

Analýza sociálních vztahů ve vybrané školní třídě

Bc. et Bc. Kateřina Mokrá

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Kateřina Mokrá
Osobní číslo: H21303
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Analýza sociálních vztahů ve vybrané školní třídě

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální inkluze, klimatu třídy a začlenění žáků do třídního kolektivu.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku a sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

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

HELUS, Zdeněk, 2015. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 5.4.2023

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

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

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

(3) Platí, že odevzdaním 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 nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výsledku 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 přihlíží k výši výsledku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá analýzou sociálních vztahů ve vybrané školní třídě na základě jednotlivých kritérií třídního klimatu: míře spokojenosti, konfliktů, soutěživosti, obtížnosti, soudržnosti a míře pořádku. Dále analyzujeme strukturu sociálních vztahů a postavení vrstevnický vyloučených žáků dle míry vlivu a sympatií. Výzkum zahrnuje výsledky kvantitativního šetření realizovaného během školního roku 2021/2022 technikou standardizovaného dotazníku a sociometrického měření ve vybrané 9. třídě základní školy. Získaná data byla analyzována dle metodik a porovnána s normou. Z výsledků výzkumu vyplynula skutečnost, že se třídní klima v námi vybrané třídě vymyká referenčním hodnotám v rámci stanovených norem, a to především vysokou soudržností a nízkou soutěživostí. Deficit spatřujeme v absenci sociálního pedagoga na škole, který má profesní předpoklady pro práci s vrstevnický vyloučenými žáky.

Klíčová slova: sociální interakce, sociální role a postavení, komunikace, sociální dovednosti, socializační činitele, klima třídy, učitel.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the analysis of social relations in a selected school class, based on individual criteria of the classroom climate: degree of satisfaction, conflicts, competitiveness, difficulty, cohesion, and degree of order. Furthermore, we analyse the structure of social relations and the position of peer-excluded pupils according to the attractions and influence between individuals in the group. The research includes the results of a quantitative survey carried out during the school year 2021/2022 using the technique of a standardized questionnaire and sociometric measurement in a selected 9th grade elementary school. The data obtained were analysed according to the methodologies and compared with the norm. The results of the research revealed that the classroom climate in the class we selected deviates from the reference values within the set standards, namely high cohesion and low competitiveness. We see a deficit in the absence of a social pedagogue at the school, who has the professional prerequisites for working with pupils who are excluded from their peers.

Keywords: social interaction, social role and status, communication, social skills, socialization factors, classroom climate, teacher.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné, nápomocné vedení a cenné rady, kterými přispěla k vypracování této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala ochotným blízkým lidem za pomoc s jazykovou korekturou. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a trpělivost při účasti na výzkumu.

Motto

„Jediným učitelem hodným toho jména jest ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení a vyvinuje cit osobní odpovědnosti.“

(Jan Amos Komenský)

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE | 13 |
| 1.1 SOCIÁLNÍ ROLE A STATUS | 14 |
| 1.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE | 16 |
| 1.3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI | 17 |
| 1.4 SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ | 20 |
| 2 SOCIALIZAČNÍ ČINITELE..... | 22 |
| 2.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ | 23 |
| 2.2 VRSTEVNICKÉ PROSTŘEDÍ | 26 |
| 2.3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ..... | 28 |
| 2.4 MÉDIA..... | 30 |
| 3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY | 34 |
| 3.1 UČITEL | 35 |
| 3.2 ŽÁK V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ | 37 |
| 3.3 ROLE ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVIŠTĚ | 40 |
| 3.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami | 42 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 44 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 45 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM | 45 |
| 4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE | 45 |
| 4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 46 |
| 4.4 METODA SBĚRU DAT | 47 |
| 4.4.1 Dotazník Naše třída..... | 47 |
| 4.4.2 Sociometrický-ratingový dotazník | 50 |
| 4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 54 |
| 5 ANALÝZA DAT..... | 55 |
| 5.1 SOCIÁLNÍ KLIMA VE VYBRANÉ ŠKOLNÍ TŘÍDĚ | 55 |
| 5.2 STRUKTURA SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ VE VYBRANÉ ŠKOLNÍ TŘÍDĚ | 60 |
| 5.2.1 Vliv..... | 60 |
| 5.2.2 Sympatie..... | 61 |
| 5.3 POSTAVENÍ VRSTEVNICKY VYLOUČENÝCH ŽÁKŮ VE VYBRANÉ ŠKOLNÍ TŘÍDĚ..... | 61 |
| 5.3.1 Postavení vrstevnicky vyloučených žáků dle získaných voleb..... | 64 |
| 6 SHRUTÍ A DISKUZE | 75 |

| | |
|--|-----------|
| ZÁVĚR | 79 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 81 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 85 |
| SEZNAM GRAFŮ | 86 |
| SEZNAM TABULEK..... | 87 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 88 |

