

Působení vnímané ekonomické situace v rodině na sebepojetí žáka v kolektivu

Markéta Vidová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Markéta Vidová**
Osobní číslo: **H16626**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Působení vnímané ekonomické situace v rodině na sebepojetí žáka v kolektivu**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociálních vztahů v kolektivu, školního prostředí a klimatu školy.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČAPEK, Robert, Sylvie NAVAROVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. Žák v krizové situaci. Praha: Raabe, 2017, 141 s. Dobrá škola. Třídní učitel II. ISBN 978-80-7496-294-3.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. Sociologie výchovy a školy. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, P. Faktory sociálního vyloučení. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006, 41 s. ISBN 80-87007-15-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. listopadu 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

LS.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2019

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

²⁾ Vysoká škola nejvýše do 30ti zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školského díla (§ 35 odst.*

3). *Odporuje-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějiho projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá působením vnímané ekonomické situace rodiny na sebepojetí žáka v kolektivu. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je zaměřena na problematiku školního prostředí, klimatu školy a sebepojetí. Empirická část se zabývá analýzou výsledků kvantitativního šetření provedeného pomocí dotazníkového šetření, které bylo provedeno na třech základních školách v Jihomoravském a Zlínském kraji.

Klíčová slova: škola, školní klima, sebepojetí, starší školní věk

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the effect of the perceived economic situation in the family on the self-concept of the pupil in the collective. The thesis is divided into the theoretical and empirical part. The theoretical part is focused on school, school climate and self-concept. The empirical part deals with the analysis of the results of a quantitative survey carried out by means of a questionnaire survey at three primary schools in the South Moravian and Zlín Region.

Keywords: school, school climate, self-concept, older school age

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph. D. za odborné vedení i cenné rady při zpracování mé bakalářské práce. Zvláště bych chtěla poděkovat také rodině a příteli za podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 ŠKOLA.....	10
1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	12
1.2 ŽÁK V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU	13
1.3 POZICE A ROLE ŽÁKA	15
2 KLIMA, PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA	17
2.1 KLIMA ŠKOLY.....	18
2.2 AUTOREGULAČNÍ KLIMA.....	19
2.3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	20
2.4 POZITIVNÍ KLIMA	21
3 SEBEPOJETÍ	23
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEPOJETÍ ŽÁKA.....	26
3.1.1 VRSTEVNICKÁ SKUPINA	27
3.1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	32
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	32
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY	33
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	34
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	35
4.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ	38
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	39
5.1 JAK ŽÁCI VNÍMAJÍ SOCIÁLNÍ VZTAHY V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU?	39
5.2 JAK ŽÁCI VNÍMAJÍ EKONOMICKOU SITUACI SVÉ RODINY?	45
5.3 JAKÁ JE SOUVISLOST MEZI VNÍMANOU EKONOMICKOU SITUACÍ RODINY ŽÁKA A VNÍMÁNÍM SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU?	47
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	52
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM GRAFŮ	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Aspekty dnešního života jsou charakteristické stále se zvyšujícím nátlakem konzumní společnosti. Současně se snižuje možnost pro utváření si kvalitního vztahu k sobě samému. Mnohdy se pak můžeme setkat s případy, kdy jedinec není dost silný na zvládnutí krizí, které přichází během jeho vývoje. Z důvodů těchto situací může následně docházet k narušení identity. Je velmi důležité, zabývat se faktory, které jedinci brání adekvátně se socializovat a cítit se hodnotným členem společnosti. Dle Čápa a Mareše (2007) je člověk schopen vyvíjet se harmonicky, uceleně, a to bez deformací části jeho osobnosti. S vývojem osobnosti však může docházet k utlačování jeho osobnosti různými vlivy, a to zejména ve věku, kdy jedinec navštěvuje školská zařízení. Proto je důležité zaměřit se na oblast školního prostředí, konkrétně na školní třídu, kolektiv a roli žáka v něm. To, jak se žák v kolektivu cítí, jde ruku v ruce se školním klimatem a školním prostředím samotným.

Hlavním cílem teoretické části je podat ucelený pohled na problematiku sebepojetí žáků, kteří se nachází ve školním prostředí. Je také důležité, zaměřit se na faktory, které jej ovlivňují. Skutečné sebepojetí žáků může mít pozitivní i negativní vliv na rozvoj osobnosti, školní výkon a také může ovlivnit budoucí začlenění jedince do společnosti. Sebepojetí je rovněž přirozenou složkou naší každodenní činnosti a nezpochybnitelná je i jeho role ve vztahu k sociální pedagogice. Neboť sebepojetí se nachází v roli sociálně-psychologického činitele, který působí na vytváření osobnosti. Vybudováním správného sebepojetí žáků můžeme předcházet sociálně patologickým jevům, které se vyskytují v průběhu školní docházky. Negativní psychosociální vývoj může ovlivnit žáka po celý zbytek života. (Jedlička, 2017)

V empirické části se zaměříme na výzkumný problém a dílčí oblasti ovlivňující sebepojetí žáků staršího školního věku. Výzkumný vzorek této práce tvoří žáci 8. a 9. ročníků základních škol v Jihomoravském a Zlínském kraji. Na začátku praktické části je potřeba stanovit si cíle výzkumu, z nichž vychází i výzkumné otázky a hypotézy. K zjištění výsledků využijeme metodologický výzkum, jehož nástrojem je dotazníkové šetření. Data z výzkumného šetření budeme analyzovat podle jednotlivých výzkumných otázek. Dále budeme zjišťovat souvislost u relačních výzkumných otázek pomocí testování stanovených hypotéz. V poslední kapitole praktické části uvádíme výsledky výzkumu a doporučení pro využití těchto výsledků. Cílem této bakalářské práce je tedy zjistit, jaké je sebepojetí žáků v návaznosti na vnímanou ekonomickou situaci v jejich rodině. Věříme, že tato práce odkryje možné souvislosti mezi žákovou ekonomickou úrovní a jeho sebepojetím.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA

Po narození se dítě jako první socializuje v rodině a poté je schopno se socializovat v jiných společenských institucích. Právo na vzdělání, které je ukotveno v základní listině práv a svobod, zaručuje povinné a bezplatné základní vzdělávání všem občanům České republiky. (Zákon č. 1/1993 Sb.) Bohužel pomyslné startovací podmínky pro socializaci ve škole má každý žák jiné. Děti, které nastupují do školy, většinou pochází z rozdílných sociálních prostředí a jsou patrné i rozdíly v jejich rozvoji. Z těchto důvodů může být pro některé jedince horší adaptace do školního prostředí, kde začínají vznikat nové sociální vztahy než pro jiné. Dítě se dostává díky škole do situací a vztahů, na které není připraveno a je konfrontováno s takovými autoritami, které ještě z rodiny nepoznalo. (Procházka, 2012)

Kraus, Poláčková et. al. (2001) považují vstup dítěte do školy za základní životní změnu. Děti jsou odtrženy od přirozeného sociálního prostředí a školní vzory a jednání jsou jim často cizí. Škola by tudíž měla být významným socializačním činitelem v životě každého dítěte. Je zřejmé, že škola je velmi důležitým místem, ve kterém dítě navazuje na působení primární socializace hned po nezastupitelné roli rodiny. (Kraus, Poláčková et. al., 2001)

Škola je také instituce, která má za úkol vzdělávat a vychovávat a jejíž funkce je hlavně socializace a personalizace. (Grecmanová, 2008, s. 31-32) „Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 54) Socializace má dle Krause (2014, s. 62) různé fáze. Tyto fáze dělí konkrétně na fázi sociability, personalizace, profesionalizace a společenské angažovanosti. V každém stádiu života probíhá proces socializace jiným způsobem. V této práci je stěžejní socializace žáků staršího školního věku, kdy se žáci nachází v posledních ročnících základní školy. „Jde o etapu, ve které se rozhoduje o celé osobnosti, kdy se budují základy života jedince.“ (Kraus, 2014, s. 62)

Například Macek (2004) rozděluje adolescenci na časnou (11-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let). V tomto období staršího školního věku si jedinec také začíná uvědomovat svou osobnost. Mění se jeho postavení ve společnosti a sociální vztahy mají pro jedince nový význam. A právě škola je činitelem, který prohlubuje primární dispozice k vytváření pozitivních skupinových a celospolečenských vztahů a rozvíjí základní dispozice pro život ve společnosti. (Hrabal, 2003, s. 48)

„Školní prostředí není jen souborem požadavků, ale také na nich relativně nezávislých, různosměrně působících podmětů a vlivů.“ (Hrabal, 2002, s. 32) Ve škole by měly fungovat tzv. posilující socializační a výchovné mechanismy, mezi které patří:

- Jednoznačně definovaný postoj k negativním jevům ve škole (šikana, násilí, experimenty s návykovými látkami aj.) – účinné školní preventivní strategie.
- Multikulturní aspekty výchovně vzdělávacího programu školy.
- Pozitivní komunikační a sociální klima školy.
- Smysl pozitivních vrstevnických vztahů.
- Efektivní postupy při spolupráci s rodiči. (Procházka, 2012, s. 128)

Škola je také typická tím, že má mnoho funkcí, které bývají členěny různými autory z různých pohledů. Dle Krause a Poláčkové (2001) má škola funkci zabezpečovací, rekreační, poradenskou, profesionalizační a selektivní. Naopak dle Průchy (2009) jsou rozděleny funkce školy následovně: osobnostně rozvojová, kulturně transmisivní, ekologická, sociálně integrační, interkulturně a globálně integrační, ekonomická a kvalifikační.

Nejdůležitějšími funkcemi v prostředí školy je však funkce výchovná a vzdělávací. Protože každé prostředí, ve kterém se nacházíme, nás silně ovlivňuje. To stejné se dá říct i o prostředí školy. Pozastavíme-li se u pojmu prostředí, můžeme říci, že má dle mnoha autorů značný vliv na jedince. „Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 103)

Školní prostředí obsahuje významnou výchovnou a socializační příležitost, ale také je to prostředí, ve kterém se objevují negativní sociální jevy. (Procházka, 2012, s. 127) To znamená, že ve školním prostředí může docházet k tzv. hromadnému davovému chování, které je popisováno jako nevázaná atmosféra projevující se nekázní, nepořádkem o přestávkách či rvačkami a poškozováním věcí. (Hrabal, 2003, s. 23) Toto chování je značně ovlivňováno pedagogem, který většinou v afektu zareaguje způsobem, který mu snižuje autoritu. To znamená, že pokud do třídy plné rvaček a chaosu přijde klidný žák, z funkčního rodinného prostředí, může se jeho chování vlivem školního prostředí změnit. K případnému zmírnění takových situací jsou důležité především vzájemné vztahy, které vznikají mezi žáky ve školním prostředí. Tyto vztahy mají stále větší význam pro vývoj jedince. Na vytváření těchto vztahů mají vliv mimo jiné hlavně instituce a její specifický styl a úroveň řízení. (Kraus, 2014)

1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Jak bylo již řečeno, první skupinou, která působí na vývoj dítěte je rodina. Zkušenosti, které jedinec získá ve své rodině, podstatně ovlivňují jeho další účast v jiných sociálních skupinách. „Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“ (Hrabal, 2003, str. 8)

Jedna taková skupina vzniká již v průběhu školní docházky, kde jsou děti rozděleny do jednotlivých tříd. Žáci ve školní třídě působí jako malá sociální skupina. (Čáp a Mareš, 2007, s. 190) Malá sociální skupina je taková skupina, ve které je omezený počet osob, a tyto osoby zde vstupují do vzájemných interakcí. Podmínkou této skupiny je to, že její členové sdílí pocit sounáležitosti, který by měl být respektován i těmi, kteří do této skupiny nepatří. (Montoussé a Renouard, 2005, s. 186)

Školní třída je tedy jako malá sociální skupina tvořena jednotlivci se základními lidskými potřebami, s jedinečnými osobnostními charakteristikami a s odlišnými hodnotami, normami a zvyklostmi. V malé sociální skupině se také vytváří intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi členy. „Velmi zřetelné a prokazatelné je působení třídy jako vrstevnické skupiny na sociální a morální vývoj žáka a na jeho život a životní spokojenost v době docházky do školy.“ (Hrabal, 2003, s. 24)

Podle Hrabala (2003, s. 43-44) má vývojová úroveň dětí vliv na strukturu a dynamiku třídy jako sociální skupiny. Děti při nástupu do školy začínají chápat, že na rozdíl od rodiny, kde se mohou chovat značně sobecky, a přesto jsou milováni, tak ve školní třídě existují složitější vztahy, se kterými se musí začít vyrovnávat.

Tyto vztahy jsou utvářeny vrstevníky, což jsou tzv. jedinci ve stejné věkové kategorii. Je důležité poznamenat, že nejvýraznější výchovné a socializační prostředí je primárně v rodině. Ovšem v pokročilejších etapách života probíhá proces socializace právě také ve vrstevnických skupinách. (Procházka, 2012, s. 88) Pro každého žáka ve třídě je velmi důležité, aby se cítil potřebným a významným členem kolektivu.

Jak bylo řečeno, děti přichází do školy z různých podmínek a také z rozdílného prostředí. Všichni mají ale stejný cíl, a to získat všeobecné znalosti, jak už do života, tak i do dalšího studia. V první řadě je důležitá schopnost žáka rozpoznat cíle skupiny a k těmto cílům se připojit. (Procházka, 2012, s. 93)

„Ztotožnění se s cíli, jež jsou pro skupinu žádoucí, je doprovázeno procesem, ve kterém postupuje jedinec od vnějšího přitakání, k přijetí vnějších identifikátorů s těmito cíli (změna oblékání, drogový experiment pod tlakem okolí, rituály skupiny aj.).“ (Procházka, 2012, s. 120)

1.2 ŽÁK V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Žák v třídním kolektivu je osoba, která se účastní vzdělávacího procesu. Přístup žáka ke svým spolužákům a k učiteli se mění v jednotlivých obdobích školní docházky. Nejvíce stěžejní období pro vytváření postojů a hodnot žáků je období puberty a staršího školního věku. Starší školní věk bývá charakterizován jako postpubertální období, během kterého vrcholí vývoj třídy jako skupiny. (Čapek, 2010, s. 21)

Čapek (2010, s. 21) o žácích staršího školního věku píše: „Rostoucí nezávislost žáků se odráží v kritičtějším hodnocení učitele. Současně se mění postoje a vzájemné hodnocení mezi žáky ve třídě. Třída v tomto období nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. Častěji se ve třídě vytvářejí dvojice, skupinky, party, dočasná seskupení než soudržná skupina. Zájmy ani kamarádi v tomto období obvykle nebývají celoživotní, ale představují část důležité epizody života jedince.“

Školní prostředí je souborem podnětů a vlivů, mezi které patří i žákovo mimoškolní prostředí. Žák sám tudíž není jen regulovaným členem, ale také podněcujícím členem vzájemného působení ve školním prostředí. Také spoluurčuje reakce svých partnerů v rozsahu, který není snadné si plně uvědomit. Žák v třídním kolektivu se mnohdy také nachází pod tlakem početní převahy skupiny. (Hrabal, 2002, s. 58) Pod tímto tlakem se modeluje chování, které posléze nabývá podoby sociálně předepsaného modelu a stává se rolí. „Převzetí rolového chování je pro člena důležitým momentem pro zaujetí aktivní role ve skupině a pro dovršení celého socializačního úkolu.“ (Procházka, 2012, s. 120)

Hrabal (2003, s. 71-81) rozlišuje tyto typy žáků ve třídě:

- Neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák – tato kombinace pozic je podle autora velmi nevýhodná. Žák se mnohdy vyznačuje nepřizpůsobivým chováním a vývojovou opožděností. U žáků v této pozici se objevuje přímá fyzická nebo hrubá slovní agresivita. Často se tyto projevy agrese vztahují k nadměrnému úsilí o navýšení prestiže, ale zvolené nástroje k dosažení cíle jsou pro skupinu nepřijatelné. Spolužáci na agresivitu odpovídají odmítáním a tento žák na ně reaguje podobným způsobem.

