíme brát v potaz to, že na žákovo sebevědomí působí více a faktorů mezi nimiž je jedním z. hlavních rodina. Ačkoliv výzkumy, které již toto téma také reflektují zjistili významnou korelaci mezi klimatem a sebevědomím žáků, nemusí tomu tak být vždy, jelikož náš výzkum má určité limity, je možné a pravděpodobné, že tento vliv nezachytit. Mezi hlavní limity patří především způsob výběru výzkumného souboru, kdy byl pro náš výzkum využit dostupný výběr, který je známý pro svou nízkou reprezentativnost. Dalším limitem je výzkumný nástroj, který vliv nepodchytí tak dobře, jako například experiment. Proto si myslím, že do budoucna by mohl být velmi přínosné a zajímavé toto téma zkoumat na výzkumném vzorku, který by byl vybrán nějakou z náhodných metod výběru a uskutečněn experimentem.

Tato práce by mohla posloužit studentům, kteří se připravují na profesi pedagoga nebo školního psychologa, jelikož poskytuje důležité poznatky, o tom, jak sami žáci vnímají klima, jak si vedou na škále sebevědomí, a že i přesto, že nebyly nalezeny žádné významné korelace, existuje spousta faktorů, které sebevědomí žáků ovlivňuje a je potřeba je hledat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CORNELIUS-WHITE, Jeffrey. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* [online]. 2007, 44(3), 191–213 [cit. 2025-04-10]. ISSN 0022-4405. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DOBSON, James. *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-32-5.
- ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- ECCLES, Jacquelynne S. a Roeser, Robert W. Schools as developmental contexts during adolescence. In: LERNER, Richard M. a STEINBERG, Laurence, eds. *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development*. 2. vyd. Hoboken: Wiley, 2004. s. 129–148.
- FENNELL, Melanie. *Jak překonat nízké sebevědomí*. Překlad Alena Slezáková. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-247-3991-5
- FRASER, Barry J. Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research* [online]. 1998, 1(1), s. 7–33. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. ISBN 80-244-0644-5.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Školní klima a jeho souvislosti s učením*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-569-1.

KAPOUNKOVÁ, Hana. *Třídnické hodiny – práce s třídním kolektivem*. Brno: Masarykova univerzita, 2024. ISBN 978-80-247-4988-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Sebevědomí a kooperativní vyučování*. Praha: Karolinum, 1995. ISSN 0323-1879

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnosti pro učitele*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7204-156-8.

MACEK, Petr. Adolescenti a jejich rodiče: důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2004, roč. 54, č. 4, s. 342-354. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klimatické podmínky školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

O'DONNELL, Robyn M. *Classroom Climate and Its Effects on Self-Esteem* [online]. Dayton (OH): University of Dayton, 1996 [cit. 2025-04-10]. Diplomová práce. Dostupné z: https://ecommons.udayton.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5734&context=graduate_the_ses

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Praha: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7178-978-9.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-634-2.

PRŮCHA Jan, 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: Sborník prací FF BU.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Cosmopolis, 2010. ISBN 9788024731339.

SCHOOL CLIMATE and Self-Esteem of Secondary School Students [online]. IJFANS International Journal of Food and Nutritional Sciences, 2022, roč. 11, č. 10, s. 3926–3937 [cit. 2025-04-10]. Dostupné

z: <https://ijfans.org/uploads/paper/4814bd0baaf048913195726ea1310fb1.pdf>

SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka: význam zdravého sebevědomí, rodiče, škola, kamarádi, dítě se zvýšeným či sníženým sebevědomím, osobnostní a sociální výchova*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024726854.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: metody a nástroje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

VYKOPALOVÁ, Hana, 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-161-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vztahy se spolužáky	50
Obrázek 2: Spolupráce se spolužáky	52
Obrázek 3: Vnímaná opora od učitele.....	53
Obrázek 4: Rovný přístup učitele k žákům.....	55
Obrázek 5: Přenos naučeného mezi školou a rodinou	56
Obrázek 6: Preference soutěžení ze strany žáků.....	58
Obrázek 7: Dění o přestávkách	60
Obrázek 8: Možnost diskutovat během výuky.....	61
Obrázek 9: Iniciativa žáků	63
Obrázek 10: Snaha žáků učit se	64
Obrázek 11: Snaha zalíbit se okolí.....	66

SEZNAM TABULEK

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, chtěla bych vás poprosit o vyplnění mnou sestaveného dotazníku, který má za úkol zjistit sebevědomí žáků v souvislosti s třídním klimatem. Jsem studentka oboru Sociální pedagogika na Zlínské Univerzitě Tomáše Bati. Tento dotazník je určen jako nástroj ke sběru dat pro mou diplomovou práci s názvem Vliv třídního klimatu na sebevědomí žáků.

Pohlaví: **Muž** **Žena**

☐☐

Věk:

Třída:

V následujících tabulkách rozdělených do několika oblastí týkajících se třídního klimatu a sebevědomí vás poprosím vždy o zaškrtnutí odpovědi, která nejvíce souhlasí s daným výrokem v tabulce.

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

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji během hodiny (alespoň některých) nebo po hodině svým spolužákům.					
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/ předložila.					
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.					
4. V předmětech (alespoň některých) se učím i od svých spolužáků.					
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.					

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
1. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kterým na mně velmi záleží.					
2. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se mi snaží pomáhat.					
3. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.					
4. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří mi pomůžou, když budu mít problémy s učením.					
5. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se se mnou baví, nepřehlíží mě.					

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
1. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.					
2. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří mi pomáhají stejně jako ostatním.					
3. V předmětech mám stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.					
4. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.					
5. Když se mi něco podaří, jsou na této škole učitelé (alespoň někteří), kteří mě pochválí stejně, jako spolužáky					

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

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

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

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
1. Během hodin (alespoň některých, když je k tomu vhodná příležitost) můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.					
2. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), u kterých můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s nimi během hodiny.					
3. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kteří se mě ptají, co si myslím.					
4. Na škole jsou učitelé (alespoň někteří), kterých se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.					

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

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím
1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.					
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval.					
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.					
4. Víím, co se chci v předmětech (nebo alespoň v některých) naučit.					
5. Při vyučování dávám v předmětech (nebo alespoň v některých) pozor.					
6. Během předmětů ve škole (nebo alespoň v některých) se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.					
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předměty (nebo alespoň některé) úspěšně zvládl/a.					

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

	Naprost souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprost nesouhlasím
1. Cítím, že jsem hodnotný člověk, alespoň na stejné úrovni jako ostatní.				
2. Mám pocit, že mám řadu dobrých vlastností..				
3. Celkově vzato mám sklon k pocitu, že jsem neúspěšný.				
4. Jsem schopen/na dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí.				
5. Cítím, že nemám být na co hrdý/á.				
6. Zaujímám k sobě kladný vztah.				
7. Celkově jsem se sebou spokojený/á.				
8. Přál/a bych si mít k sobě větší respekt.				
9. Určitě si občas připadám zbytečný/á.				
10. Občas si myslím, že nejsem vůbec dobrý/á.				