ÚVOD

Agrese, nadávky, posměšky, šikana, to je výčet chování, se kterým se setkávají sociálně vyloučení žáci v našich školách. Toto téma je, i přes zavedení celé řady preventivních programů, stále aktuální. Třída se ale také může stát místem osobního růstu a celoživotních přátelství. Fontana (2014) vidí školní třídu jako zvláštní společenskou jednotku, která se skládá z žáků a učitele. Třída je tvořena předivem sociálních vztahů a postojů, ve kterém se zrcadlí rozdílné postavení jednotlivých žáků ve třídě. Pár jedinců se stane vůdci, většina followery a někteří zůstávají na okraji nebo jsou zcela vyloučeni z třídního kolektivu. Každá třída je originální malou sociální skupinou. Její postoj k jednotlivým učitelům je rozdílný a také jednotliví učitelé mohou zaujmout odlišný postoj k jednotlivým třídám či jednotlivcům. To znamená, že školní třída, to nejsou jen lavice s židlemi a katedra učitele, ale především vztahy mezi žáky a vztah žáků k učiteli. Každý z nás vzpomíná na základní školu v dobrém či špatném, ale tyto vzpomínky se málokdy vztahují k prostoru samotnému, ale především ke společným zážitkům s našimi vrstevníky a učiteli.

Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí, že vrstevnická skupina hraje pro dospívajícího významnou roli. Spolužáci ve školní třídě jsou specifickou sociální skupinou, která se dlouhou dobu nemění, a proto ovlivňuje osobní identitu žáka. Jeho postavení ve třídě může určit jeho budoucí sociální postavení ve společnosti. Postavení žáka ve třídě je určováno oblíbeností, vlivem a mocí. Oceňovány jsou především rozumové schopnosti, sociální inteligence, extraverteze a emoční stabilita. Dospívající mají potřebu patřit do vrstevnické skupiny, od které přejímají skupinovou identitu. Školní třída se dělí do podskupin, například na základě pohlaví, zájmů či prospěchu. Tyto podskupiny se v průběhu školní docházky významně nemění. Dospívající se stávají kritičtějšími vůči autoritám, mezi které patří i učitel. Jsou rádi, když je učitel bere jako rovnocenné bytosti, a negativně vystupují proti nadřazenému a mocenskému vystupování. Na učiteli si váží stability názoru a emocí, spravedlnosti a profesní schopnosti.

Postavení člověka ve společnosti je tématem mnoha autorů nejen v oblasti psychologie a sociologie. S tím je nezbytně spojený vliv a sympatie, které člověk získává skrze správně uchopené sociální vztahy ve společnosti, ve které se pohybuje. Tato diplomová práce chce přiblížit nejen klima konkrétní třídy, ale hlavně se zaměřuje na strukturu sociálních vztahů a postavení vrstevnický vyloučených žáků mezi dospívajícími žáky ve vybrané školní třídě.

V teoretické části se zabýváme jednotlivými prvky sociální interakce, které ovlivňují úspěšné začlenění žáka do školní třídy na druhém stupni základní školy, a také možnými důvody jeho vyloučení z vrstevnické skupiny pohledem různých autorů. Na tuto kapitolu navazujeme popisem rozdílných socializačních prostředí a vlivu masmédií, které se spolupodílejí na utváření jedinečné osobnosti člověka. V poslední kapitole se zaměříme na kritéria určující klima ve třídě.

V praktické části si klademe za cíl zjistit, jaké je sociální klima ve vybrané školní třídě. Zaměříme se na míru spokojenosti, konfliktů, soutěživosti, obtížnosti učení, soudržnosti a pořádku ve třídě. Zároveň chceme zjistit, jaká je struktura sociálních vztahů dle míry vlivu a úrovně sympatií. Dále chceme zjistit, jaké je postavení vrstevnicky vyloučených žáků dle míry sympatií, antipatií a také míry pozitivního a negativního vlivu mezi žáky vybrané školní třídy.

Psychická pohoda žáků, na které se významně podepisuje klima školní třídy a sociální vztahy ve třídě, jsou po době kovidových lockdownů diskutovaným tématem ve všech médiích a na sociálních sítích. Díky naší práci nahlédneme do jedné konkrétní třídy, která nám poskytne obraz sociálních vztahů jednotlivých žáků. Tento výzkum může být inspirací a přínosem k dalším výzkumům, které se zaměřují na současný stav sociálních vztahů mezi žáky v českém školství. Tento výzkum je také zajímavý tím, že se jedná o základní školu, která vyučuje etickou výchovu, která by měla přispívat k dobrým vztahům mezi žáky na této škole, jako průřezové téma všemi předměty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Sociální interakce je souhrn vzájemných aktivit mezi dvěma či více jedinci. Mezi prvky interakce patří komunikace nebo předmětná činnost. Faktory, které ovlivňují sociální interakci jsou sociální pozice, role, status a prestiž, a dále společenské hodnoty a normy. Díky sociální interakci, percepci a komunikaci dochází k realizaci ve společenském vztahu (Urban, 2022, s. 132).