- Izolovaný žák – není výrazně odmítaný ani nepřijímaný, ale jeho kontakt se spolužáky bývá většinou jednostranný, mnohdy až omezený. Žáci, kteří svou izolaci těžce nesou, potřebují zejména pozornost a pomoc. Příčiny a formy izolace mohou být odlišné, nejčastěji se jedná o introverzi jedince. Pro vývoj a výchovu je izolace nebezpečná tehdy, pokud ji žák prožívá jednostranně jako stav odmítnutí. Třída tyto žáky většinou toleruje, někdy se může stát, že tyto žáky považují za nedůležité nebo jednoduše neexistující.
- Žák ve vedoucí pozici – tento žák je velice vlivný a oblíbený žák a představuje základ každé třídy. Jeho vedoucí pozice odpovídá představě skupiny a také jejich hodnotám a normám. Žák v této pozici ovlivňuje postoje k učení, učitelům a také ke spolužákům. Jeho pozice je podmíněna jak skupinou, tak i osobností. Dává široký prostor pro vzájemné interpersonální vztahy. Současně zde však při dlouhodobém vedoucím postavení hrozí nebezpečí nadměrného růstu sebevědomí a s tím spojený vznik nezdravě pozitivního sebehodnocení.
- Vlivný, méně oblíbený žák – stav, vývoj a interpersonální vztahy dané třídy závisí na tomto žákovi. Pokud chce učitel porozumět třídě, potřebuje znát žáka v této pozici. Jeho oblibu značně snižuje potřeba zadávat spolužákům úkoly a požadavky nebo časté žádosti o dodržování norem. Žáci v této pozici mnohdy používají k prosazení svých záměrů všech prostředků tlaku včetně sankcí a trestů nebo dokonce fyzického násilí. Členové skupiny je sice pod tlakem přijímají, ale často jen formálně (nedochází zde k vnitřnímu přijetí). Mohou zde vznikat např. konflikty nebo deformace slabých členů skupiny.
- Oblíbený, méně vlivný žák – je ve skupině spíše v ústřední než ve vedoucí pozici. Dostává se mnohdy do centra komunikace a jeho působení je nenápadné a není vnímáno jako omezování. Tento žák má obvykle nejvyšší předpoklady pro identifikaci se spolužáky, soucítění, empatii a také umí spolupracovat. Podle kulturních tradic jde spíše o ženský typ. Méně často se podílí na organizování činnosti skupiny jako celku, obvykle ani nevytváří skupinové normy a hodnoty. Přesto ovlivňuje normy mezilidského kontaktu tím, že vyvolává „řetězovou reakci“ pozitivní atmosférou. Také tím ovlivňuje emocionální soudržnost skupiny. Žák tohoto typu je spíše nenápadný spoluvůdce skupiny a v interakci u něj převládá dávání nad bráním.
- Žák v nevýrazné pozici – v této pozici se nachází nejpočetnější skupina žáků. Autor předpokládá, že vývoj těchto žáků není bezprostředně ohrožen jak po výukové, tak ani po sociální stránce. Teoreticky od nich můžeme očekávat všechno. Většinou jsou žáci v této pozici velmi různorodí a odlišní, a tak je nelze posuzovat podle jejich osobnosti.

Také je velmi důležité, vymezit si stádia vývoje třídního kolektivu, které jsou primárně určovány věkem žáků a stupněm vzdělávání. Braun et. al. (2014) uvádějí tři fáze vývoje třídního kolektivu. Jednotlivé fáze se mohou často prolínat. První fází vývoje je prekohezní stádium, které zahrnuje žáky 1. až 3. třídy. V tomto období má učitel zásadní vliv na utváření kolektivu a žáci akceptují rovněž učitelovi názory.

Další fáze vývoje bývá označována jako stádium prvotní koheze, které zahrnuje žáky od 4. do 6. třídy. Toto období je popisováno jako období, kdy se začínají objevovat první pocity vzájemné spolupráce a soudržnosti v kolektivu. Poslední fází je kohezní stádium, které se objevuje u žáků staršího školního věku (u žáků 7., 8. a 9. třídy). V období staršího školního věku se hierarchická struktura třídy značně stabilizuje. Žák rovněž zaujímá stabilní pozici založenou na zkušenostech spolužáků s ním.

1.3 POZICE A ROLE ŽÁKA

Žáci staršího školního věku začínají v posledních ročnících základní školní docházky pociťovat potřebu autonomie, nezávislosti a sebeprosazení. Značným vývojem prochází také žákův status a to jak žák hodnotí sám sebe. (Čapek, 2010) Žák může v průběhu školní docházky měnit také své postavení a role. Podle pozic a rolí ve třídě můžeme určovat specifika dané třídy. „Rysy prostředí tvoří především osoby, které v něm zaujímají jednotlivé sociální pozice a z nich vyplývající role, tj. žáci (chovanci) a učitelé (chovatelé).“ (Kraus, 2014, s. 107)

Struktura a dynamika třídy jsou hnacím motorem situací, ve kterých se ve třídě vytvářejí role a pozice žáků. Ve třídním prostředí někdy nastává situace, kdy je žák zatlačen do role odmítaného, aniž by pro to existoval nějaký důvod. (Hrabal, 2003)

Je důležité vymezit si jednotlivé termíny, určující postavení žáků v kolektivu. Pozice je popisována jako označení pro rozdíly mezi členy, díky kterým se dají seřadit do hierarchie. Jsou rozlišovány tři kategorie pozic: pozice podle kompetence, podle podílu řízení a podle intenzity interindividuální komunikace, která označuje to, jakou mají žáci pozici podle vlivu nebo podle oblíbenosti. Pozice podle vlivu je označována jako status. (Hrabal, 2003, s. 16)

„Role žáka je determinována odpovídajícím společenským očekáváním a současně pozicí ve škole. Z ní vyplývá, že žák má i při současném pojetí vzdělávacího procesu minimální vliv na formulování výchovných a vzdělávacích cílů, na své začlenění ve škole (např. do třídy) bez ohledu na své rozdílné přátelské vazby, sociální profil, náboženskou příslušnost apod.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 89)

Role bývá definována jako chování, které je u každého žáka specifické a skupinou očekávané. Toto chování bývá také určováno zvláštními normami, které souvisí se specifickými úkoly jedince. (Hrabal 2002, str. 14). Žákům jsou jejich role přidělovány institucionálně a vychází z představy nezralé osobnosti. „Co je pro ně dobré či špatné, je určováno dospělými, individuální potřeby se musí podřizovat, což je někdy v rozporu se snahou seberealizace a sebeurčení.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 90)

Jak bylo již řečeno, pozici a roli vystihují nejlépe kompetence, vliv a oblíba. (Hrabal, 2003) „Nejjednodušeji zjizitelným ukazatelem školní kompetence žáka jsou známky, jeho školní prospěch. Ve většině škol je žákovo pořadí podle známek a školního prospěchu základním ukazatelem jeho pozice ve formální i institucionální struktuře třídy.“ (Hrabal, 2003, s. 57) Kompetence jsou tedy zásadním faktorem pro vznik pozice a role v třídním kolektivu. V některých pubertálních a adolescentních třídách je vliv kompetencí zaměřen na tzv. konzumní stránky (umět se oblékat, bavit, dělat dojem, mít úspěch u druhého pohlaví atd.). Pod vlivem si můžeme představit konkrétní míru toho, jak žák ovlivňuje své spolužáky nebo činnosti a kooperaci celé třídy. (Hrabal, 2003, s. 57) Vliv se dá také zjistit pouhým pozorováním a nejlépe v případech, kdy se učitel účastní života třídy během přestávek. „Determinanty vlivu žáka ve třídě jsou různorodé, většinu z nich však lze zařadit do tří kategorií: zdatnost, kompetence, dále moc a konečně motivace k ovlivňování spolužáků.“ (Hrabal, 2003, s. 60) Oblíba bývá označována též pod pojmem akceptace, přijetí jedince skupinou nebo popularita. Pod pojmem oblíba si můžeme představit souhrn emocionálních komponentů interakce a interpersonálních vztahů, které směřují od ostatních členů k jedinci. (Hrabal, 2003, s. 62)

Žák může ve třídě zaujímat buď různé, nebo stejné pozice z různých hledisek. S věkem ale dochází k odchýlení od původních pozic a rolí v souvislosti ze socializací. (Hrabal, 2003, s. 16) Charakteristiku osob setkávajících se ve školském zařízení dále doplňují vztahy a procesy uvnitř konkrétní instituce. Jedná se obzvlášť o dynamickou rovinu fungování daného zařízení. (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 91) Procesy uvnitř školy se rozdělují na:

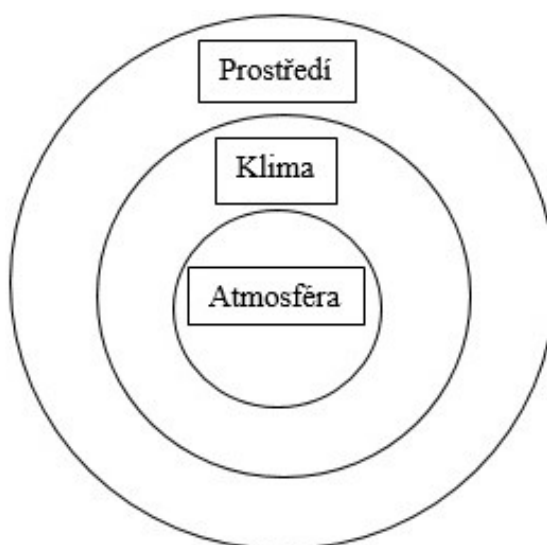
- I. Rovina žák – učitel (vychovatel).
- II. Procesy a vztahy mezi žáky navzájem.
- III. Vztahy mezi učiteli. (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 91)

„Podle těsnosti a frekvence všech těchto procesů lze hovořit o kontaktech nahodilých až po velmi těsné důvěrné vztahy, a to jak mezi žáky, tak mezi učiteli případně navzájem.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001, s. 91)

2 KLIMA, PROSTŘEDÍ A ATMOSFÉRA

Každé školní prostředí se nějak specificky projevuje. Z tohoto důvodu je velmi důležité popsat si pojmy, které ovlivňují jak chod třídy, tak i chod celé školy. Průcha (2002, s. 333) tvrdí: „Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jednotlivci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“

Nejvíce skloňovaným pojmem souvisejícím se školou je pojem klima. Například Petlák (2006, s. 16) uvádí klima jako nadřazený pojem ke všem souvisejícím pojům, ale také zmiňuje nejednotnost v definování těchto pojů. K termínu klima se ale často přidává také termín prostředí či atmosféra. Všechny tyto tři pojmy úzce souvisí s třídním kolektivem, který je tvořen jednotlivci ve třídě. Zásadním krokem je, abychom si tyto termíny popsali a rozlišili, neboť pod každým se skrývá něco trochu jiného a je důležité se v těchto pojmech orientovat. V následujícím obrázku můžeme vidět hierarchii těchto pojů.



Obrázek 1 – Schéma vzájemného působení (Lašek, 2007, s. 41)

Definováním těchto pojů se ujali Mareš a Ježek (2012, s. 7) následovně:

Pojem prostředí uvádí jako pojem nejobecnější. Ve svém užším významu se týká především objektivněji zjistitelných aspektů, které působí na práci učitelů a žáků. Mezi tyto aspekty patří např. estetické, ergonomické, akustické či hygienické aspekty. Podobné tvrzení podporuje i Kraus (2014, s. 74), který tvrdí, že vlivy prostředí mohou člověka podpořit, motivovat, formovat nebo mu být překážkou (např. velký hlučný prostor apod.).

Pojem atmosféra je podle Mareše a Ježka (2012) jev krátkodobý, proměnlivý a také podmíněný různými situacemi. Může se měnit během dne, ale i během jedné vyučovací hodiny či přestávky. Naopak atmosféra se dle Mareše a Ježka (2012) může změnit např. při sdělení, že odpadla hodina, při závažném ústním zkoušení, poté, co učitel nespravedlivě ohodnotí výkon spolužáka při zkoušení apod.

Termín klima popisují autoři na rozdíl od atmosféry jako jev dlouhodobý, který trvá několik měsíců i let. Zahrnuje v sobě sociálně-psychologické aspekty tak, jak je spoluutvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. Podrobněji si klima rozvedeme v následujících kapitolách.

2.1 KLIMA ŠKOLY

V této kapitole si vysvětlíme, co znamená klima školy. Existuje více variant a klasifikací klimatu školy z různých pohledů ať už pedagogických či psychologických. Například Mareš tvrdí, že: „klima školy je produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.“ (Mareš in Čapek, 2010, s. 133) Klima školy označuje z časového hlediska jevy dlouhodobé, typické pro žáky a učitele po měsíce až roky. Na rozdíl od atmosféry, která se vyznačuje krátkodobým, a hlavně proměnlivějším stavem. (Průcha, 2009)

Jak bylo již řečeno, školní klima je tvořeno nejen žáky, ale také rodiči dětí a hlavně učiteli. Klima, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci a postoje studentů. „Kvalitní učitel je takový, který vytvoří ve škole bezpečné a přátelské prostředí, naučí žáky to, co je má naučit (to, co slibuje, že je naučí) a současně u nich uchová zvědavost a pozitivní vztah ke vzdělávání.“ (Mertin, Krejčová et al., 2013, s. 107)

Grecmanová (2008, s. 86) píše, že pro žáky a učitele je zásadní především to, jak se ve škole cítí. Pokud škola bude podporovat jednotlivce, může tím také vytvářet volný průběh při budování žákovy autonomie. Pokud budou žáci pozitivně přijímáni od svých spolužáků a učitelů, může tak být zamezeno jejich případné nejistotě. S obdobným tvrzením se přidává také Petlák (2006) který uvádí, že zlepšováním školního klimatu můžeme přispívat k formování žákovy motivace.

Školní klima má i různé podoby, typy a formy. Čapek (2010, s. 146) uvádí dva typy školního klimatu, které postulovali Haplin a Croft, a to klima otevřené a uzavřené. Otevřené klima školy se vyskytuje tam, kde panuje vzájemná důvěra a angažovanost mezi učiteli. Důležitý je také ředitel školy, který v případě otevřeného klimatu vede podřízené s pozitivním přístupem a také podporuje jejich nadšení. Otevřené klima školy znamená, že učitelé spolupracují se svým ředitelem i mezi sebou navzájem. Nemění se zde pravidla a jsou zde

vyváženy povinnosti a sociální potřeby lidí. Chování členů sboru je otevřené a autentické. Druhým typem školního klimatu je uzavřené klima školy. Vládne zde vysoká nechuť se angažovat, ředitel svým byrokratickým, odosobněným způsobem řídí školu formálně, bez empatie pro jednotlivé podřízené, což vede u učitelů k rezignaci a vysokým prožitkům frustrací z pobytu ve škole.

Petlák (2011, s. 108) ve své publikaci popisuje typologii školního klimatu následovně:

„**Konzervativní klima školy** - v tomto typu se uplatňuje zvláštní druh nátlaku učitele na žáky. Učitelé ve škole omezují práva žáků a kladou důraz na disciplínu.

Otevřené klima školy – je přínosná pro organizaci, ve které je chování účastníků autentické.

Uzavřené klima školy – je známé vysokým rozsahem apatie u všech členů. Chování učitelů může mít charakter neautentičnosti a škola stagnuje a je nečinná.

Sociální klima školy – je souborem všeobecných postojů a schopností vnímat procesy, které se odehrávají ve škole. Důraz klade na to, jak klima vidí a interpretují samotní aktéři, než na to jak je „objektivní“.

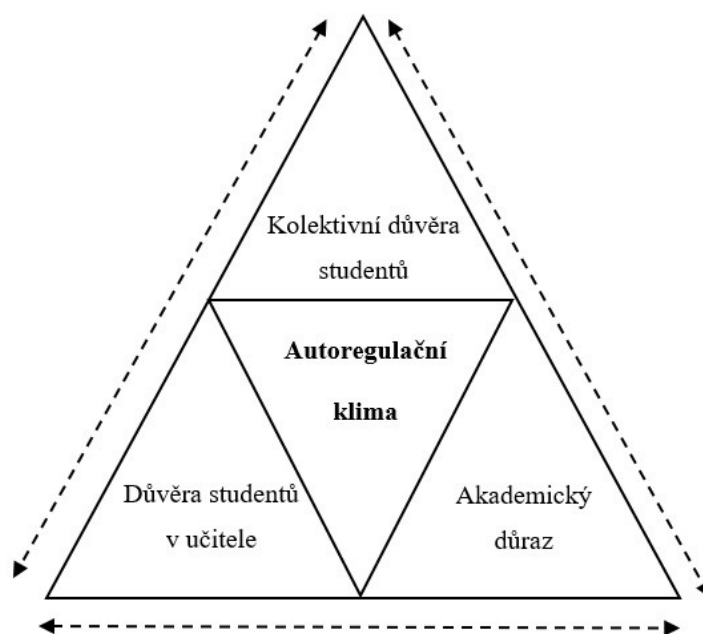
Emocionální klima školy – obsahuje zabezpečení emocionálně bezpečného prostředí všech žáků. Děti se zde mají naučit chápat a sdílet emoce.“ (Petlák, 2011, s. 108)

Čapek (2010, s. 13) shrnul klima školy jako komplex subjektivních hodnocení a sebehodnocení všech účastníků vzdělávání v dané škole. Rovněž do klimatu zahrnuje psychické a sociální procesy, které jsou vyvolány školním děním.

2.2 AUTOREGULAČNÍ KLIMA

V roce 2015 uvedli autoři Adams, Forsyth, Dollarhide, Miskell, & Ware (2015) v souvislosti se školním klimatem také pojem autoregulační klima. Tito autoři popisují autoregulační klima jako klima, které není pouze individuálním stavem, ale rovněž součtem jednotlivých regulačních přesvědčení studentů. Autoregulační klima je definováno jako soubor normativních podmínek vytvořených prostřednictvím interakcí mezi žákem a učitelem, které jsou schopné uspokojit studentovi psychologické potřeby.

Autoregulační klima je také závislé na určitých vlastnostech. Autoři uvádí, že autoregulační klima má tři podmínky, které společně tvoří školní klima schopné podporovat vnitřní regulaci a kvalifikaci studentů. Těmito podmínkami jsou: kolektivní důvěra studentů, studentská důvěra studentů v učitele a akademický důraz. Všechny tři podmínky jsou vzájemně propojené a nezbytné pro vytvoření prostředí, které zvyšuje interní kapacitu studentů. Pro srozumitelnost tohoto pojmu jsou podmínky autoregulačního klimatu znázorněny v následujícím schématu.