Interpretativní sociologie se zaměřuje na každodenní život, sociální interakci a komunikaci. Skládá se především z fenomenologické sociologie a symbolického interakcionismu. Symbolický interakcionismus se zabývá významy věcí, které lidí obklopují. Tyto významy nejsou vlastnostmi těchto věcí, ale vznikají na základě interakce mezi jedinci ve společnosti. Významy věcí se mohou v čase měnit. V sociologii analyzujeme každodenní život s jeho běžnými aktivitami. Tento svět každodennosti potřebuje být interpretován a abychom mohli v tomto světě jednat, potřebujeme mít určitou znalost, která se nazývá *stock of knowledge* (zásoba vědění). Díky zásobě vědění jsme schopni se ve světě vyznat, zvládat různé druhy situací, správně používat věci a dorozumět se s jinými lidmi. Každý jednotlivec má svou osobní zásobu vědění, kterou získal z osobní zkušenosti, ale také čerpá z obecné zásoby vědění, která by měla mít všeobecnou platnost. Interpretativní sociologie také upozorňuje na význam symbolické komunikace a jazyka v každodenním životě jedince (Mucha, 2009).

Během sociální interakce dochází k uspokojování následujících potřeb: afiliace, agrese, dominance, submise, potřeby sebeúcty, ego-identity, závislosti a biologických potřeb, a k výměně materiálních a nemateriálních hodnot. Charakter sociální interakce může být pozitivní nebo negativní, ale také formální nebo neformální. Sociální vztahy ovlivňuje prostorová a časová blízkost, společné zájmy, vzájemné sympatie a antipatie, společenské role a vztahy jedince ve skupině. Dále můžeme u sociální interakce pozorovat sociální vliv, který může vést k sociálnímu posilování – sociální facilitaci, nebo k sociální zahálce – sociální lenivosti, či sociální váhavosti – sociální inhibici. Sociální váhavost může být nebezpečná v případě pomoci druhému, kdy se v okolí postižené osoby nachází více lidí a každý spoléhá na to, že mu pomůže ten druhý, tedy tzv. efekt přihlížejícího (Kopecká, 2011).

1.1 Sociální role a status

Jandourek (2012) popisuje sociální roli jako *souhrn chování, práv a závazků, jak jsou pojímány aktéry v sociální situaci. Souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici*. Dítě se učí rolím především, když napodobuje své rodiče, a ve skupině vrstevníků. Role se dělí na připsané a získané. Některé role jsou trvalé, jiné zaujímá osoba jen na určitou dobu a některé jedinec nemůže nikdy zaujmout, jelikož nejsou například z biologického hlediska možné (Jandourek, 2012, s.197).

Každá sociální role má různé aspekty, mezi které řadíme: asymetrii rolí (např. zaměstnavatel – zaměstnanec), diferencování rolí (hvězda x antihvězda), konflikt rolí, konzistence rolí a struktura rolí. U dospívajícího dítěte dochází ke konfliktu rolí tím, že je po nich něco vyžadováno ze strany školy, kde jsou žákem, ze strany rodičů, kde jsou v roli dítěte, a ze strany vrstevníků, kteří si tvoří také ve svých vrstevnických skupinách své vlastní normy. Tedy dospívající jedinec, patřící do určité rodiny, školy či vrstevnické skupiny, se stává součástí určitého sociálního útvaru, který nazýváme systémem rolí (Nakonečný, 2020).

Jednou z nejvíce rozšířených rolí je role žáka, kterou je většinou dítě nebo dospívající osoba a vzdělává se v nějaké vzdělávací instituci. Vzdělávání se řídí určitým vzdělávacím programem, který je předáván osobou nebo skrze výukové programy či opory. Škola jako sociální systém vyžaduje od žáka, aby se podřídil povinné školní docházce a školnímu řádu (Kolář, 2012).

Pozice učitele vyžaduje určitý soubor způsobů chování, který odpovídá vzoru sociální role učitele. Nejen rodiče, ale i učitel je pro žáky buď žádoucím nebo nežádoucím vzorem role. Ne každé dítě se bude chtít stát učitelem, a ani se to od něj neočekává, ale dobrý učitel může v žákovi vzbudit touhu se vzdělávat, zatímco nevhodně zvládnutá role učitele může vyvolat opak. Žáci nesledují učitele jen ve vyučovacích hodinách, ale všímají si jejich chování vůči svým kolegům, vedení školy, jejich rodičům, i vůči opačnému pohlaví. Všímají si jejich reakcí vůči nezdarům, vítězstvím, zklamáním či radostem. Chování učitele k žákům i k lidem a věcem v jeho okolí je pro žáky stejně hodnotným darem jako formální vzdělání, které předává. Role učitele má velmi široký záběr, proto nutně dochází ke konfliktu v rámci jeho subrolí, viz kapitola 3.1 Učitel. Podstatné je zaměřit se na prioritní role, které by měl učitel vykonávat dobře, na úkor těch méně významných. Ač jsou učitelé ohromně výkonní, tak by měli dbát na své osobní hranice a zdraví, protože případná nemoc je vyřadí ze všech rolí, které by rádi plnili. I žáci si všímají proměny chování učitele v rozdílné roli. Podstatné

je, aby byl ve svém chování v určité roli konzistentní a vůči žákům spravedlivý (Fontana, 2014).

Role vůdce ve skupině je charakteristická pro skupinové myšlení. Může vycházet z charismatického, tradičního nebo racionálního základu a dává jedinci ve skupině moc odměňovat, donucovat, informovat. Navíc se s ním chtějí jedinci ve skupině identifikovat, je pro ně expertem přes určité znalosti a díky své pozici získává ve skupině respekt. Skupina většinou nemá jen jediného vůdce. Pro malé skupiny jsou typické dva druhy vůdců: specialista na úkoly a specialista na sociální emoce. Většinou se ve skupině nachází oba typy těchto vůdců, ale jsou jedinci, kteří dokážou skloubit obě tyto role (Hayesová, 2021).

Sociologie popisuje pojem sociální status jako hodnotu postavení, kterou člověk trvale zaujímá v určité společenském útvaru. Existují dva základní typy: připsaný a získaný. Připsaný se dále dělí na vrozený a vnucený (Urban, 2022).

Statusem je myšlena určitá úcta či prestiž ve společnosti. Prestiž mohla být pozitivní i negativní. Příkladem negativní prestiže může být postavení Židů v minulosti. Také bohatství nemusí nutně být hodnoceno jako součást vysokého statusu. Příkladem je zchudlá šlechta ve Velké Británii, která si i přes finanční obtíže zachovává vysoký společenský status. Status se vyznačuje subjektivním hodnocením rozdílů ve společnosti a je odvozen od odlišných životních stylů. Teenageři mají ve společnosti velmi specifickou pozici, protože se ocitají někde na půli cesty. Zákon jim přiznává jistá práva a povinnosti, ale na druhou stranu o mnoho věcech ještě nemohou sami rozhodovat. Mnozí teenageři jednají jako dospělí, ale z pohledu zákona jsou mladistvými. Společenským tlakem jsou nuceni dále studovat, i když mnozí z nich by už raději pracovali. (Giddens, 1999).

V každém sociálním celku se sociálním statusem spojena nějaká role. Sociální status určuje jedinci určité místo, nazývané pojmem rank, v sociálním systému, a je s ním spjata určitá míra působení na ostatní členy ve skupině (Nakonečný, 2020).

V průběhu našeho života se nacházíme v podřízených a nadřízených rolích. V obou případech se může stát, že si lidé budou potřebovat dokazovat svou moc, která souvisí s jejich rolí. Pokud tuto potřebu mají, tak je to důkazem toho, že sami bojují s nedostatečným sebepřijetím a nízkým sebevědomím. Ve škole se děti automaticky nachází na podřízené pozici a učitelé jsou jim nadřízeni. Někteří učitelé si svou pozici snaží vydobýt zbytečným autoritářským a agresivním způsobem. Pokud si učitelé stěžují na nedostatečnou úctu a respekt ze strany dětí, tak právě tento autoritářský typ chování může být příčinou

nedostatečného respektu ze strany dětí. Učitel by si své žáky měl získat zájmem a svými dovednostmi, ne zarputilým trváním na svém statusu a důstojnosti (Fontana, 2014).

Rýdl (2011) také zdůrazňuje, že by v dnešní době měl být kladen větší důraz na kompetence a dovednosti učitele, které by se měli prohlubovat studiem na pedagogických fakultách. Zvýšení statusu učitele ve třídě by pomohla hlubší znalost speciální a sociální pedagogiky. Na pedagogických fakultách by měl být kladen větší důraz na studium aplikačních témat školní pedagogiky a psychologie a didaktickou a pedagogickou praxi v běžných školách.

1.2 Sociální komunikace

Ve vztahu k sociální interakci rozumíme komunikací vzájemné předávání a přijímání informací. Komunikace je součástí všech sociálních vztahů. Latinský výraz *communis* znamená společný, nebo také z latiny *communicatio* znamená spojený, sdílený. Komunikace by měla být něčím, co spojuje, co slouží k přenosu informací, myšlenek či postojů, tak aby došlo k vzájemnému porozumění (Urban, 2022). Rozlišujeme sedm hlavních funkcí komunikace: informovat, instruovat, přesvědčit, vyjednat, pobavit, kontaktovat se a předvést se (Vybíral, 2009).