Obrázek 2 – Závislé podmínky autoregulačního klimatu (Adams et. al, 2015, s. 6)

2.3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Dalším důležitým pojmem z oblasti školního prostředí je pojem klima školní třídy. Klima školní třídy je velmi důležitou součástí každé školní třídy. Pro každou jednu třídu jsou školní interakce a okolnosti jedinečné a charakteristické. „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek, 2010, s. 13) Třídní klima je typické jak pro žáky dané třídy, tak i pro učitele, kteří v této třídě vyučují. „Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“ (Průcha, 2009, s. 125)

Klima třídy je popisováno jako souhrn hodnot a norem, ale primárně jako spolupráce mezi učitelem a žákem. Školní třída je oblast, kde se odehrává většina školních činností a interakcí mezi žáky a učiteli. Klima třídy také představuje dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). (Petlák, 2006, s. 26).

Žáci si do třídního prostředí často přinášejí zkušenosti a vzorce chování z primárního socializačního působení rodiny. Pro vytváření dobrého třídního klimatu je velmi důležité, aby se všichni žáci úspěšně adaptovali do školní třídy. „Úspěšná adaptace na školu vyžaduje schopnost respektovat standardní normy chování a akceptovat hodnotový systém, z něhož

vycházejí.“ (Vágnerová, 2005b, s. 141). Takže jak je zřejmé, pod termínem klima školní třídy si představujeme především záležitost skupinovou nežli individuální.

Je zajímavé, jak různí autoři definují tento pojem. Většinou se shodují a popisují třídní klima jako určitý jev, který má dlouhodobější charakter a působí na všechny osoby, které participují ve školní třídě. K popsání tohoto jevu přispěli i Mareš a Ježek (2012), kteří zastávají názor většiny a tvrdí, že klima školní třídy vytváří nejen žáci, ale také učitelé. Také podotýkají, že: „klima školní třídy je ovlivňováno širším sociálním kontextem: klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí a též spádovou oblastí žáků.“ (Mareš a Ježek, 2012, s. 8)

Je zřejmé, že klima třídy představuje nepřetržité sociální i emocionální naladění žáků ve třídě. Také Lašek (2007, s. 40) definuje třídní klima podobně jako Mareš a Ježek, a to konkrétně jako naladění, které vzniká v interakci žáků a učitelů, kteří klima vytváří a prožívají. Existuje také velké spektrum příčin, které se podílejí na vytváření klimatu školní třídy. Mimo již zmíněné žáky, učitele a rodiče dětí sem patří i vnější faktory, jako jsou například druh nebo typ školy, vzdělávací program nebo poloha školy. (Bessoth in Grecmanová, 2008, s. 51)

Prokazatelné je i využívání klimatu třídy jako jednoho z důležitých prvků při diagnostice žáků. Pokud jsou spolehlivé údaje o klimatu třídy, kterou žák navštěvuje, je pro výchovné poradce, školní psychology, školní speciální pedagogy a poradenské psychology značně jednodušší diagnostikovat tohoto žáka. (Čáp a Mareš, 2007, s. 567)

2.4 POZITIVNÍ KLIMA

Pro pozitivní klima školy je typické, že své aktéry stimuluje pro vzájemnou a úspěšnou spolupráci. Žáci jsou vysoce motivováni ke vzdělávání a zažívají ve škole často pocity radosti, a naopak strach a nechuť ke škole se takřka nevyskytuje. Pedagogové jsou i přes velké pracovní nároky profesně spokojenější, cítí zde také možnosti osobního růstu. (Průcha 2009, s. 293) Pozitivní školní klima vzniká v takové škole, která umožňuje samostatné učení, ze kterého má žák radost. Žák má v takové třídě rovněž jistotu, že bude akceptován. Pozitivní školní klima je popisováno také z různých hledisek. Grecmanová (2003) uvádí například pozitivní klima z hlediska žáků, učitelů, z hlediska rodičů nebo veřejnosti. Z hlediska žáka sem patří znaky jako například umožnit mu samostatné objevení učení, ze kterého má žák radost nebo dát žákovi jistotu, že bude akceptován.

Z hlediska učitele sem můžeme zařadit spokojenost učitele s atmosférou školy, pocit sounáležitosti s ostatními učiteli nebo osobní úspěch v oboru. Pozitivní klima z hlediska rodičů, zahrnuje zejména individuální podporu jejich dítěte či transparentnost rozhodnutí. Pozitivní klima z hlediska veřejnosti je spíše vnímáno jako zapojení veřejnosti do pracovního a odborného života nebo jakási angažovanost pro společenské záležitosti. (Grecmanová, 2003, s. 83)

Na pozitivním klimatu školy se podílejí všichni její aktéři. I když každý z nich může mít jiné představy, požadavky a vnímání pozitivního klimatu, je možné zevšeobecnit jistá hlediska jako ukazatele pozitivního klimatu. Požadavky a představy na klima mají žáci, učitelé, rodiče i veřejnost. (Petlák, 2006, s. 63-64)

Pozitivní školní klima je tedy jedním z nejdůležitějších faktorů, který příznivě ovlivňuje život dětí ve škole a je v centru zájmu každé výchovně-vzdělávací instituce. Čapek (2010) tvrdí, že ideální škola by měla vytvářet hlavně suportivní a pozitivní školní klima. Podle Grecmanové (2003) se u pozitivního klimatu často objevuje shoda mezi očekávaným a skutečným chováním.

Hlavním zdrojem při utváření klimatu jsou buď žáci, nebo učitelé. Průcha (2002) uvádí, že mezi klíčové dovednosti každého učitele, by mělo patřit i to, jestli dokáže ve třídě vytvořit pozitivní klima. O klimatu, které panuje jak už ve škole, tak i v konkrétní třídě, můžeme tudíž hovořit jako o činiteli, který značně ovlivňuje pocity žáků ve školním prostředí. Dle Čapka (2003) je realizace pozitivního školního klimatu snadnější při správných pedagogicko-psychologických postupech. Učitel, který dostává od žáků kladnou odezvu, může díky takové odezvě získat energii a motivaci do další práce.

3 SEBEPOJETÍ

Zájem o vztah člověka k sobě samému je uložen již v samotných kořenech vzdělanosti. Už i filosofové 17. století (Descart, Hume, Locke) se ve svých filosofických pracích zabývají vztahem „já“ a vědomí. (Hayesová, 2003) S rozvojem společenských věd procházely přístupy k osobnosti a zájem o jejich zkoumání množstvím proměn. Dle psychologického slovníku je pojem sebepojetí definován jako představa o sobě samém, obsahující zejména skutečnost, jak se jedinec sám vidí. Sebepečetí má také na rozdíl od sebeúcty hodnotící a popisnou dimenzi. Součástí sebepečetí je i sebevěřea. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 524)

Mezi aspekty sebepečetí patří tzv. multifacetovost (mentální reprezentace já), hierarchické uspořádání, dynamika a provázanost procesuální a strukturální stránky já. (Blatný, 2010, s. 97) Dle Vágnerové (2010, s. 301) je sebepečetí charakteristickým osobnostním konstruktem a také obrazem sebe sama, který se skládá z jednotlivých mentálních reprezentací, názorů, charakteristik, ale i přání a představ. Dle Blatného a Plhákové (2003, s. 92) sebepečetí představuje souhrn představ a hodnotících soudů, která o sobě člověk má.

Osobnost člověka se rozvíjí hlavně v dětství a mládí. A důležitá je pro něj především aktivita, autoregulace a jeho snaha o sebeurčení. Důležité jsou složky jedincova „já“, jako je sebeúcta, sebeocenění a sebeuposuzování. Sebepečetí ve vyhraněnější podobě se objevuje až teprve kolem osmého roku věku dítěte. (Čáp a Mareš, 2007, s. 516)

Podle vývojového hlediska je obsah sebepečetí definován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě vlastního úsudku nebo podle zpětných informací z prostředí. Tento proces je doplněn zvyšující se způsobilostí vnímání sebe sama jako aktivního činitele v průběhu dospívání. (Blatný, 2010, s. 112)

„Sebepečetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou. Ze sebepečetí vyrůstá charakter člověka.“ (Smékal, 2002, s. 368)

Sebepečetí se rovněž v průběhu života rozvíjí a proměňuje. Rozvoj sebepečetí závisí na vědomí vlastního já, prožitku vlastní identity a uchování její kontinuity v čase. „Sebepečetí je specifickým osobnostním konstruktem, komplexním obrazem sebe sama složeným z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ. Je kognitivním schématem, které zjednodušuje zpracování nových informací a ovlivňuje jejich selekci.“ (Vágnerová, 2010, s. 301)

Z pohledu sociálně-kognitivní psychologie je sebepojetí složeno ze tří úzce souvisejících hledisek:

1. z hlediska procesu formování sebepojetí,
2. z hlediska sebepojetí jako produktu procesu sebeuvědomění člověka,
3. z hlediska funkcí sebepojetí v psychické regulaci chování. (Blatný, 2010)

Vágnerová (1999) charakterizuje vývoj sebepojetí podle Eriksona od kojeneckého věku po období mladé dospělosti. Z hlediska osvojování norem a případného vzniku poruch chování označuje období staršího školního za klíčové. V tomto období začíná hledání a vytváření vlastní identity, vzniká tendence hledat nezpochybnitelnou pravdu, hodnoty, ideály a ztotožnění se s nimi.

Z hlediska vývoje osobnosti mívají žáci staršího školního věku častější problémy s přijutím sám sebe, sebehodnocením a může se dokonce měnit i povaha jedince. Charakteristickým obdobím pro utváření sebepojetí je tedy období dospívání. Toto období je ohraničeno časovým intervalem 11-15 let. V průběhu dospívání nastupují kromě biologických změn, také změny z oblasti kognitivních, emocionálních i sociálních změn. (Hrabal, 2003, s. 16)

„Jedinec si osvojuje a upevňuje takové formy chování, které chápe jako odpovídající principu, ideologii, kterou přijal a jejíž prosazování prožívá jako silně uspokojující.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 195)

Dle Vágnerové (2010) nebývá sebepojetí vždy adekvátní vzhledem k realitě. Naopak Čáp a Mareš (2007) tvrdí, že jedincovo přesvědčení a sebepojetí vytváří aspekt nazývaný se „reálné já“. Tito autoři také popisují, že termín „reálné já“ se formuje zrcadlově a vyjadřuje názory člověka na to, jak ho vidí ostatní. Například Nakonečný (2009) popisuje, že na utváření osobnosti se podílí jednak biologičtí činitelé, ale také sociální a kulturní prostředí, ve kterém daný jedinec žije. „S vědomím toho, že jedinec je součástí sociálního světa, se nerodíme, ale získáváme jej až průběžně se svým vývojem.“ (Nakonečný, 2009, s. 14)

Dalším aspektem sebepojetí je „ideální já“, které označuje stav, kterého by chtěl jedinec dosáhnout. „Záleží i na vztahu mezi reálným já, ideálním já a na rozdílu mezi nimi. Rozdíl může být veliký a hluboce frustrující, zvláště když je ideální já nepřiměřeně vysoké, perfekcionista, když neodpovídá jedincovým předpokladům ani vnějším podmínkám...“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 171)

Rozlišují se tři základní složky sebepojetí:

1. Tělesná identita – patří sem vnímání vlastního těla, také jeho hodnocení a určitý citový postoj. Člověk své tělo může buď akceptovat, nebo odmítat. Každý jedinec

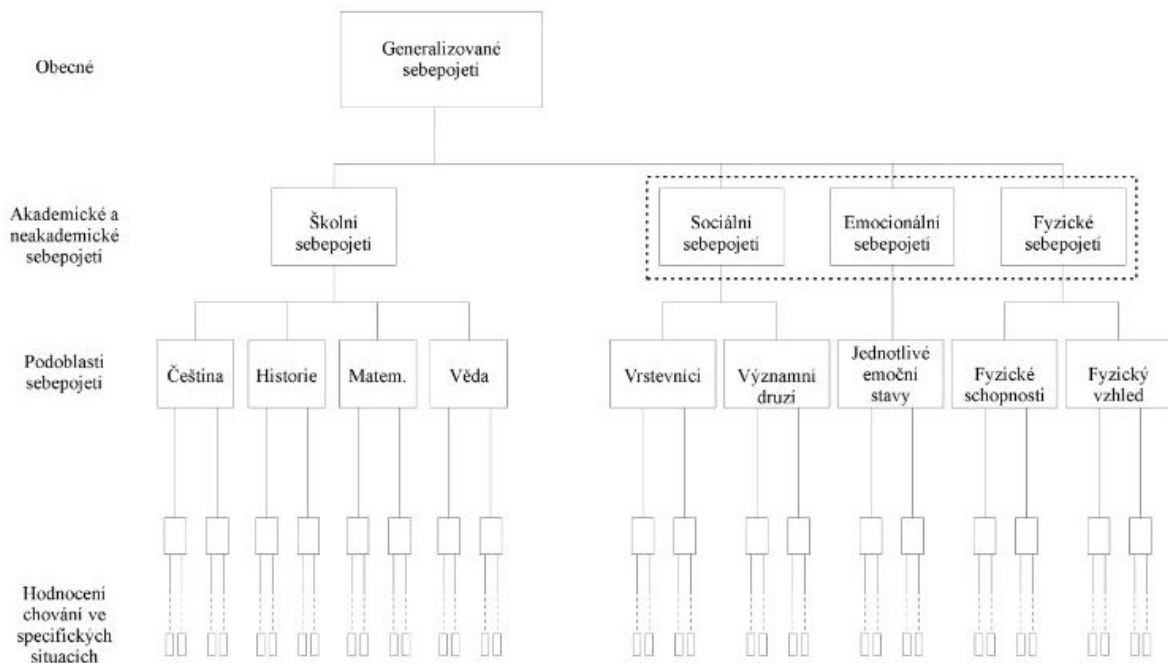
má o svém těle nějakou představu a tato představa nemusí odpovídat realitě. Tělesná identita je velmi význačnou částí sebepojetí.

2. Psychická identita – do této složky sebepojetí se řadí typické duševní vlastnosti, jejich projevy, ale také představy o vlastní psychice. Obvykle si člověk uvědomuje své pocity, myšlenky, postoje a z nich pocházející způsoby chování. Některé části této identity jsou přijímány a některé mohou být člověkem nepřipustné či odmítané.
3. Sociální identita – je založena na vidinách jedince o tom, kam a ke komu náleží. Také je pro jedince podstatné to, jak moc je pro něj společenství, k němuž náleží, důležité.
(Vágnerová, 2010)

Sebepojetí bývá tedy utvářeno v procesu socializace člověka v sociálním prostředí a taktéž v procesu interakce s okolím. Podstatné jsou pro každého jedince zpětné informace z prostředí. „Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců, malé skupiny. Závisí na psychofyzilogickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivnosti-pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 331) Sebepojetí můžeme tedy stručně shrnout jako postoj k vlastnímu já vznikající za určitých podmínek v určitém prostředí. V další kapitole si rozčleníme faktory, které na utváření sebepojetí působí.

3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEPOJETÍ ŽÁKA

Je velmi důležité vymezit si faktory ovlivňující žákovu sebepojetí. Rovněž je potřeba formulovat strukturu sebepojetí. V následujícím schématu je tato struktura vyobrazena.



Obrázek 3 - Struktura sebepojetí (Shavelson in Konečná, 2010, s. 50)

Ve schématu můžeme vidět rozdělení obecného sebepojetí na akademické a neakademické. Naše vlastní Já je interní představou o tom, jak se domníváme, že nás hodnotí pro nás důležití lidé. V raném věku jsou to pro nás rodiče, a v období dospívání vrstevníci. (Obereignerů, 2017) Tyto dva činitele patří dle grafu do tzv. sociálního sebepojetí. „Společná činnost dítěte s významným druhým nebo v malé skupině v podmínkách příznivého emočního klimatu podporuje realizaci činnosti, zdokonalování se v ní, motivaci dítěte a zvládnání obtíží. Rozvíjí nejrůznější aspekty osobnosti, zvláště sociální dovednosti a kooperativnost.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 198)

Obereignerů (2017) člení determinanty ovlivňující sebepojetí na kulturní, historické, dispoziční a interpersonální. Také považuje socializaci člověka na základě interakce s prostředím jako hlavní sociální vliv, který se podílí na vytváření sebepojetí. Ve školním prostředí se tvoří sebepojetí dospívajícího mezi vrstevníky, který do školního prostředí přichází již s určitým sebepojetím z prostředí rodinného.

K problematice utváření sebepojetí se vyjadřuje mnoho autorů. Například Poledňová (2009) uvádí, že pozitivnější sebepojetí mají ti, kteří považují za důležitější vzor rodiče než ti, kteří naopak upřednostňují vrstevníky. Pro žáky staršího školního věku je důležitá akceptace ze

strany dospělých a ocenění ze strany vrstevníků. Dle Čápa a Mareše (2007) má jedinec potřebu příznivého hodnocení druhými i kladného hodnocení sebe sama. A pokud vznikne neshoda mezi vlastním hodnocením a hodnocením ze strany druhých, potom je tato situace spouštěčem pro deformaci jedincova prožívání, sebehodnocení a vývoje. V dalších kapitolách se více zaměříme na faktory ovlivňující žákovu sebezpojetí.