Sociální komunikaci se označuje proces sdělování, směny a distribuce mezi dvěma či více lidmi v síti sociálních vztahů a v rámci sociálního chování. Používá se uměle vytvořená soustava symbolů, kterou nazýváme jazykem. Komunikaci dělíme na přímou (interakční) a nepřímou (neinterakční). V matematickém komunikačním modelu lze identifikovat sedm základních prvků procesu komunikace: ideová geneze, formulace sdělení a jeho zakódování, přenos sdělení komunikačním kanálem, příjem, dekódování, pochopení/interpretace, zpětná vazba. Díky prostředkům komunikace dochází k přenosu informačního obsahu. Mezi prostředky komunikace patří i prostředky dorozumívání, skrz které dochází k zakódování sdělované informace. Prostředky komunikace dělíme na verbální a neverbální. (Urban, 2022, s. 134-135).

Verbální i neverbální komunikaci dělíme na záměrnou a nezáměrnou. Ve verbální komunikaci je důležité odhalit její význam, který má přinejmenším dvě linie – tematickou a interpretační. Neverbální komunikace zahrnuje především řeč těla, mezi kterou se řadí proxemika, haptika, gestika, mimika aj. Dále zde zařazujeme parajazykové projevy, které nejsou vázány jen na řeč. Zařazujeme sem například sténání, vzdychání, pauzy v řeči, protahování a zkracování slov, ale také různé poruchy řeči, jakými jsou zadržávání, opakování či nedokončování vět (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019).

Dále rozlišujeme dimenze a podoby komunikace. Vztahová a věcná dimenze jsou obvykle přítomny v každé komunikaci. Podoby komunikace jsou následující:

- Symetrická versus asymetrická – vzájemný podíl účastníků na komunikaci je rovnoměrný a ovlivňuje ho vliv či pozice účastníků, ale i čas, po který jeden z účastníků hovoří.
- Harmonická versus konfliktní – účastníci komunikace jsou ve shodě, nebo je mezi nimi vzájemná nevraživost.
- Spolupracující versus soutěživá – účastníci komunikace se snaží dosáhnout společného cíle, nebo je mezi nimi boj o to, kdo je lepší (Helus, 2018).

Interpersonální komunikace je základním druhem mezilidské komunikace. Komunikaci jedince se sebou samým nazýváme intrapersonální komunikací. Speciálním druhem komunikace je skupinová komunikace, ve které jedinci sdílejí určitý soubor významů a společné normy. Komunikace ve skupině probíhá v pestrých komunikačních sítích (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019).

1.3 Sociální dovednosti

Dovednosti chápeme jako učením nebo výcvikem získané dispozice ke správnému, přesnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností. Jsou do jisté míry podmíněny vrozenými předpoklady. Skrze dovednosti můžeme uvažovat o schopnostech člověka. Dovednosti jsou různého druhu: intelektuální, senzomotorické, pracovní, komunikační, sociální (Kolář, 2012).

Sociální dovednosti dělíme podle toho, k čemu se vztahují, tedy na vztahující se k sobě samému, nebo týkající se mezilidských vztahů. Existují různé modely výzkumu sociálních dovedností: na základě teorie učení vznikl model podmiňování; model kybernetiky se zabývá zpětnou vazbou a jejím vlivem na vznik sociálních dovedností; nedostatkem životních zkušeností, které mohou vést k nedostatečně rozvinutým sociálním dovednostem, se zabývá experimentální model; teologický model se zabývá interakcí mezi jedinci s cíli a závazky, které analyzuje (Gillernová a Krejčová, 2012).

Fontana (2014) uvádí, že sociální dovednosti patří do oblasti „bytí“ ve formálním vzdělávání, na které se v současné době neklade takový důraz jako na oblast „vědění“. Sociální dovednosti ovlivňují míru naší úspěšnosti v mezilidských vztazích v rodině, škole nebo práci. Učitelé v této oblasti často neprocházejí žádným výcvikem, který by je

příslušným technikám naučil, proto je pro ně obtížné tyto techniky vyučovat. Učitel může do hodin zařadit seznam různých sociálních situací, se kterými se děti v jejich věku a prostředí setkávají, a doplnit je vhodnými otázkami, které děti zodpoví, a tak mohou popsat, jak by se s navrženou situací vyrovnaly.

Sociální styk s lidmi vyžaduje obratnost a efektivitu, kterou ve vzdělávání zahrnujeme do sociální kompetence, jejíž klíčovou součástí je soubor sociálních dovedností. Z toho vyplývá, že sociální kompetence jsou v tomto případě nadřazeny sociálním dovednostem. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou sociální dovednosti totožné se sociálními kompetencemi. Jinde je pojem kompetence pokládán spíše za hodnotící kategorii. Hodnotiteli se stává nejbližší okolí osoby, tedy rodina, pedagogičtí pracovníci a vrstevníci, kteří hodnotí, do jaké míry je jedinec schopen využít svých sociálních dovedností v různých životních situacích. Pokud bychom se dívali na kompetence ve smyslu psychických vlastností, tak bychom je měli spíše nazvat schopnostmi, které slouží jedinci při osvojování rozdílných činností (Gillernová a Krejčová, 2012).