3.1.1 VRSTEVNICKÁ SKUPINA

Sebezpojetí i osobnost jedince prochází změnami v průběhu celého lidského života. Zvláště v dospívání a v období, kdy jedinec působí v rámci vrstevnických skupin ve školním prostředí, jsou tyto změny nejvýraznější. „Škola je totiž sociálním prostředím, kde se setkávají dva sociální systémy – systém světa dospělých a systém světa vrstevníků.“ (Procházka, 2012, s. 127) Dospívání je tedy obdobím, které je specifické pro utváření sebezpojetí. Protože kromě biologických změn zde přichází velké změny také v oblasti emoční, sociální či sociálně psychické. (Obereignerů, 2017)

„Mladiství se učí komunikaci s osobami různých názorů a vlastností osobnosti, plnit rozmanité sociální role: vedeného, vedoucího i smířovatele. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhého, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se s nespravedlností a nezdarem.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 279)

Vrstevnické skupiny můžeme rozlišovat podle velikosti struktury, z hlediska pohlaví, příslušnosti náboženské, sociální, ale třeba i politické. Vrstevnické skupiny mohou postupně nabýt rázu organizovanosti a formálnosti, mohou mít svá pravidla, řád nebo symboliku. (Kraus, Poláčková et. al. 2001, s. 133). Děti a mládež potřebují pro svůj optimální sociální rozvoj interakci s lidmi stejného věku. (Procházka, 2012) Vrstevnická skupina je hned po rodině dalším vlivným činitelem, který projevuje jedinci kladný emoční vztah, podporu a porozumění.

Každý jedinec také nutně potřebuje, aby k němu druzí měli kladný vztah a aby si na podkladě toho sám sebe vážil. Pozitivní vliv na stabilizaci a vývoj sebezpojetí má především otázka přijetí vrstevnickou skupinou. (Čáp a Mareš, 2007). Vrstevnické skupiny tedy představují běžný způsob soužití dětí či mládeže. Hlavními znaky vrstevnické skupiny jsou její cíle a normy, kterými se členové skupiny řídí, a také hodnoty, které uznávají. Z tohoto hlediska se cíle daných seskupení pohybují na škále od jednoznačně pozitivních až po asociální, nebo dokonce přímo antisociální. (Kraus, 2014, s. 89)

Důležitým vývojovým úkolem v dospívání je začlenění mladistvého do skupiny vrstevníků, navazování trvalejších kamarádských vztahů a zkušeností. (Čáp a Mareš, 2007 s. 232)

„Dítě má schopnost rozpoznat a adekvátně hodnotit, co je z hlediska života a zdravého vývoje dobré a co špatné. Ke komplikacím dochází, když se toto hodnocení dostává do rozporu s hodnocením druhých.“ (Čáp a Mareš, 2007 s. 134) Hodnocení je závislé na relativním standardu, který vychází ze srovnávání s vrstevníky, dále na představě „ideálního já“ a rovněž také na očekávání druhých. (Konečná, 2010)

Také sdílení pocitů s vrstevníky může pomoci dospívajícímu s jeho vlastním sebepojetím a objevením určitého řádu. (Obereignerů, 2017) Samotná konfrontace s vrstevníky je silně ovlivňující pro účel vybudování struktury sebepojetí jedince. (Konečná, 2010) Pro jedince je důležitá konkrétně taková skupina vrstevníků, která mladistvému poskytuje příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny tak, jako například učitelé či rodiče. (Čáp a Mareš, 2007, s. 279)

Vrstevnické skupiny jsou tedy pro život ve školním prostředí velmi důležité. Člověk nemůže žít v prostředí extrémní izolace. Život bez sociálních kontaktů by mu jenom těžko prospíval. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 105–106) Nesmíme opomenout, že jedincův vývoj může být také ohrožen, kvůli nevýhodnému postavení mezi vrstevníky z důvodů špatné finanční situace v rodině. Dítě z chudé rodiny, nebo dítě rodičů, kteří si neuvědomují, že drahé nebo značkové oblečení hraje u jeho vrstevníků významnou roli, může být ostatními vyloučeno z kolektivu. (Peltová, 2000)

V další kapitole se zaměříme právě na vliv rodinného prostředí na sebepojetí. Vztahy s rodiči a samozřejmost jistoty v rodině jsou totiž velmi důležitým faktorem pro budování vztahy s vrstevníky i se sebou samým. (Obereignerů, 2017)

3.1.2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

V předcházející kapitole jsme uvedli, že zkušenost s druhými lidmi a sociální interakce patří mezi nejdůležitější podmínky vytvářející sebepojetí. Jako jednu z možných zkušeností ovlivňující budování sebepojetí, byla uvedena zkušenost a interakce s vrstevnickou skupinou.

První zkušenost tohoto typu však poskytují dětem rodiče. Rodičovská opora patří k nejsilnějším prediktorům sebepojetí, a to až do období rané adolescence. (Blatný a Plhánková, 2003) Rodiče dávají dětem najevo to, jak se mají děti chovat. A z tohoto důvodu na sebe děti pohlíží tak, jak si myslí, že je rodiče vidí. (Obereignerů, 2017)

Naše chování a prožívání určují tzv. významní druzí. Pod těmito osobami jsou označováni z velké většiny rodiče, kteří mají primární vliv na utváření osobnosti. „Osobností se člověk nerodí, nýbrž se jí stává v období, kdy se u něho začne vytvářet specificky lidská forma organizace a dynamiky duševního života, a kdy se tedy stává člověkem i psychicky.“ (Nakonečný, 2009, s. 85)

Rodina má tudíž pro dítě nezastupitelný význam a rozhodující vliv na utváření dlouhodobého vztahu k sobě. Sebepojetí a vztah k sobě samému se utváří od raného dětství, specifickou hodnotu a subjektivní význam však získává obzvláště během dospívání. Dospívání neboli adolescence je často charakterizována jako životní etapa, ve které mladý člověk usiluje o prosazení svých názorů, postojů a jednání jak vůči vrstevníkům, tak vůči dospělým autoritám, tj. zejména rodičům. (Macek, 2004)

Také Kraus (2014) píše, že rodina je první sociální skupinou v životě jedince a učí ho základní návyky a formy chování pro život ve společnosti. Tudíž je zřejmé, že rodinné prostředí, ze kterého dítě přichází do prostředí školního je velmi důležité. Výchova v rodině může z velké části ovlivnit proces socializace ve školním kolektivu. S obdobným tvrzením přichází i Kraus, Poláčková et al. (2001) kteří tvrdí, že vlivy prostředí, do kterého se člověk narodí, jsou mnohem silnější než vlivy, které přicházejí později (např. ve škole). Vývoj žáka závisí na sociálně psychologických charakteristikách rodiny jako skupiny, zejména také na výchovném stylu rodičů nebo na struktuře či atmosféře v rodině. (Hrabal, 2003)

Obereignerů (2017) popisuje studie, které se zabývají vlivem výchovného stylu rodičů na utváření sebepojetí. Tyto studie potvrzují vztah mezi sebepojetím a výchovným stylem v rodinném prostředí. Výchovným stylem rozumíme souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.

Nejčastěji uváděnými styly výchovy v rodině jsou:

- autoritativní styl výchovy,
- liberální styl výchovy,
- demokratický styl výchovy. (Průcha, 2009, str. 347)

Liberální styl výchovy vykazuje nízkou míru požadavků na dítě či jejich naprostou absenci. Dítě v prostředí liberální výchovy je prakticky odkázáno samo na sebe. Nedochází zde ke kontrole plnění rodičovských nároků. Naopak požadavky dítěte plní jeho rodiče s naprostou samozřejmostí.

Jinak je to u autoritativního výchovného stylu výchovy. Charakteristická je zde nepřiměřená kontrola dítěte ze strany rodiče. Dítě nemá takřka žádný prostor pro samostatnost. Přání a potřeby dítěte nemají žádnou váhu a je na něj kladeno velké množství požadavků.

Poslední je demokratický výchovný styl, který je založen na zásadě respektu. Dítě je vnímáno jako nezávislý jedinec podílející se na rozhodovacím procesu. Naopak od předešlých stylů, kde je běžná absence požadavků na dítě, nebo jsou zcela nepřiměřené, zde jsou požadavky přiměřené dovednostem, schopnostem a věku dítěte. (Vágnerová, 2005a)

Za jeden z nejdůležitějších prvků výchovy se považuje vzájemná komunikace v rodině. Rodiče by se měli ve výchově především pokusit navázat partnerský a rovnocenný vztah se svým dítětem. Důležité je snažit se vyhnout výchově pouze formou zákazů a příkazů. Rovněž by se v rodině měla objevovat snaha o vybudování vzájemné empatie.

Výchova by tudíž neměla být brána pouze jako forma nápravy při nesprávném chování jedince. Ale měla by primárně vytvářet podnět pro zdravý vývoj dítěte, a to jak psychický, tak i fyzický. (Kopřiva, 2006) Z pohledu vývojové psychologie, můžeme říct, že se u dětí objevuje tendence napodobovat chování dospělých bez jakékoliv vnější odměny. (Obereignerů, 2017) Je tedy dokázáno, že základy sebepojetí jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči a významnými osobnostmi v rámci rodiny. (Blatný, 2010)

Jedna ze specifických částí rodiny je její socioekonomický status. Rodinný socioekonomický status se vykazuje jako velmi důležitou proměnou ve vztahu k sebepojetí žáků. (Muijs, 1997) Někdy může pouhá ekonomická situace v rodině vyústit v ekonomickou šikanu dítěte ve škole. „Ekonomická šikana je poměrně novým jevem. Ve vztazích mezi žáky se objevují problémy související se sociálně-ekonomickou situací rodin. Prohlubují se rozdíly mezi dětmi z bohatých a chudých rodin. Rozdílné finanční možnosti rodičů se projevují mezi dětmi např. tím, že si spolužáci navzájem závidí to, co jeden má a druhý ne. Klasickým příkladem jsou v dnešní době mobilní telefony a značkové oblečení. Mnoho žáků základních škol, kteří si nemohou dovolit tyto vymoženosti, často naráží na výsměch spolužáků a opovrhování z jejich strany.“ (Bendl, 2003, s. 28)

Shrnutí teoretické části

V první části bakalářské práce jsme se zaměřili na problematiku sebepojetí, školního prostředí a další pojmy, které budují teoretický základ pro výzkumné šetření. Cílem teoretické části bylo poukázat na provázanost vztahů mezi školou, klimatem a sebepojetím. V následujících kapitolách praktické části si popíšeme výzkumný problém, jeho cíle, otázky a hypotézy. Pokusíme se navázat na teoretické východiska z první části bakalářské práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou. V této kapitole se zaměříme na výzkumný problém, výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Dále si také vymezíme výzkumný soubor, metodu, techniku a jejich zpracování. Cílem praktické části je především zachycení souvislostí mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a jeho vztahy v třídním kolektivu.

4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém je zaměřen na působení vnímané ekonomické situace v rodině na sebepojetí žáka v kolektivu. Jak bylo již nastíněno v teoretické části, danému tématu je důležité věnovat pozornost, neboť období staršího školního věku je období hledání osobní identity, tj. vlastní jedinečnosti a autentičnosti. Sebepojetí dítěte a dospívajícího může také značně ovlivnit jeho sociální zařazení a schopnost vyrovnávat se s překážkami a těžkostmi v životě. (Jedlička, 2017) Dosavadní výzkumy v oblasti sebepojetí převážně disponují studii zabývající se souvislostí mezi mírou sebepojetí a dosaženým vzděláním nebo rozdíly v sebepojetí mezi pohlavími. Obereignerů (2017) uvádí výzkumy, které se zabývají faktory ovlivňujícími sebehodnocení u různých temperamentových typů nebo výzkumy, které se zabývají rozdíly v sebepojetí mezi děvčaty a chlapci. Například Spisarová (2013) se zabývala vlivem finanční situace v rodině na sociální vyloučení žáka z kolektivu. Bylo zjištěno, že sociální rozdíly u žáků podněcují vznik patologických jevů jako je např. sociální vyloučení z kolektivu. Bylo prokázáno, že finanční situace rodiny může mít značný vliv na jedince a jeho vztahy s vrstevníky. Podle výzkumu Ulrichové (2012) se ekonomická šikana stává problémem a negativní součástí nejen školství, ale i dalších oblastí, ve kterých se děti nebo mládež nachází. V závěru bylo řečeno, že s širokou nabídkou moderních technologií a značkového zboží spolu s prohlubováním socio-ekonomických rozdílů mezi rodinami, se bude výskyt ekonomické šikany do budoucna jen zvyšovat. Šlachtová et al. (2007) ve svém výzkumu uvádějí, že socioekonomická deprivace úzce souvisí s pocity selhání, a může také vyústit až do změny sebepojetí jedince. Trowbridge (1972) ve svém výzkumu zkoumal vztah mezi sebepojetím a socio-ekonomickým statutem žáků ve věku 8-14 let. Výsledky vzorku 3 789 dětí ukázaly, že sebepojetí u žáků s nízkým socio-ekonomickým statutem je vyšší než sebepojetí u žáků se středním socio-ekonomickým statutem. Výsledky tak vyšly ve všech věkových skupinách, a to u obou pohlaví, mezi černochoy i bílými, a dále také ve městech i venkovských oblastech.

4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho sebepojetím v kolektivu. Vedlejšími cíli je poté zjistit, jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu. Dále také odhalit, jak žáci vnímají ekonomickou situaci své rodiny. Nakonec také identifikovat souvislosti mezi ekonomickou situací rodiny žáka a vnímáním sociálních vztahů v třídním kolektivu.

Na základě cílů výzkumu jsme stanovili následující výzkumné otázky a hypotézy:

1. Jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu?

- 1.1 Jak vnímají žáci své začlenění v rámci třídy?
- 1.2 Jakou míru pocitů vykazují žáci v třídním kolektivu?
- 1.3 Jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu?
- 1.4 Jaká je míra sebepojetí žáků v třídním kolektivu?
- 1.5 Jaké role si přisuzují žáci v rámci třídního kolektivu?

2. Jak žáci vnímají ekonomickou situaci své rodiny?

- 2.1 Jak žáci vnímají vliv materiálních hodnot?
- 2.2 Jakou míru ekonomické úrovně vnímají žáci u své rodiny?

3. Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a vnímáním sociálních vztahů v třídním kolektivu?

- 3.1 Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a mírou sebepojetí žáka v třídním kolektivu?

H1: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny a mírou sebepojetí žáka v třídním kolektivu.

- 3.2 Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu?

H2: Předpokládáme, že existuje vztah mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu.

- 3.3 Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu?

H3: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu.

3.4 Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot?

H4: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímáním materiálních hodnot.

4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor této práce tvoří žáci 8. a 9. tříd základních škol. Dle Blatného a Plhákové (2003) je nejdůležitějším obdobím pro vytváření sebepojetí právě v průběhu dospívání. Předpokladem pro daný výběrový soubor je skutečnost, že žáci staršího školního věku jsou schopni vyhodnotit, jakou zastávají roli v třídním kolektivu a jsou také schopni zhodnotit vnímání vlastního Já, tedy sebepojetí. Neboť v období staršího školního věku začíná jedinec vnímat a analyzovat své vlastní pocity. (Vágnerová, 2005b)

Základní soubor

Základní soubor tvoří všichni žáci 2. stupně základních škol v České republice. Dle ČSÚ docházelo v roce 2017/2018 na 2. stupeň základní školy celkem 350 409 žáků.

Výběrový soubor

Výběrový soubor tvoří žáci 8. a 9. tříd 2. stupně na základních školách v Jihomoravském a Zlínském kraji (dále jen základní školy 1., 2., 3.).

	Žáci 8. třídy	Žáci 9. třídy
1. Základní škola	25	21
2. Základní škola	20	22
3. Základní škola	24	19

Tabulka 1 – Výzkumný soubor (vlastní výzkum, 2019)

Způsob výběru

Pomocí dostupného výběru byly osloveny 3 základní školy. Tyto školy projevíly zájem o spolupráci, vzhledem k tématu práce, které jim přišlo zajímavé. Prostřednictvím dostupného výběru nelze zobecnit výsledky na celou populaci. Naopak je možné, vytvořit z výsledků doporučení pro konkrétní základní školy. Rozhodli jsme oslovit žáky 8. a 9. tříd. Podle Brauna et al. (2014) neexistují mezi žáky 8. a 9. tříd významné rozdíly v oblasti vývoje.

4.4 REALIZACE VÝZKUMU

V rámci pilotáže bylo osloveno 21 základních škol z Jihomoravského a Zlínského kraje. Se spoluprací souhlasila 1 základní škola, na které byl proveden předvýzkum. Předvýzkum obsahoval sociometrický dotazník B-3 a dotazník zjišťující vnímanou ekonomickou úroveň rodiny žáka. Pro účely předvýzkumu bylo osloveno 40 respondentů staršího školního věku (žáci 9. třídy základní školy). Cílem předvýzkumu bylo odhalit nedostatky v dotazníku a jeho následnou úpravu tak, aby byl pro cílovou skupinu jasný a pochopitelný. Po analýze odpovědí z předvýzkumu bylo nutné pozměnit položky v dotazníku. Také proběhla částečná úprava struktury bakalářské práce kvůli další distribuci dotazníků, která byla vhodnější jak pro respondenty, tak pro vedení základních škol.

Nového dotazníkového šetření se zúčastnilo 135 respondentů ze 3 škol v Jihomoravském a Zlínském kraji. Vyplňování dotazníku proběhlo na všech základních školách za stejných podmínek. Z rozdaných 135 dotazníků, byly vyřazeny 4 dotazníky jako neplatné. Celkově bylo tedy vyhodnoceno 131 platných dotazníků.

Dotazníky byly rozdány v časovém období leden až únor 2019. Při zadávání všech dotazníků byli přítomni učitelé, kteří byli obeznámeni s pokyny k vyplnění těchto dotazníků. Tímto krokem jsme se snažili předejít potencionálním nejasnostem, které by mohly během dotazníkové šetření nastat. Před samotnou administrací dotazníku se doporučuje respondentům popsat záměr dotazníku, případně i využití získaných výsledků a zdůraznit skutečnost, že jejich odpovědi budou považovány za důvěrné. (Obereignerů, 2017) Z tohoto důvodu byli žáci v úvodu dotazníku seznámeni se záměrem dotazníkového šetření. Jelikož je záměr dotazníku většině dospívajícím zřejmý, může docházet k vědomému či nevědomému zkreslování odpovědí ve smyslu vyšší sociální žádoucnosti. (Obereignerů, 2017) Rovněž jsme žáky obeznámili se skutečností, že získané informace budou sloužit pouze pro vypracování bakalářské práce.

Pro účely bakalářské práce jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumu. Za tradiční metody zkoumání sebepojetí jsou dle Obereignerů (2017) považovány zejména třídící techniky, sebeposuzovací škály, metody volné odpovědi, strukturované dotazníky nebo sebehodnotící škály – např. Rosenbergerova škála sebehodnocení. Jako technika sběru dat byl zvolen dotazník. Dle Hrabala (2003) se pro diagnostikování třídy či žáků běžně uplatňuje rozhovor, pozorování či dotazník. Pomocí zvoleného výzkumného nástroje jsme zkoumali, jaké sebepojetí mají žáci v kolektivu. Také jsme zkoumali, jak vnímají žáci ekonomickou situaci své rodiny a sociální vztahy v třídním kolektivu.

Pro realizaci našeho výzkumu byl vytvořen dotazník s posuzovací škálou a uzavřenými otázkami. Dotazník byl konstruován vzhledem k cílům bakalářské práce a rozdělen na 7 oblastí. Na základě průměrné hodnoty v položkách je možné stanovit postoje žáků k jednotlivým oblastem. Oblasti dotazníku jsou rozděleny následovně:

	Oblast	Položka v dotazníku	Položky
1.	Začlenění žáka v třídním kolektivu	1., 2., 3., 4.	Ve své třídě se cítíš? Dá se říct, že máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda? Jaké máš vztahy se svými spolužáky? Máš někdy pocit, že nepatříš do třídního kolektivu?
2.	Míra pocitů žáka v třídním kolektivu	5.	Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě: pocit bezpečí - ohrožení, pocit přátelství - nepřátelství, atmosféra spolupráce-lhostejnosti, pocit důvěry-nedůvěry, atmosféra tolerance-netolerance
3.	Vztahy v třídním kolektivu	6.	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je Ve třídě je někdo, komu ostatní Stává se, že se do školy těším Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem Společné problémy řešíme většinou v klidu
4.	Sebepojetí žáka v kolektivu	7.	Jsem vždy v centru dění: souhlasím - nesouhlasím Cítím, že jsem součástí třídy: totéž O mou účast v kolektivu ostatní stojí: totéž V naší třídě mi nikdo neubližuje: totéž O dění ve třídě jeví zájem: totéž
5.	Vnímaná role v třídním kolektivu	8.	V rámci školního kolektivu se vnímáš jako? (vůdce, oblíbenec, premiant, vtipálek, průměrný žák, outsider)
6.	Vnímaní materiálních hodnot	9., 12.	Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější? Kupují ti rodiče značkové věci?
7.	Vnímaná ekonomická situace v rodině žáka	10., 11., 13.	Jsou tví rodiče schopni zaplatit ti školní výlety, kurzy a kulturní akce? Myslíš si, že je tvá rodina: velmi bohatá-velmi chudá Myslíš si, že má vaše rodina dostatek peněz?

Tabulka 2 – Oblasti v dotazníku (vlastní výzkum, 2019)

Dotazník obsahuje 6 položek (na škále 1-7), které se zabývají vztahy v kolektivu, sebepojetím, rolí a začleněním žáka v kolektivu. Dále obsahuje 5 položek (na škále 1-5), které se zaměřují na oblast vnímané ekonomické situace v rodině žáka, preference drahých a značkových předmětů v kontextu oblíbenosti žáka v kolektivu a materiálních hodnot v jeho rodině. Položky v dotazníku č. 5, 6, 7 byly převzaty z dotazníku pro diagnostiku třídních kolektivů B-3. Položky byly upraveny a přizpůsobeny tak, aby odpovídaly cílům této práce. Dotazník jsme také doplnili o dvě uzavřené položky, z nichž jedna zjišťovala pohled respondenta na vztahy v kolektivu a druhá je orientována na žákovu vnímanou roli v kolektivu.

Škálové položky byly vyhodnocovány tak, že adjektivum v pozitivním významu se nacházelo na levé straně škály a negativní na straně opačné. S výjimkou otázky č. 4, která byla následovně překódována na opačné hodnoty. Respondenti vyplňovali dotazník metodou tužka-papír. Sesbíraná data byla převedena do programu Microsoft Office Excel. Ke statistickému zpracování dat jsme použili také program Statistica (13.3.0, TIBCO Software, Inc., Palo Alto, CA, USA).

Pro každou oblast z dotazníku byly zjišťovány statistické proměnné, jako je aritmetický průměr, směrodatná odchylka, minimální a maximální hodnota, medián a modus. Směrodatná odchylka říká, jak se jednotlivé výsledky liší od průměru. U jednotlivých položek byly vypočítány základní statistické charakteristiky (průměr a směrodatná odchylka).

U sedmibodové škály bylo při dosáhnutí skóre pod 3,9 možné hovořit o pozitivním postoji respondenta. Skóre nad 4,1 indikuje negativní postoje respondenta. Jestli se skóre pohybovalo v intervalu $<3,9; 4,1>$ je možné hovořit o neutrálním postoji respondenta. U pětibodové škály, jsme postupovali obdobně. Skóre pod 2,9 reprezentuje pozitivní postoj respondenta, skóre v intervalu $<2,9; 3,1>$ neutrální a skóre nad 3,1 negativní postoj respondenta.

Na oblast začlenění žáka v třídním kolektivu jsme se dotazovali pomocí položek č. 1, 2, 3, 4. Respondenti zde odpovídali na škále od 1 (určitě ano, velmi dobré) po 7 (určitě ne, velmi špatné). Čím blíže se odpověď blížila k číslu 1, tím lepší začlenění respondenti vykazovali. Na oblast ohledně míry pocitů žáka v třídním kolektivu jsme se dotazovali pomocí položek 5a, 5b, 5c, 5d, 5e. Respondenti zde odpovídali na škále od 1 (pocit bezpečí, pocit přátelství, atmosféra spolupráce, pocit důvěry, atmosféra tolerance) po 7 (pocit ohrožení, pocit nepřátelství, atmosféra lhostejnosti, pocit nedůvěry, atmosféra netolerance). Čím blíže se odpověď blížila k číslu 1, tím pozitivnější míru pocitů respondenti vykazovali.

Oblast týkající se vnímání vztahů v třídním kolektivu (v dotazníku položky č. 6a, 6b, 6c, 6d, 6e) byla vyhodnocena pomocí bodů. U položek č. 6a a 6b byl udělen kladný počet bodů po zvolení kladné odpovědi (ANO). U položek č. 6c, 6d, 6e byl udělen kladný počet bodů po zvolení záporné odpovědi (NE). Čím více bodů respondent obdržel, tím pozitivnější vnímání vztahů v třídním kolektivu vykazoval.

Na oblast ohledně sebepojetí žáka v kolektivu, jsme se dotazovali u položek č. 7a, 7b, 7c, 7d, 7e. Respondenti zde odpovídali na škále od 1 (naprosto souhlasím) po 7 (vůbec nesouhlasím). Čím blíže se odpověď blížila k číslu 1, tím vyšší míru sebepojetí respondenti vykazovali.

Oblast týkající se vnímané role v třídním kolektivu (v dotazníku položka č. 8) obsahovala jednu uzavřenou položku („*V rámci školního kolektivu se vnímáš jako „?*“) s jedinou možnou volbou. Zvolené role byly zapsány do programu Microsoft Office Excel pod písmenem dané kategorie. Dále byly vyhodnoceny absolutní a relativní četnosti přisuzovaných rolí.

Oblast týkající se vnímání materiálních hodnot jsme zjišťovali pomocí položek č. 9 a 12. Respondenti zde odpovídali na škále od 1 (určitě ano; ano, vždy) po 5 (určitě ne; ne, nikdy). Čím blíže se odpověď blížila k číslu 1, tím vyšší vliv materiálním hodnotám respondenti přisuzovali.

Vnímanou ekonomickou situaci jsme zjišťovali prostřednictvím názoru žáků na subjektivně vnímané finanční zázemí jejich rodiny. Použili jsme 3 škálové položky (v dotazníku č. 10, 11, 13), kde respondenti volili (na škále 1-5) podle toho, jak vnímají ekonomickou situaci své rodiny. Čím blíže se odpověď blížila k číslu 1, tím lepší vnímání ekonomické situace respondenti vykazovali.

4.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ

U hlavních výzkumných otázek VO1 a VO2 a jejich dílčích otázek DVO1 – DVO7 bylo využito popisných statistik (průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum). U hlavní výzkumné otázky VO3 a jejích dílčích otázek DVO8, DVO6, DVO10, DVO11 a DVO12 byl použit Pearsonův koeficient korelace, pomocí kterého budeme rozhodovat o nulových a alternativních hypotézách. Výsledky hypotéz (H1, H2, H3, H4) dále převedeme do grafické podoby, kde bude znázorněna vzájemná korelace.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zaměříme na výsledky z jednotlivých oblastí dotazníku. Pro účely naplnění výzkumných cílů budeme postupovat také podle struktury výzkumných otázek, které jsme si stanovili na začátku praktické části. U každé vyhodnocené tabulky dotazníku deskriptivně znázorníme, jakých výsledků jsme dosáhli na základě odpovědí respondentů. Jednotlivé otázky postupně, systematicky a uceleně zodpovíme, tak abychom získali odpovědi na výzkumné otázky.

5.1 Jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu?

DVO1 – Jak vnímají žáci své začlenění v rámci třídy?

V dotazníku jsme uvedli položky č. 1, 2, 3, 4, které se zabývají oblastí začlenění žáka v třídním kolektivu. Pozitivní přijetí ze strany druhých patří mezi základní potřeby všech jedinců, kteří po většinu života usilují o své začlenění. (Hayesová, 2003) Respondenti zde odpovídali na škále 1-7 (1 = pozitivní, 7 = negativní).

Oblast č. 1	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	2,51	1,12	1,00	5,75

Tabulka 3 - Výsledky z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2019)

Celkový průměr (na škále 1-7) z oblasti, zabývající se začlenění žáka v kolektivu je **M = 2,51** (SD = 1,12). Odpovědi v této oblasti jsou tedy spíše pozitivní. Skutečnost, že se žákům v posledních ročnících základní školy daří být součástí kolektivu, je potěšující, a to z důvodu, že třída v tomto věkovém období už nebývá tolik soudržná. V tomto období se promítá růst osobnosti, svébytnosti a svéráznosti každého žáka. (Čapek, 2010, s. 21)

Začlenění v kolektivu	Průměr odpovědí	Směrodatná odchylka
1. Ve své třídě se cítíš:	2,84	1,43
2. Dá se říct, že máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda?	1,37	1,03
3. Jaké máš vztahy se svými spolužáky?	2,69	1,44
4. Máš někdy pocit, že nepatříš do třídního kolektivu?	3,15	1,97

Tabulka 4 – Průměr položek z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2019)

Nejvíce pozitivní průměr $M = 1,37$ ($SD = 1,03$) můžeme vidět u položky č. 2. To znamená, že skoro většina žáků ve třídě tvrdí, že mají alespoň jednoho kamaráda. Dále můžeme vidět, že průměr u položky č. 4 („*Máš někdy pocit, že nepatříš do třídního kolektivu?*“) byl vyhodnocen z celé oblasti nejvíce nejhůře. Žáci mají tedy neutrální až negativní pocity, ohledně svého umístění v kolektivu. Pocit osamění a vyřazenosti z třídního kolektivu si někteří žáci kompenzují tím, že usilují o přední místo v blízkosti učitele. (Jedlička, 2017)

DVO2 – Jakou míru pocitů vykazují žáci v třídním kolektivu?

Dále respondenti odpovídali na položku č. 5 v dotazníku, kde volili míru svých pocitů ve třídním kolektivu (na škále 1-7). Jednalo se o pocity bezpečí, přátelství, spolupráce, důvěry a tolerance. Jednotlivé průměry odpovědí na tuto oblast můžeme vidět v tabulce č. 6.

Oblast č. 2	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	3,19	0,79	1,00	4,50

Tabulka 5 - Výsledky z oblasti č. 2 (vlastní výzkum, 2019)

Průměr celé této oblasti je $M = 3,19$ ($SD = 0,79$). Je zřejmé, že žáci staršího školního věku už nejsou tolik soudržní a spokojení ve svém kolektivu. Spokojenost a soudržnost třídy jsou charakteristiky spíše pozitivního klimatu. (Lašek, 2007) Atmosféra a pocity ve zkoumaných třídách se ale spíše pohybují blíže k negativním hodnotám.

Míra pocitů v kolektivu	Průměr odpovědí	Směrodatná odchylka
a) Pocit bezpečí vs. nebezpečí	2,65	1,56
b) Pocit přátelství vs. nepřátelství	2,48	1,49
c) Atmosféra spolupráce vs. lhostejnosti	3,58	1,59
d) Pocit důvěry vs. nedůvěry	3,51	1,61
e) Atmosféra tolerance vs. netolerance	3,71	1,66

Tabulka 6 – Míra pocitů v kolektivu (vlastní výzkum, 2019)

Jak jsme již uvedli v tabulce č. 5, respondenti vykazují spíše neutrální míru pocitů v rámci třídního kolektivu. Pozitivně laděný průměr odpovědí $M = 2,65$ ($SD = 1,56$) můžeme vidět u položky č. 6a a dále také u položky č. 6b $M = 2,48$ ($SD = 1,49$), kde žáci vykazují pocity bezpečí a přátelství.

Naopak neutrální pocity vykazují respondenti u položky č. 6c s průměrem $M = 3,58$ ($SD = 1,59$), kde nás zajímalo, jestli žáci pocítují v třídním kolektivu atmosféru spolupráce nebo spíše lhostejnosti. Jak je zřejmé, žáci se pohybují mezi atmosférou spolupráce a atmosférou lhostejnosti. Atmosféra lhostejnosti může dle Bendla (2003) podněcovat až k vzniku „podhoubí“ šikany zejména, když se třída projevuje jako „mlčící skupina“.

DVO3 – Jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu?

V této oblasti jsme se zaměřili na vnímání sociálních vztahů v třídním kolektivu z pohledu žáků. Tato oblast poukazuje na skutečnost, jestli spolu žáci ve třídě řeší problémy, a také jestli jim s řešením těchto problémů někdo pomáhá. Také jsme se dotazovali na skutečnost, jestli je v kolektivu někdo, kdo je nešťastný nebo někdo, komu je ubližováno.

Oblast č. 3	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	2,64	1,31	0 bodů	5 bodů

Tabulka 7 – Výsledky z oblasti č. 3 (vlastní výzkum, 2019)

Výsledky z této oblasti poukazují na to, že žáci vnímají vztahy v kolektivu spíše pozitivně. Celkový průměr odpovědí je $M = 2,64$ ($SD = 1,31$). Tato skutečnost je velmi potěšující, neboť v období dospívání hrají velký význam vztahy s vrstevníky. Jejich existence umožňuje dokončit jeden z nejdůležitějších úkolů tohoto období, a to emancipaci od rodiny a postupné osamostatnění.

Položka č. 6	ANO	NE
	Relativní četnost	
a) Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	69 %	31 %
b) Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	41 %	59 %
c) Stává se, že se do školy těším	55 %	45 %
d) Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	84 %	16 %
e) Společné problémy řešíme většinou v klidu	37 %	63 %

Tabulka 8 – Vztahy v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2019)

Položky č. 6a a 6b s odpovědí „Ano“ byly hodnoceny negativně a položky s odpovědí „Ne“ naopak pozitivně. U položek č. 6c, 6d a 6e byly položky s odpovědí „Ano“ hodnoceny pozitivně a „Ne“ negativně. Maximální počet bodů, který mohli respondenti obdržet, bylo 5 bodů. Celkový počet bodů všech respondentů je 346 bodů, což dělá **55,6 %** z maximálního počtu. Dle výsledků z jednotlivých položek, můžeme vidět, že **69 % respondentů** vnímá v kolektivu nejméně jednoho žaka nešťastného. Rovněž **41% respondentů** uvedlo, že se ve třídním kolektivu nachází někdo, komu je ubližováno. Pokud se podíváme na položku č. 6c, která zněla: „*Stává se, že se do školy těším*“, můžeme vidět, že zde převyšuje pozitivní počet odpovědí, celkově tedy **55 %** pro odpověď „ano“. To znamená, že žáci staršího školního věku vykazují stále vyšší míru pozitivních pocitů při školní docházce, než pocitů negativních. Velmi dobrým zjištěním je, že pokud se ve třídním kolektivu objeví nějaký problém, **84 %** z dotazovaných najde někoho, kdo jim s problémem pomůže. Tyto problémy jsou však podle 63 % respondentů řešeny bez přítomnosti klidu.