Sociálním dovednostem se lidé dříve učili v rámci skrytého kurikula, které probíhalo neformálně v průběhu socializace. Od roku 2004 byla Osobnostní a sociální výchova (dále OSV) zařazena jako průřezové téma do Rámcového vzdělávacího programu, což znamená, že by měla být zařazena do Školní vzdělávacího programu a měla by se vyučovat na všech základních školách (Jedlička, 2015). Dělí se do tří tematických okruhů: osobnostní, sociální a morální rozvoj. Tyto tematické okruhy cílí na: porozumění sobě samému i druhým, utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, porozumění vlastními chování, hodnotu spolupráce a pomoci, rozvoj efektivních komunikačních schopností, získání dovedností v řešení náročných situací, mravní rozměr chování, péči o duševní zdraví a rozvoj potřebných studijních návyků (Valenta, 2013).

Projevy sociálních dovedností dětí a dospívajících, nejen v prostředí školy, lze rozdělit do následujících pěti dimenzí:

- Dimenze vrstevnických vztahů, která zahrnuje pozitivní interakci mezi vrstevníky. Jedinec dokáže navázat trvalá přátelství a odolat negativním vlivům vrstevnické skupiny. Důležitý je rozvoj schopnosti sociálního vnímání a poznávání a s přibývajícím věkem i schopnosti uceleného názoru na druhé.
- Dimenze seberegulačních mechanismů, kdy je jedinec schopen ovládat své prožívání a akceptovat kompromis a kritiku vůči své osobě.
- Dimenze související s vlastním vzděláním a školní docházkou, která se zaměřuje například na plnění školních povinností a interakcí mezi zaměstnanci školy a žákem.
- Dimenze vzájemného souladu s důrazem na kooperaci, kterou lze uplatnit při práci ve skupině, speciálně v oblasti reflexe. Jedinec by se měl umět rozdělit s ostatními, efektivně využívat svůj volný čas, dodržovat nastavená pravidla a plnit požadavky.
- Dimenze prosazení se v interakci s druhými osobami, kdy je jedinec schopen zahájit rozhovor s druhými, pozvat další osoby k hovoru, dokáže přijmout pochvalu a ocenění a také se dokáže adekvátně verbálně a neverbálně vyjadřovat. Dokáže plánovat do budoucna a učinit potřebná rozhodnutí (Gillernová a Krejčová, 2012).

V projevu sociálních dovedností u dětí a dospívajících můžeme pozorovat i deficity, které se týkají osvojování sociálních dovedností, kdy se jedinec dovednost nedokáže naučit. Dále v projevu žáka, který sice potřebnou sociální dovednost má, ale nedokáže ji v některých sociálních situacích správně použít (Gillernová a Krejčová, 2012).

Bohužel na mnoho školách je výuka tohoto průřezového tématu jen formální záležitostí, ač by mohla sloužit jako účinný nástroj primární prevence. Na vysokých školách se tomuto tématu nevěnuje mnoho pozornosti, a tak pedagogové chodí do škol nedostatečně připraveni. Jelikož je primární prevence na školách povinná, tak se OSV vyučuje v tematicky zaměřených kurzech, které jsou určeny především metodikům prevence a výchovným poradcům, kteří do školní třídy zavítají většinou až při problematickém chování některého z žáků. Některé školy s OSV pracují zcela vědomě, například při různých mimovyučovacích a mimoškolních aktivitách či v rámci kroužků. Výhodou je i to, že odborně vedená OSV je pro žáky zábavná (Jedlička, 2015).

1.4 Sociální interakce ve školní třídě

Ve třídě dochází k adaptační a k subjektivě rozvojové socializaci. Adaptační socializace je zaměřená na zařazení žáka do společnosti. Skrze učitele, který zde zastupuje společnost, dochází k předávání potřebných informací a společensky žádoucího chování. Subjektivě rozvojová socializace se zaměřuje na osobnost žáka, kdy jsou učitелеm rozvíjeny vnitřní osobnostní charakteristiky a vlastnosti. Velký důraz na oba druhy socializace je kladen u reformě-pedagogických směrů, humanisticky orientovaných přístupech a duchovně orientované pedagogice. Cílem učitele je úspěšné a účinné vyučování žáka, kdy se žák může a chce učit a ví, jak se učit, ale také se učí sdílet a komunikovat s ostatními a zaměřuje se na svoje zájmy a vzdělávací potřeby. Výuková komunikace je ovlivněna následujícími činiteli: *percepčně postojovou orientací učitele, interpretačně postojovou orientací učitele, posilováním charakteristik žákovy osobnosti napomáhající jeho školní úspěšnosti, ovlivňováním klimatu školní třídy, reprodukční a projekční tendencí učitele a odolností učitele vůči zátěži a stresu* (Helus, 2015, s. 335).