DVO4 – Jaká je míra sebepojetí žáků v třídním kolektivu?

Další oblast, kterou jsme zjišťovali je míra sebepojetí žáků v kolektivu. U položky č. 7 v dotazníku jsme se respondentů ptali, jak vnímají své sebepojetí. Respondenti měli odpovídat na položky pozitivně (naprosto souhlasím) či negativně (vůbec nesouhlasím) na škále 1-7.

Oblast č. 4	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	3,09	1,25	1,00	7,00

Tabulka 9 - Výsledky z oblasti č. 4 (vlastní výzkum, 2019)

Pokud se podíváme na celkovou úroveň z oblasti sebepojetí, v tabulce č. 9 můžeme vidět, že respondenti vykazují průměr **M = 3,09** (SD = 1,25). Celkově můžeme říct, že výsledky nejsou nijak zářející. Jak už jsme nastínili v teoretické části, dospívající se mnohdy vyznačují nižším sebepojetím a vyšší mírou kritičnosti k sobě samému. Je zřejmé, že v období staršího školního věku je běžným jevem emoční kolísání a období „bouří a krizí“. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Také je důležité zjistit, jaké byly jednotlivé průměry odpovědí na položky, které se týkaly sebepojetí. Pomocí těchto odpovědí je možné identifikovat nejčastější bariéry v sebepojetí žáků staršího školního věku.

Sebepojetí žáka v kolektivu	Průměr odpovědí	Směrodatná odchylka
a) Jsem vždy v centru dění	3,75	1,82
b) Cítím, že jsem součástí třídy	2,98	1,65
c) O mou účast v kolektivu ostatní stojí	3,79	1,83
d) V naší třídě mi nikdo neubližuje	2,16	1,76
e) O dění ve třídě jevím zájem	2,76	1,62

Tabulka 10 - Sebepojetí žáka v kolektivu (vlastní výzkum, 2019)

Z jednotlivých průměrů u položek v této oblasti můžeme usoudit, že žáci vykazují sebepojetí, které směřuje spíše k neutrálním hodnotám. Negativní průměrnou hodnotu $M = 3,75$ ($SD = 1,82$) projevili respondenti u položky č. 7a, která vypovídá, že se žáci ve třídním kolektivu se necítí v centru dění. Žáci dále uvádějí, že se hodnotí jako osobu, o kterou ostatní v kolektivu příliš nestojí. Průměr u této položky je $M = 3,79$ ($SD = 1,83$). Pozitivním zjištěním je skutečnost, že žáci vykazují nejvíce pozitivní průměr, u položky č. 7d, která značí, že jim ve třídě nikdo neubližuje. Hrabal (2003) tvrdí, že sociální a morální změny žáků v posledních ročnících základní školy jsou velmi komplikované. Prohlubuje se zde totiž osobní růst, svébytnost a svéráznost každého žáka.

DVO5 – Jaké role si přisuzují žáci v rámci třídního kolektivu?

Další oblastí, na kterou respondenti odpovídali, byla jejich vnímaná role v třídním kolektivu.

	Počet (n)	%
Vůdce	6	5 %
Oblíbenec	21	16 %
Premiant	6	5 %
Vtipálek	19	14 %
Průměrný žák	62	47 %
Outsider	17	13 %
	131	100 %

Tabulka 11 - Výsledky z oblasti č. 5 (vlastní výzkum, 2019)

Celkový sociální vývoj osobnosti žáka se obvykle zřetelně promítá do jeho chování ve třídě. Z chování žáka vychází také jeho role v třídním kolektivu. (Hrabal, 2003) Jak můžeme vidět, tak mezi respondenty se nejčastěji objevovala volba „**průměrný žák**“. Celkově tak volilo **62 respondentů** (47 %). Dále můžeme vidět, že respondenti volili stejný počet voleb u role „vůdce“ a „premianta“. Tyto dvě role tedy tvoří 10 % z celkového počtu. Role vůdce je většinou formována již v první etapě vývoje skupiny. (Hrabal, 2003)

Je zřejmé, že si respondenti z velké většiny vybrali neutrální roli v kolektivu, ale i přesto se zde objevilo 17 voleb pro roli „outsidera“. V pořadí třetí nejčastější volba se objevovala u role „vtipálek“. Celkově si tuto roli přisuzuje 19 respondentů, tedy 14 % žáků z celkového počtu. Je důležité vědět, že existuje zastoupení v každé z přisuzovaných rolí. Díky této informaci můžeme usoudit, že jednotliví žáci v posledních ročnících ví, jakou roli zastávají v třídním kolektivu. Celkově můžeme o této oblasti říct, že výsledky jsou spíše pozitivní.

	Počet	%	Vnímaná ek. situace – průměrná hodnota
Vůdce	6	5 %	2,06
Oblíbenec	21	16 %	1,71
Premiant	6	5 %	1,66
Vtipálek	19	14 %	1,98
Průměrný žák	62	47 %	1,93
Outsider	17	13 %	2,13
	131	100 %	Průměr = 1,91

Tabulka 12 - Průměrná hodnota vnímané ekonomické situace podle přisuzovaných rolí
(vlastní výzkum, 2019)

Pro zajímavost v tabulce č. 12 uvádíme, jakou ekonomickou situaci své rodiny vnímají respondenti přisuzující si jednotlivé role. Nejvíce pozitivně laděnou průměrnou hodnotu (**M = 1,66**) z oblasti vnímané ekonomické situace své rodiny vykazují respondenti, kteří si přisuzují roli **premianta**. Hned po této roli mají nejvíce pozitivně laděnou průměrnou hodnotu (**M = 1,71**) respondenti, kteří si přisuzují roli **oblíbence**. Můžeme tedy spatřovat souvislost mezi těmito rolemi a jejich vnímanou ekonomickou situací. Naopak respondenti, kteří si přisuzují roli vůdce, mají ze všech rolí nejvyšší průměrnou hodnotu (**M = 2,06**) z oblasti vnímání ekonomické situace. Nejpočetnější skupina respondentů, která si přisuzuje roli průměrného žáka, vykazuje vnímanou ekonomickou situaci v průměru **M = 1,93** což je vyšší, než je daný průměr této oblasti (**M = 1,91**). Pokud hovoříme o nejhůře vnímané

ekonomické situaci ve své rodině, můžeme vidět, že respondenti, kteří volili roli outsidera, mají průměrnou hodnotu vnímané ekonomické situace $M = 2,13$. Z těchto výsledků můžeme tedy spatřovat jistý vliv vnímané ekonomické situace rodiny žáka na jeho přisuzovanou roli v kolektivu.

5.2 Jak žáci vnímají ekonomickou situaci své rodiny?

DVO6 – Jak žáci vnímají vliv materiálních hodnot?

Další oblastí, na kterou se zaměříme je oblast vnímání vlivu materiálních hodnot. Vycházíme zde z průměrných odpovědí u položek č. 9 a 12. Respondenti zde volili své odpovědi na škále 1-5 (1 = pozitivní, 5 = negativní).

Oblast č. 6	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	2,85	0,79	1,00	4,5

Tabulka 13 - Výsledky z oblasti č. 6 (vlastní výzkum, 2019)

Průměr z oblasti, která zkoumá vnímání vlivu materiálních hodnot je $M = 2,85$ ($SD = 0,79$). Je zřejmé, že respondenti zastávají u materiálních hodnot neutrální postoje. V teoretické části jsme popisovali, že ve třídních kolektivech může vzniknout riziko ekonomické šikany. Z jednotlivých odpovědí v této oblasti však vyplývá, že materiální hodnoty nejsou pro respondenty tolik podstatné.

Vnímání materiálních hodnot	Průměr odpovědí	Směrodatná odchylka
9. Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější?	2,99	1,49
12. Kupují ti rodiče značkové věci?	2,71	1,08

Tabulka 14 – Vnímání materiálních hodnot (vlastní výzkum, 2019)

Průměrné hodnoty z jednotlivých položek se pohybují mezi pozitivními až neutrálními hodnotami. Dle Krause (2006) si mladý člověk tvoří a transformuje svou hodnotovou orientaci v průběžných konfrontacích s nejrůznějšími životními situacemi, informacemi a všemi vlivy, které na něj působí. Můžeme vidět, že žáci vykazují u položky č. 9 průměrnou hodnotu $M = 2,99$ ($SD = 1,49$). To znamená, že respondenti na vliv materiálních hodnot

nekladou příliš velký důraz. Nemůžeme tedy jednostranně říct, jestli respondenti považují drahé a značkové věci za indikátor oblíbenosti. U položky č. 12 můžeme vidět průměr $M = 2,71$ ($SD = 1,08$). Žáci se tedy spíše přiklání k tomu, že jim rodiče kupují značkové věci. Tato skutečnost však neznamena, že preference značkových věcí ovlivňuje vnímání materiálních hodnot.

DVO7 – Jakou míru ekonomické úrovně vnímají žáci u své rodiny?

Další a velmi důležitou oblastí, na kterou se zaměříme, je oblast vnímání ekonomické úrovně rodiny žáků. U položek č. 10, 11 a 13 respondenti volili míru svých pocitů z oblasti vnímání ekonomické úrovně své rodiny (na škále 1-5).

Oblast č. 7	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
	131	1,91	0,68	1,00	4,3

Tabulka 15 - Výsledky z oblasti č. 7 (vlastní výzkum, 2019)

Z odpovědí v této oblasti můžeme konstatovat, že respondenti vnímají ekonomickou situaci své rodiny jako průměrnou až nadprůměrnou. Můžeme vidět, že celkový průměr odpovědí je $1,91$ ($SD = 0,68$). Dalo by se tedy říct, že průměrná hodnota z této oblasti znamená, že žáci vnímají ekonomickou úroveň své rodiny jako velmi dobrou. Jednou z důležitých funkcí každé rodiny je ekonomicko-zabezpečovací funkce. Dle Krause, Poláčkové et. al. (2001) je tato funkce nezpochybnitelnou součástí rodiny a pomáhá vybudovat u dětí a mládeže správné ekonomické myšlení. Poruchou této funkce rodiny může docházet k hmotnému nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečit základní životní potřeby členů rodiny.

Vnímání ekonomické situace rodiny	Průměr odpovědí	Směrodatná odchylka
10. Jsou tví rodiče schopni zaplatit ti školní výlety, kurzy a kulturní akce?	1,28	0,68
11. Myslíš si, že je tvá rodina: (velmi bohatá - velmi chudá)	2,59	0,68
13. Myslíš si, že má vaše rodina dostatek peněz?	1,87	1,07

Tabulka 16 - Vnímaná ekonomická situace rodiny žáka (vlastní výzkum, 2019)

Jednotlivé položky mají velmi dobré průměrné hodnoty. Nejlepší průměr $M = 1,28$ ($SD = 0,68$) můžeme vidět u položky č. 10, což znamená, že žáci vnímají své rodiče schopné a ochotné financovat jim školní výlety, kurzy a kulturní akce. Tato skutečnost je velmi důležitá, protože i během výletů, kurzů a kulturních akcí, které jsou většinou mimo prostory školy, je také vytvářeno třídní klima a vztahy mezi žáky. (Grecmanová, 2003)

Dále respondenti vykazují průměrnou hodnotu $M = 2,59$ ($SD = 0,68$) u položky č. 11, kde měli vybrat na škále 1-5, jestli je jejich rodina velmi bohatá nebo velmi chudá. Průměrná hodnota z této položky vypovídá, že žáci považují svou rodinu za spíše bohatou.

5.3 Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a vnímáním sociálních vztahů v třídním kolektivu?

DVO8 – Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a mírou sebepojetí žáka v třídním kolektivu?

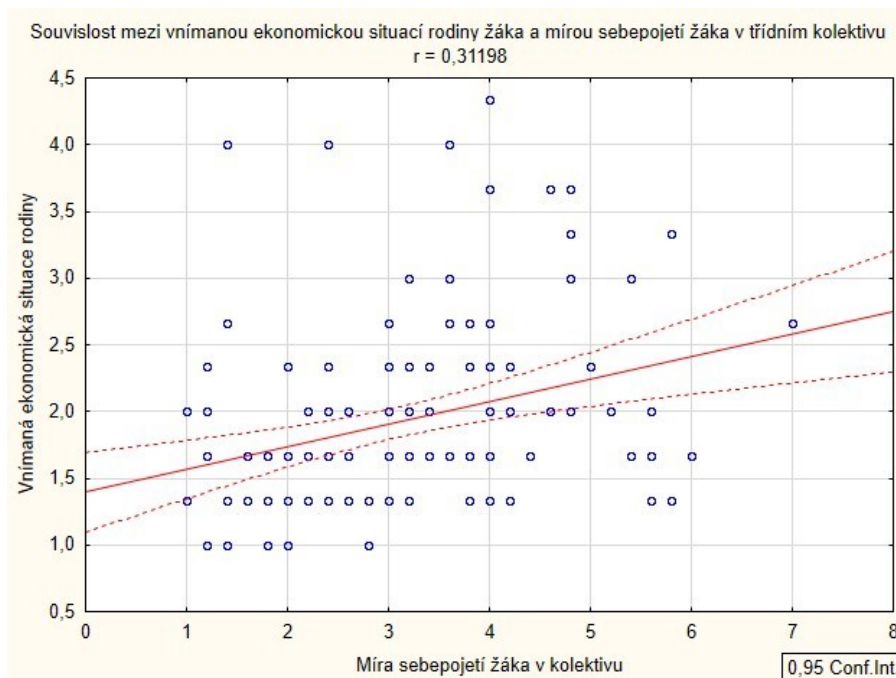
Pro zjištění souvislosti mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a jeho sebepojetím v třídním kolektivu byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

- H_0 = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_A = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot existuje statisticky významný rozdíl.

H1	N	Průměr vnímané ekonomické situace	Průměr sebepojetí žáka v kolektivu	r	p
	131	1,91	3,09	0,31	< 0,00

Tabulka 17 – Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2019)

Zjištěné hodnoty ($r = 0,31$; $p = < 0,00$) značí statisticky významnou souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací žáka a jeho sebepojetím v kolektivu. Z toho vyplývá, že zamítáme nulovou hypotézu. Z výsledků vyplývá skutečnost, že čím vyšší úroveň vnímané ekonomické situace respondent vykazuje, tím má pozitivnější míru sebepojetí. V následujícím grafu můžeme vidět korelaci mezi proměnnými.



Graf 1 – Korelace mezi proměnnými DVO8 (vlastní výzkum, 2019)

DVO9 – Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu?

Pro zjištění souvislosti mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

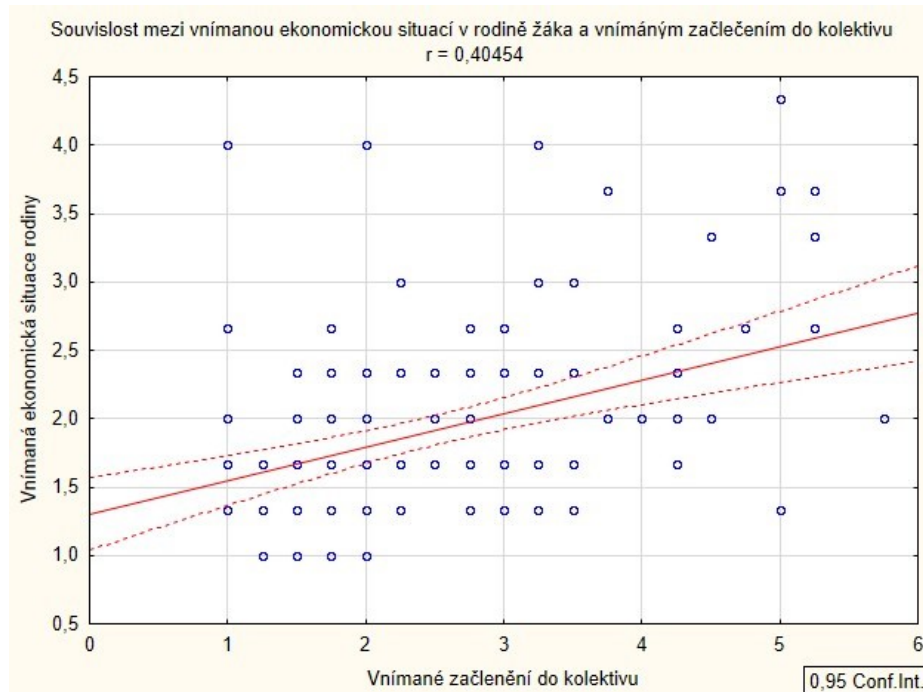
- H_0 = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_A = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímaným začleněním v třídním kolektivu existuje statisticky významný rozdíl.

H2	N	Průměr vnímané ekonomické situace	Průměr vnímaného začlenění v kolektivu	r	p
	131	1,91	2,51	0,40	< 0,00

Tabulka 18 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2019)

Zjištěné hodnoty ($r = 0,40$; $p = < 0,00$) značí statisticky významnou souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací žáka a jeho vnímaným začleněním v kolektivu. V tomto případě můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu.

Z výsledků vyplývá, že čím vyšší úroveň vnímané ekonomické situace respondent vykazuje, tím vykazuje pozitivnější míru v oblasti začlenění do kolektivu. V následujícím grafu můžeme vidět korelaci mezi proměnnými.



Graf 2 - Korelace mezi proměnnými DVO9 (vlastní výzkum, 2019)

DVO10 – Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu?

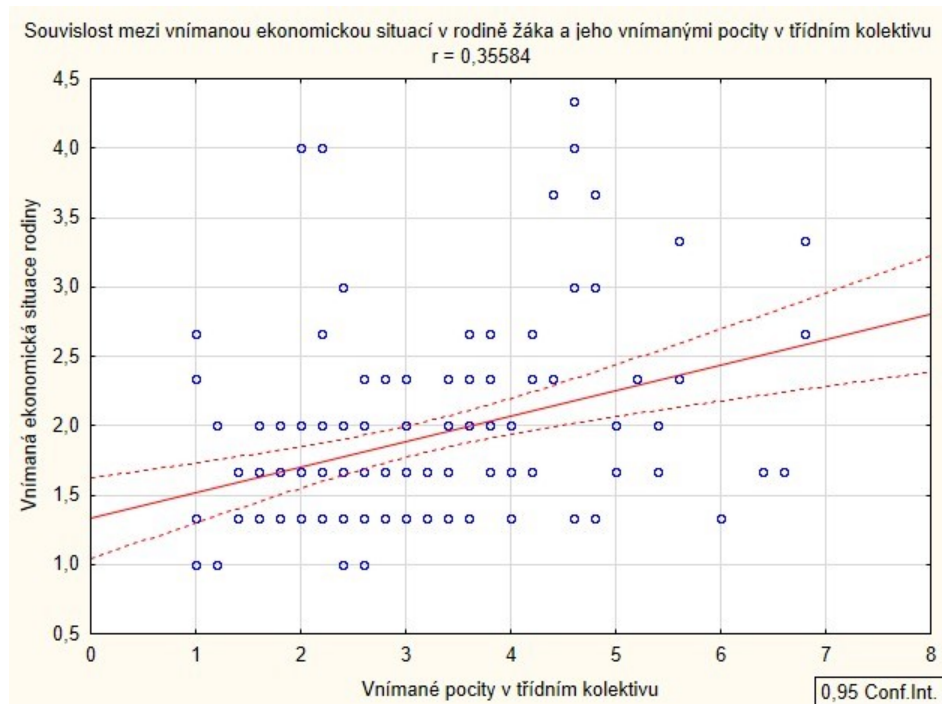
Pro zjištění souvislosti mezi vnímanou ekonomickou situací a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

- H_0 = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_A = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu existuje statisticky významný rozdíl.

H3	N	Průměr vnímané ekonomické situace	Průměr vnímaných pocitů v třídním kolektivu	r	p
	131	1,91	3,19	0,35	< 0,00

Tabulka 19 - Vyhodnocení hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2019)

Zjištěné hodnoty ($r = 0,35$; $p = < 0,00$) značí statisticky významnou souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací žáka a jeho vnímanými pocity v třídním kolektivu. Z výsledků tedy vyplývá, že nezamítáme nulovou hypotézu. Z výsledků vyplývá, že čím vyšší úroveň vnímané ekonomické situace respondent vykazuje, tím pozitivnější vnímá pocity v třídním kolektivu. V následujícím grafu můžeme vidět korelaci mezi proměnnými.



Graf 3 - Korelace mezi proměnnými DVO10 (vlastní výzkum, 2019)

DVO11 - Jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot?

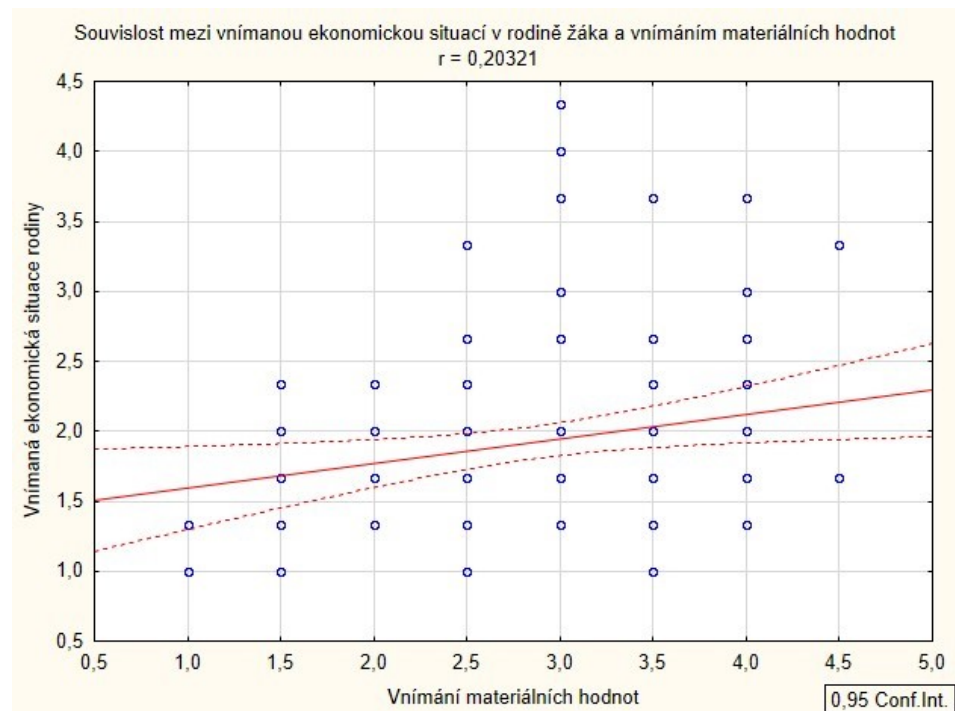
Pro zjištění souvislosti mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

- H_0 = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot neexistuje statisticky významný rozdíl.
- H_A = Mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot existuje statisticky významný rozdíl.

H4	N	Průměr vnímané ekonomické situace	Průměr vnímání materiálních hodnot	r	p
	131	1,91	2,85	0,20	0,19

Tabulka 20 - Vyhodnocení hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2019)

Zjištěné hodnoty ($r = 0,20$; $p = 0,19$) znamenají, že mezi vnímanou ekonomickou situací žáka a vnímáním materiálních hodnot neexistuje statisticky významný rozdíl. Z vyhodnocených dat tedy vyplývá, že v případě těchto proměnných musíme zamítnout nulovou hypotézu. Z výsledků je tedy jasné, že vnímána ekonomická úroveň rodiny, nesouvisí s vnímáním materiálních hodnot. V následujícím grafu můžeme vidět korelaci mezi proměnnými.



Graf 4 - Korelace mezi proměnnými DVO11 (vlastní výzkum, 2019)

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Cílem praktické části bylo zjistit, jak působí vnímaná ekonomická situace v rodině žáka na jeho sebepojetí v kolektivu. Mimo jiné jsme se také zaměřili na sociální vztahy v třídním kolektivu a zjišťovali jsme, jestli vnímaná ekonomická situace může tyto vztahy ovlivnit. Výzkumnými otázkami bylo zjišťováno, jak žáci vnímají své začlenění v kolektivu, jaké vykazují pocity nebo jakou si žáci přisuzují roli v rámci třídního kolektivu. Dále nás zajímalo, jak žáci vnímají vliv materiálních hodnot, a také jak vnímají ekonomickou situaci své rodiny. Také jsme si stanovili hypotézy, které měly za cíl potvrdit nebo zamítnout souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a faktory, které ovlivňují jeho sebepojetí. Výzkumné šetření bylo provedeno metodou kvantitativního výzkumu, kdy jsme pomocí dotazníkového šetření sbírali data od oslovených respondentů.

Dotazník obsahoval 13 položek a skládal se ze 7 oblastí. Dotazník obsahoval celkem 13 položek, 2 položky uzavřené a 11 položek škálových. Výběr výzkumného souboru byl realizován pomocí dostupného výběru. Výzkumného šetření se zúčastnilo 131 respondentů ze 3 základních škol v Jihomoravském a Zlínském kraji. Analýza a interpretace dat byla postavena na základě deskripce výsledků a také byla znázorněna pomocí tabulek a grafů. K vyhodnocení dotazníků byly použity programy Statistica a Microsoft Office Excel. Na závěr jsme si stanovili nulové a alternativní hypotézy, které jsme testovali pomocí Pearsonova koeficientu korelace. Pomocí výzkumného šetření jsme se snažili zjistit, jak žáci vnímají sociální vztahy v třídním kolektivu. Žáci zde volili míru svých pocitů na škále 1-7. Z průzkumu bylo zjištěno, že žáci ve školním kolektivu vykazují **převážně pozitivní pocity** ($M = 2,51$), avšak občas mají také pocity, že do školního kolektivu nepatří ($M = 3,15$), a také že v kolektivu panuje atmosféra lhostejnosti ($M = 3,58$). Naopak skutečnost, že má každý žák v kolektivu alespoň jednoho kamaráda je velmi utěšující. Na položku: „*Dá se říct, že máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda?*“ nikdo neodpověděl na škále 7 (určitě ne).

Dále jsme se dozvěděli, že sebepojetí žáků v kolektivu směřuje spíše k neutrálním hodnotám ($M = 3,09$). Celkově 34 % žáků uvedlo, že **sami sebe vnímají jako osobu, o kterou ostatní v kolektivu nestojí** ($M = 3,79$). Tato skutečnost není příliš překvapující, neboť žáci staršího školního věku se obvykle vyznačují nižším sebepojetím a vyšší mírou kritičnosti k sobě samému. Zajímavým zjištěním bylo, že si žáci v dotazníkovém šetření často přisuzovali roli oblíbence, a to konkrétně jako druhou nejčastější roli v pořadí (16 %). Dále se objevilo 17 žáků, kteří si přisuzovali roli outsidersa. To znamená, že tito žáci mohou mít pocity vyčlenění

z kolektivu. Avšak nejčastěji žáci označili odpověď, která značí, že se vnímají v **roli průměrného žáka** (47 %). Toto vnímání se vyvíjí zejména v interakci jedince s prostředím a z přístupu a chování druhých. (Obereignerů, 2017)

Také nás zajímalo, jak žáci vnímají ekonomickou situaci své rodiny a vliv materiálních hodnot. Žáci zde volili míru svých pocitů na škále 1-5. V oblasti vnímání materiálních hodnot žáci vykazovali spíše neutrální hodnoty ($M = 2,85$). Dalo by se tedy říct, že respondenti nepřikládají materiálním hodnotám velkou důležitost. Neutrální průměr ($M = 2,99$) na škále se objevil také u položky č. 9, která zněla: „*Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější?*“. Tato skutečnost je velmi pozitivní, neboť se snižuje tendence k ekonomickému šikanování ostatních na základě jejich materiálního zázemí a ekonomické úrovně rodiny.

V oblasti vnímané ekonomické úrovně rodiny bylo zjištěno, že žáci vykazují spíše pozitivní hodnoty. Dokonce 82 % žáků, kteří odpovídali na položku: „*Jsou tví rodiče schopni zaplatit ti školní výlety, kurzy a kulturní akce?*“, volili na škále číslo 1 (ano, vždy). Žáci v této oblasti překvapivě vykazují **velmi pozitivní hodnoty** ($M = 1,91$). Z toho důvodu můžeme konstatovat, že žáci vnímají ekonomickou úroveň své rodiny jako nadprůměrnou. Toto zjištění je velmi dobré vzhledem k tomu, že materiálně deprivovaní jedinci mívají sklony k horšímu sebepojetí. Jak píše Šlachtová et. al. (2007), emocionální prožitky z materiální deprivace mohou mít charakter psychického strádání.

Dále jsme zkoumali, jaká je souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a vnímáním sociálních vztahů v třídním kolektivu. Bylo zjištěno, že vnímání ekonomické situace v rodině u žáků, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, souvisí s mírou jejich sebepojetí (**H1 přijata**). Například Trowbridge (1972), který ve svém výzkumu zkoumal vztah mezi sebepojetím a socio-ekonomickým statutem žáků, zjistil, že žáci s nižším socio-ekonomickým statutem vykazují vyšší sebepojetí. Výsledky našeho výzkumu poukazují spíše na skutečnost, že žáci, kteří volili svoji míru sebepojetí na pozitivně laděné škále, vykazují pozitivní vnímání u ekonomické situace své rodiny a naopak. Také byla zjištěna souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací u rodiny žáků, jejich začleněním (**H2 přijata**) a vnímanými pocity v třídním kolektivu (**H3 přijata**). Na základě těchto dat lze usuzovat na příčinnou souvislost mezi jednotlivými proměnnými. Nakonec byla vyvrácena souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací v rodině žáka a vnímáním materiálních hodnot (**H4 zamítnuta**). Je zajímavé, že žáci nevykazují souvislost mezi vnímáním materiálních hodnot a vnímanou ekonomickou situací v jejich rodině.

DISKUZE

Zajímavým zjištěním tohoto výzkumu je skutečnost, že vnímání materiálních hodnot nesouvisí s vnímáním ekonomické situace v rodině žáků. Tuto situaci si vysvětlujeme tím, že žákům nezáleží na tom, z jakých rodinných a ekonomických podmínek ostatní spolužáci přicházejí. Spíše na žáky působí atmosféra, která je v kolektivu či samotné dění ve třídě. Vnímaná ekonomická situace rodiny tudíž neovlivňuje žáky v utváření názoru na materiální hodnoty. Dokonce u položky č. 9 (*„Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější?“*) žáci vykazují neutrálně laděnou průměrnou odpověď ($M = 2,99$). Na neutrálně laděné škále odpovídali žáci nejčastěji také u položky č. 12, která zněla: *„Kupují ti rodiče značkové věci?“*. Odpověď na tuto položku nemůžeme zobecnit, ale můžeme zde předpokládat, že rodiče ani žáci nepřikládají drahým a značkovým věcem tak důležitou hodnotu, jako ostatním věcem v jejich životě. Překvapující byly také odpovědi na položky z oblasti sebepojetí. Žáci zde uváděli, že **o dění ve třídě jeví zájem** ($M = 2,76$), ale přesto mají pocit, že o jejich účast v kolektivu ostatní nestojí ($M = 3,79$). To znamená, že žáci sami sebe vnímají jako osobu, kterou ostatní v kolektivu nechtějí, a mají pocit, že jsou na okraji třídního kolektivu. Dobrým zjištěním je, že na položku 7d (*„V naší třídě mi nikdo neubližuje“*) žáci odpovídali spíše pozitivně ($M = 2,16$). Také v oblasti vnímání sociálních vztahů v třídním kolektivu, žáci z 59 % vnímají, že se ve třídě nevyskytuje nikdo, komu by ostatní ubližovali. Dalo by se tedy předpokládat, že v kolektivech 8. a 9. tříd ze 3 škol v Jihomoravském a Zlínském kraji se neobjevuje početní převaha žáků, kterým je ubližováno. To značí, že v konkrétních školách je velmi dobré klima.