Holeček (2014) rozlišuje tři druhy interakce ve třídě, které vznikají mezi učitelem a žákem: kooperativní, kompetitivní a konfliktní. Všechny jsou potřebné k úspěšnému výsledku výchovně-vzdělávacího procesu a odráží se na jeho kvalitě. Z výzkumů vyplývá, že k interakci mezi učitelem a žákem dochází především v těchto situacích: při udržování kázně ve třídě, kdy žák je v podřízené pozici; žáci se učí od učitele, ale neprobíhá mezi nimi mnoho kooperačních aktivit; učitelé se zaměřují na rozvoj rozumových schopností, ale mnohem méně na rozvoj osobnosti žáka; nevyzdvihuje se úspěch třídy, ale úspěchy jednotlivců; žáci jsou učiteli málo odměňováni, ale taky nejsou výrazně negativně hodnoceni, tedy kdy je postoj žáků ke škole spíše neutrální; poměrně dost žáků výkladu učitele nerozumí a ocenilo by další pomoc z jeho strany; a metody výuky na 1. stupni jsou pestřejší a různorodější než na 2. stupni ZŠ (Holeček, 2014).

Čapek (2010) vymezuje speciální postavení třídního učitele jako vztyčného bodu mezi školou a rodiči, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem a také směrem k vedení školy a k veřejnosti. Jeho role je důležitá pro všechny aktéry, kteří se podílí na utváření třídního klimatu. Má zásadní vliv na duševní, sociální a tělesný vývoj žáků i třídy jako celku. Rodiče zahrnuje mezi spolutvůrce třídního klimatu, protože přímo i nepřímo ovlivňují výuku svých dětí ve škole. Očekávají od učitele, že se bude k jejich dítěti chovat vstřícně, zodpovědně, s individuálním přístupem a bude ho podporovat ve vzdělávání. Také očekávají, že bude mít náležité odborné vzdělání, bude oplývat žádoucími didaktickými schopnostmi a také bude

s rodiči efektivně komunikovat. Rodič může klima třídy ovlivňovat i negativním způsobem, například tím, že bude mít na dítě vysoké nároky, které ho budou přetěžovat, nebo tím, že bude o učitelích či škole mluvit negativně a s despektem. Také může u dítěte vyvolat obavy a strach ze školy nebo nevhodně zasahovat do vztahů mezi dětmi ve třídě. Problémy v rodině nebo nezáměr o dítě se projeví na prospěchu dítěte. Děti jsou pozitivně i negativně ovlivněny rodinnou výchovou, kterou přinášejí i do svých vztahů ve třídě (Čapek, 2010).

Žáci ve třídě se dělí do různých podskupin, které utvářejí normy ve třídě. Žáci často vystupují jednotně k osobnosti učitele, se kterým buď vycházejí, nebo jej záměrně neposlouchají. Pokud jsou rozporuplné názory u jedinců na nějakého učitele, tak většina dá jedinci najevo, co se od něj očekává. Pokud se některý žák nachází na okraji skupiny, je na učiteli, aby žákovi řekl, že pro něj má velkou hodnotu a že si ho váží jako ostatních žáků. Je potřeba posílit jeho sociální dovednosti, protože může mít pocit, že druhým nemá, co nabídnout. Ostatní žáci se většinou s izolovanými žáky nechtějí bavit, protože mají obavy o svůj status ve třídě. Může docházet i ke zjevné šikaně, která se projevuje vyhrožováním, výsměchem, ubližováním nebo zastrasováním. Šikana u chlapců je více zjevná, protože se jedná především o šikanu fyzickou. U dívek se jedná spíše o šikanu psychickou, jako jsou pomluvy, vylučování ze společných aktivit nebo ignorování. Pokud se ve třídě objeví šikana, je zapotřebí zapojení všech aktérů třídního klimatu a také aktivní zapojení vedení školy a školního poradenského pracoviště. V současné době má míra šikany ve školách klesající tendenci (Fontana 2014).

Obtíže s chováním se u dětí projevují už na začátku školní docházky. Je dobré příznaky co nejdříve objevit a dítěti se věnovat. V důsledku špatného přístupu pedagogických pracovníků a spolužáků se může dítě ocitnout na okraji třídní skupiny, nebo může skončit jako vrstevnický vyčleněný a jeho mírné obtíže mohou přerůst v poruchy chování. Mezi nejčastější poruchy patří poruchy spojené s hyperaktivitou a také poruchy pozornosti. Děti s poruchami spojenými s hyperaktivitou se nejčastěji projevují tak, že v hodině různými vyrušují a bývají často zařazeny do škatulky zlobivých dětí. Děti s poruchou pozornosti se mohou uzavřít do sebe a mohou u nich vzniknout deprese. Velmi záleží na přístupu učitele k těmto dětem. Měla by se jim věnovat maximální pozornost ze strany pedagogických pracovníků (Train, 2001).