Nicméně, toto šetření nelze kvůli dostupnému výběru aplikovat na celou populaci. Z tohoto důvodu bychom doporučovali aplikovat obdobný výzkum na větším výzkumném vzorku. Také bylo by vhodné identifikovat nejčastější faktory, které ovlivňují sebepojetí žáků v kolektivu negativně či pozitivně. Vyžadovalo by to však podrobnější studii. V našem výzkumu je také nutno poukázat na některé limity, které nelze opomenout. Je to především zjišťování ekonomické situace rodiny, která nevyjadřuje reálnou ekonomickou situaci v rodině, nýbrž jen její subjektivní vnímání z pohledu žáků. Výsledky této bakalářské práce by mohly napomoci lépe porozumět dynamice vrstevnických skupin v období staršího školního věku. Zjištěné poznatky by také bylo možné využít k zefektivnění práce s třídními kolektivy v konkrétních školách, které se podíleli na realizaci výzkumu. S těmito výsledky by mohli pracovat například školní metodici prevence proti výskytu patologických jevů na jednotlivých školách.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala působením vnímané ekonomické situace v rodině na sebezpojetí žáka kolektivu. Cílem práce bylo odkrýt možné souvislosti mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny a sebezpojetím žáka v kolektivu. V teoretické části jsme se zaměřili na vymezení pojmů, které souvisí se sebezpojetím a školním kolektivem. Z teoretické části vyplývá, že sebezpojetí a sebehodnocení dětí je utvářeno především v rodině. Tudíž rodina je pro dítě primárním zdrojem, který mu již od narození zrcadlí obraz sebe samého. Dalším místem, kde se utváří sebezpojetí, je škola. Škola by měla převážně fungovat jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního prostředí, a měla by zabezpečit takové klima, ve kterém se budou všichni cítit rovnoprávně. (RVP, 2016) Také jsme si vymezili faktory, které ovlivňují sebezpojetí. Vzhledem k výzkumnému vzorku jsme se zaměřili na faktory ovlivňující sebezpojetí sociální. Hlavními činiteli ovlivňující toto sebezpojetí jsou zejména osoby v rámci rodiny a vrstevníci. Je zřejmé, že přijímání či odmítání ze strany vrstevníků může výrazně ovlivnit sebezpojetí jedince během dospívání a postupně také jeho vývoj až do dospělosti. V praktické části jsme se zaměřili na provedení kvantitativního výzkumu. Na začátku praktické části jsme si stanovili výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Poté jsme metodami deskriptivní statistiky zpracovali a analyzovali získaná data z dotazníkového šetření, které byly rozděleny do sedmi oblastí. Výsledky z jednotlivých oblastí byly zobrazeny v grafech či tabulkách vyjadřující statisticky významné hodnoty. Zároveň jsme tímto způsobem odpovídali na výzkumné otázky, které naplňují výzkumné cíle. V závěru praktické části byly vyhodnoceny hypotézy, které nám umožnily potvrdit nebo vyvrátit souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáků a sociálními vztahy v kolektivu. Dle výsledků této práce můžeme říct, že existuje významná souvislost mezi vnímanou ekonomickou situací rodiny žáka a jeho sebezpojetím, začleněním a vnímanými pocity v třídním kolektivu. Je zřejmé, že potřeba sociální interakce a vztahů s ostatními lidmi hraje v utváření sebezpojetí důležitou roli, stejně jako vnímaná ekonomická situace v rodině. Naopak Röhr (2018) tvrdí, že co se týče pocitu vlastní hodnoty a důležitosti, platí stejná pravidla pro bohaté i chudé. Oblast sebezpojetí nepatří mezi často zkoumané jevy ve školním kolektivu. Přesto věříme, že tato práce přispěje k lepšímu porozumění dané problematice. Také jsme se snažili přispět k pochopení toho, jak žáci staršího školního věku vnímají sami sebe a vztahy v třídním kolektivu. Na závěr je důležité říct, že existuje mnoho vlivů, které působí na žákovu sebezpojetí, avšak interakce a vztahy s vrstevníky jsou jedny z mála, na které může působit vnímaná ekonomická situace rodiny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISV, 2003. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.
- [2] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 150 s. ISBN 8086620050.
- [3] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] ČESKO. Úplné znění Ústavního zákona České národní rady č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky: Vydání: třinácté. Praha: Armex Publishing, 2018. Edice kapesních zákonů. ISBN 978-80-87451-55-7.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2003. dotisk. ISBN 80-85783-24-X.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.
- [11] HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Přel. Irena Štěpánková, 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 135 s. ISBN 80-7178-763-9.
- [12] HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

- [13] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024604361.
- [14] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. 280 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.
- [15] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 215 s. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [16] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- [17] KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.
- [18] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [19] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [20] LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [21] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [22] MACEK, Petr. *Adolescenti a jejich rodiče: důležitost vzájemné percepce pro sebe hodnocení dospívajících*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951-, 2004. 54(4), 342-354. ISSN 0031-3815.
- [23] MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [24] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.

- [25] MONTOUSSE, Marc a Gilles RENOARD. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. 335 s. ISBN 80-7178-976-3.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [27] OBEREIGNERŮ, Radko. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 171 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5201-2.
- [28] PELTOVÁ, Nancy. *Dítě v dobrých rukou*. 1. vydání. Praha: Advent-Orion s. r. o., 2000. s. 241. ISBN-80-7172-420-3.
- [29] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [30] PETLÁK, Erich. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris, 2011. 169 s. ISBN 978-80-89256-62-4.
- [31] POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [32] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [33] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 8071786314.
- [34] PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [35] RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál, 2018. 196 s. Spektrum. ISBN 978-80-262-1381-9.
- [36] SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 517 s. ISBN 8085947803.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 2. vyd., 210 s. ISBN 80-7184-421-7.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005a. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [39] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005b. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- [40] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] ADAMS, Curt M., Patrick B. FORSYTH, Ellen DOLLARHIDE, Ryan MISKELL, and Jordan WARE. Self-Regulatory Climate: A Social Resource for Student Regulation and Achievement. [online]. Teachers College Record, 2015 [cit. 7. 1. 2019]. 117(2). ISSN 1467-9620. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/281751508_Self-regulatory_climate_A_social_resource_for_student_regulation_and_achievement
- [2] MUIJS, R. D. Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. [online]. Br. J. Educ. Psychol, 1997 [cit. 1. 2. 2019]. 67. 263–277. Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044_8279.1997.tb01243.x
- [3] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016 [cit. 1. 4. 2019]. Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- [4] SPISAROVÁ, Pavla. Vliv finanční situace v rodině na sociální vyloučení žáka. [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013 [cit. 16. 3. 2019]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/10563/29295>.
- [5] ŠLACHTOVÁ, H., FEJTKOVÁ, P., ŠPLÍCHALOVÁ, A., POLAUFOVÁ, P., TOMÁŠKOVÁ, H. Socioekonomická deprivace – teoretické přístupy a měření socioekonomické deprivace užitím indexů. [online]. Hygiena, 2007 [cit. 1. 4. 2019]. 52(4), 126-34. Dostupné z: <https://hygiena.szu.cz/pdfs/hyg/2007/04/11.pdf>
- [6] TROWBRIDGE, N. Self concept and socio-economic status in elementary school children. [online]. American Educational Research Journal, 1972 [cit. 10. 3. 2019]. 9(4). ISSN 525-537. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312009004525>
- [7] ULRICHOVÁ, Jana. Mapování postojů mládeže ke značkovému zboží jako možného činitele školní šikany. [online]. Olomouc, 2012 [cit. 15. 3. 2019]. Dostupné z: https://theses.cz/id/e3jf1z/DP_Ulrichov.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento
Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Č.	Číslo
ČSÚ	Český statistický úřad
M	Mean (průměr)
N	Počet
Např.	Například
RVP	Rámcový vzdělávací program
S.	Strana
Sb.	Sbírky
SD	Směrodatná odchylka
Tj.	To je
Tzv.	Takzvaně
Vs.	Versus
DVO	Dílčí výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Schéma vzájemného působení (Lašek, 2007, s. 41).....	17
Obrázek 2 – Závislé podmínky autoregulačního klimatu (Adams et. al, 2015, s. 6)..	20
Obrázek 3 - Struktura sebepojetí (Shavelson in Konečná, 2010, s. 50)	26

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Výzkumný soubor (vlastní výzkum, 2019)	34
Tabulka 2 – Oblasti v dotazníku (vlastní výzkum, 2019).....	36
Tabulka 3 - Výsledky z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2019)	39
Tabulka 4 – Průměr položek z oblasti č. 1 (vlastní výzkum, 2019)	39
Tabulka 5 - Výsledky z oblasti č. 2 (vlastní výzkum, 2019)	40
Tabulka 6 – Míra pocitů v kolektivu (vlastní výzkum, 2019)	40
Tabulka 7 – Výsledky z oblasti č. 3 (vlastní výzkum, 2019).....	41
Tabulka 8 – Vztahy v třídním kolektivu (vlastní výzkum, 2019).....	41
Tabulka 9 - Výsledky z oblasti č. 4 (vlastní výzkum, 2019)	42
Tabulka 10 - Sebepojetí žáka v kolektivu (vlastní výzkum, 2019)	43
Tabulka 11 - Výsledky z oblasti č. 5 (vlastní výzkum, 2019)	43
Tabulka 12 - Průměrná hodnota vnímané ekonomické situace podle přisuzovaných rolí (vlastní výzkum, 2019).....	44
Tabulka 13 - Výsledky z oblasti č. 6 (vlastní výzkum, 2019)	45
Tabulka 14 – Vnímání materiálních hodnot (vlastní výzkum, 2019).....	45
Tabulka 15 - Výsledky z oblasti č. 7 (vlastní výzkum, 2019)	46
Tabulka 16 - Vnímaná ekonomická situace rodiny žáka (vlastní výzkum, 2019).....	46
Tabulka 17 – Vyhodnocení hypotézy č. 1 (vlastní výzkum, 2019)	47
Tabulka 18 - Vyhodnocení hypotézy č. 2 (vlastní výzkum, 2019).....	48
Tabulka 19 - Vyhodnocení hypotézy č. 3 (vlastní výzkum, 2019).....	49
Tabulka 20 - Vyhodnocení hypotézy č. 4 (vlastní výzkum, 2019).....	50

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Korelace mezi proměnnými DVO8 (vlastní výzkum, 2019).....	48
Graf 2 - Korelace mezi proměnnými DVO9 (vlastní výzkum, 2019)	49
Graf 3 - Korelace mezi proměnnými DVO10 (vlastní výzkum, 2019)	50
Graf 4 - Korelace mezi proměnnými DVO11 (vlastní výzkum, 2019)	51

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II: TABULKY – ODPOVĚDI Z JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, mé jméno je Markéta Vidová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás tímto o vyplnění krátkého dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce na téma Působení vnímané ekonomické situace v rodině na sebepojetí žáka v kolektivu. Chtěla bych Vás požádat o co největší upřímnost při vyplňování tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro výzkumné účely. Děkuji Vám za Vaši ochotu.

Ohodnoťte míru svých pocitů na hodnotící škále (1 - nejvíce vhodné, 7 - nejméně vhodné)

1. Ve své třídě se cítíš:

Velmi dobře 1 2 3 4 5 6 7 Velmi špatně

2. Dá se říct, že máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda?

Určitě ano 1 2 3 4 5 6 7 Určitě ne

3. Jaké máš vztahy se svými spolužáky?

Velmi dobré 1 2 3 4 5 6 7 Velmi špatné

4. Máš někdy pocit, že nepatříš do třídního kolektivu?

Určitě ano 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec ne

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí 1 2 3 4 5 6 7 Pocit ohrožení

Pocit přátelství 1 2 3 4 5 6 7 Pocit nepřátelství

Atmosféra spolupráce 1 2 3 4 5 6 7 Atm. lhostejnosti

Pocit důvěry 1 2 3 4 5 6 7 Pocit nedůvěry

Atmosféra tolerance 1 2 3 4 5 6 7 Atm. Netolerance

6. Odpověz na následující otázky ano – ne:

- | | | |
|----|--|----------|
| a) | Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | Ano - Ne |
| b) | Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují | Ano - Ne |
| c) | Stává se, že se do školy těším | Ano - Ne |
| d) | Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem | Ano - Ne |
| e) | Společné problémy řešíme většinou v klidu | Ano - Ne |

7. Sebepojetí v kolektivu

Jsem vždy v centru dění:

Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec nesouhlasím

Cítím, že jsem součástí třídy:

Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec nesouhlasím

O mou účast v kolektivu ostatní stojí:

Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec nesouhlasím

V naší třídě mi nikdo neubližuje:

Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec nesouhlasím

O dění ve třídě jeví zájem:

Naprostou souhlasím 1 2 3 4 5 6 7 Vůbec nesouhlasím

8. V rámci školního kolektivu se vnímáš jako? (pouze jedna volba)

- | | |
|--------------|-----------------|
| a) Vůdce | d) Vtipálek |
| b) Oblíbenec | e) Průměrný žák |
| c) Premiant | f) Outsider |

9. Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější?

Určitě ano 1 2 3 4 5 Určitě ne

10. Jsou tví rodiče schopni zaplatit ti školní výlety, kurzy a kulturní akce?

Ano, vždy 1 2 3 4 5 Ne, nikdy

11. Myslíš si, že je tvá rodina:

Velmi bohatá 1 2 3 4 5 Velmi chudá

12. Kupují ti rodiče značkové věci?

Ano, vždy 1 2 3 4 5 Ne, nikdy

13. Myslíš si, že má vaše rodina dostatek peněz?

Určitě ano 1 2 3 4 5 Určitě ne

PŘÍLOHA P II: TABULKY - ODPOVĚDI Z JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ

OBLAST Č. 1 ZAČLENĚNÍ ŽÁKA V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Začlenění v kolektivu	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Ø
1. Ve své třídě cítíš:	12,2 % (N = 16)	43,5 % (N = 57)	15,3 % (N = 20)	13 % (N = 17)	8,4 % (N = 11)	7,6 % (N = 10)	0 % (N = 0)	2,84
2. Dá se říct, že máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda?	84 % (N = 109)	7,6 % (N = 10)	4 % (N = 5)	1,8 % (N = 2)	1,3 % (N = 1)	1,3 % (N = 1)	0 % (N = 0)	1,37
3. Jaké máš vztahy se svými spolužáky?	21% (N = 27)	32,3 % (N = 43)	22,1 % (N = 29)	13 % (N = 17)	6,2 % (N = 8)	3,1 % (N = 4)	2,3 % (N = 3)	2,69
4. Máš někdy pocit, že nepatříš do třídního kolektivu?	26 % (N = 34)	23 % (N = 30)	12,2 % (N = 16)	13 % (N = 17)	11 % (N = 14)	6 % (N = 7)	10 % (N = 13)	3,15

OBLAST Č. 2 MÍRA POCITŮ V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Míra pocitů v kolektivu	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Ø
a) Pocit bezpečí vs. Pocit nebezpečí	26 % (N = 34)	31 % (N = 41)	17 % (N = 22)	13 % (N = 17)	5,5 % (N = 7)	5,5 % (N = 7)	2,3 % (N = 3)	2,65
b) Pocit přátelství vs. Pocit nepřátelství	30,6 % (N = 40)	31 % (N = 41)	16,1 % (N = 21)	9,2 % (N = 12)	8,5 % (N = 11)	3,1 % (N = 4)	2,3 % (N = 2)	2,48
c) Atmosféra spolupráce vs. Atmosféra lhostejnosti	7,6 % (N = 10)	17,6 % (N = 23)	31 % (N = 41)	16,1 % (N = 21)	13,7 % (N = 18)	7,6 % (N = 10)	6,2 % (N = 8)	3,58
d) Pocit důvěry vs. Pocit nedůvěry	6,9 % (N = 9)	26,8 % (N = 35)	21,5 % (N = 28)	17 % (N = 22)	14,5 % (N = 19)	9,2 % (N = 12)	4,6 % (N = 6)	3,51
e) Atmosféra tolerance vs. Atmosféra netolerance	7,6 % (N = 10)	17 % (N = 22)	26,8 % (N = 35)	19,1 % (N = 25)	11,5 % (N = 15)	11,5 % (N = 15)	6,9 % (N = 9)	3,71

OBLAST Č. 3 VZTAHY V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Body	Absolutní četnost	Relativní četnost
0	9	6,88 %
1	16	12,21 %
2	32	24,43 %
3	40	30,53 %
4	24	18,32 %
5	10	7,63 %
	131	100 %

OBLAST Č. 4 SEBEPOJETÍ ŽÁKA V KOLEKTIVU

Sebepojetí žáka v kolektivu	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Ø
a) Jsem vždy centru dění	9,2 % (N = 12)	21,4 % (N = 28)	21 % (N = 27)	14,5 % (N = 19)	11,5 % (N = 15)	13,7 % (N = 18)	9,2 % (N = 12)	3,75
b) Cítím, že jsem součástí třídy	17,6 % (N = 23)	34 % (N = 44)	13,7 % (N = 18)	17,6 % (N = 23)	7,6 % (N = 10)	5,5 % (N = 7)	4,6 % (N = 6)	2,98
c) O mou účast v kolektivu ostatní stojí	9,2 % (N = 12)	21 % (N = 27)	18,4 % (N = 24)	18,4 % (N = 24)	11,5 % (N = 15)	11,5 % (N = 15)	11 % (N = 14)	3,79
d) V naší třídě mi nikdo neubližuje	55 % (N = 72)	21,4 % (N = 28)	2,3 % (N = 3)	7,6 % (N = 10)	5,5 % (N = 7)	4 % (N = 5)	4,6 % (N = 6)	2,16
e) O dění ve třídě jevíím zájem	21,4 % (N = 28)	34 % (N = 44)	19,9 % (N = 26)	12,2 % (N = 16)	4 % (N = 5)	4 % (N = 5)	5,5 % (N = 7)	2,76

OBLAST Č. 5 VNÍMANÁ ROLE V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

	Počet (n)	%
Vůdce	6	5 %
Oblíbenec	21	16 %
Premiant	6	5 %
Vtipálek	19	14 %
Průměrný žák	62	47 %
Outsider	17	13 %
	131	100 %

OBLAST Č. 6 VNÍMÁNÍ MATERIÁLNÍCH HODNOT

Vnímání materiálních hodnot	1.	2.	3.	4.	5.	Ø
9. Myslíš si, že pokud má někdo drahé nebo značkové věci, je tím pádem oblíbenější?	22,1 % (N = 29)	19,9 % (N = 26)	19,1 % (N = 25)	14,5 % (N = 19)	24,4 % (N = 32)	2,99
12. Kupují ti rodiče značkové věci?	13 % (N = 17)	30,5 % (N = 40)	35,1 % (N = 46)	14,5 % (N = 19)	6,2 % (N = 8)	2,71

OBLAST Č. 7 VNÍMANÁ EKONOMICKÁ SITUACE V RODINĚ ŽÁKA

Vnímání ekonomické situace rodiny	1.	2.	3.	4.	5.	Ø
10. Jsou tví rodiče schopni zaplatit ti školní výlety, kurzy kulturní akce?	81,7 % (N = 107)	11,5 % (N = 15)	4 % (N = 5)	3,1 % (N = 4)	0 % (N = 0)	1,28
11. Myslíš si, že je tvá rodina: (velmi bohatá x velmi chudá)	4 % (N = 5)	40,5 % (N = 53)	48,1 % (N = 63)	7,6 % (N = 10)	0 % (N = 0)	2,59
13. Myslíš si, že má vaše rodina dostatek peněz?	81,2 % (N = 62)	31,3 % (N = 41)	11 % (N = 14)	7,6 % (N = 10)	3,1 % (N = 4)	1,87