2 SOCIALIZAČNÍ ČINITELE

K nejdůležitějším socializačním činitelům dospívajících patří rodina, škola, skupina vrstevníků, ale v současné době také hromadné komunikační prostředky (Kollárik a kol.,2004).

Primárním činitelem socializace je rodina, která jedince formuje od raného dětství. V ní si jedinec utváří obraz svého sebepojetí a ona má zásadní vliv na jeho vývoj. Během pozdního dětství se k ní přidává škola, vrstevníci a média (Jedlička, 2004).

To potvrzuje i teorie připoutání, jejíž ústřední myšlenkou je, že každé dítě má potenciál rozvíjet bezpečný vztah s jedním nebo více pečovateli. Role bezpečí pro dítě má ve vztahu k pečující osobě vliv na jeho chování, poznávání a emoce a také na sebepojetí a rodičovství. Teorii připoutání oponuje teorie skupinové socializace, která tvrdí, že rodina nehraje tak důležitou roli ve formování osobnostních vlastností dítěte v dospělosti. I v jedné rodině se k sourozencům přistupuje rozdílně a osobnost dítěte se také formuje na základě zkušeností, které jsou pro každého sourozence jedinečné. Podle teorie skupinové socializace jsou to vrstevnické vztahy, které stojí nejen za utvářením osobnosti, ale i za socializací. Chování ve vrstevnické skupině dělí do čtyř predispozic: skupinová afiliace, strach nebo nepřátelství k cizím, vnitroskupinové soupeření o status a hledání a formování blízkých dyadických vztahů. Z prostředí školy se jedná především o učitele, kteří sehrávají podstatnou roli v socializaci dětí, protože mají moc ovlivnit postoje a chování ve skupině. Existuje názor, že se zakladatelka teorie skupinové socializace mylí v tom, že přátelství nehraje pro dítě podstatnou roli během socializace. Podle ní jsou pro socializaci podstatné následující vztahy: rodič-dítě, sourozenec, přítel a učitel-dítě (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019).

Také zde můžeme zařadit dalšího důležitého socializačního činitele, kterým je referenční skupina, což je v období dospívání často vrstevnická skupina. *Slouží jedinci jako průvodce vývojem vlastních hodnot, postojů, chování a sebeobrazu. Referenční skupiny dělíme na pozitivní, což jsou ty, do kterých by jedinec rád patřil, a negativní, které jedinec odmítá a nechce do nich patřit* (Jedlička, 2004, s. 37).

Také masmédiá mají významný vliv na formování hodnot a norem společnosti, který zkoumá teorie masové komunikace. Například Bandurův experiment s panenkou Bobo zaměřený na vliv agresivních modelů prokázal, že filmová postava měla na chování dítěte významnější vliv než postava kreslená. (Výrost a Slaměník, 2008).

2.1 Rodinné prostředí

Rodina je primárním nositel kultury, poskytuje základ norem a hodnot dané společnosti. Vede dítě ke společenskému životu v prostředí, ve kterém vyrůstá, učí ho orientovat se ve světě symbolů. Výchovou v rodině se dítě seznamuje s kulturními vzorci tím, že se učí respektovat požadavky rodičů a je sankcionované za jejich nesplnění (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019, s. 50).

Mezi charakteristické znaky současné rodiny patří to, že je rodinou nukleární, kterou tvoří partnerská/manželská dvojice, která se stará o své nebo přisvojené děti z předchozích vztahu. Jedná se o rodinu dvojgenerační: rodiče a děti. Dále je oproti tradiční rodině intimně vztahová, protože především zde jedinec hledá podporu a lásku, a současně se stává soukromou individuální jednotkou ve společnosti. Mezi základní funkce rodiny patří: uspokojení primárních potřeb dítěte; potřebu někam a k někomu patřit; dávat prostor se seberealizovat a učit se spolupracovat; naučit dítě, jak se chovat ke sdíleným věcem; učit dítě správně prožívat sebepojetí svého pohlaví; poskytovat vzory a příklady; rozvíjet povinnost, zodpovědnost, ohleduplnost a úctu; učit k mezigeneračnímu pochopení; chápat svět a být místem podpory a útočištěm v těžkých životních situacích (Helus, 2015).

Instituce rodiny se v průběhu staletí měnila a v postindustriálním období se místo rodin se dvěma rodiči vyskytuje mnoho rodin jen s jedním rodičem. Významnou roli ve výchově dítěte hraje stát, který přebírá roli druhého rodiče. Tento fakt se negativně podepsal na vývoji dětí žijících jen s jedním rodičem. Převážně se jedná o matky, u kterých je častější výskyt psychických onemocnění a mají větší sklony k delikventnímu jednání, které se stále nejčastěji vyskytuje u dětí z nižších vrstev společnosti. Rodiče v Evropě i v USA kladou velký důraz na vzdělání, jehož hodnota převážila nad získáváním majetku z výhodně uzavřených sňatků (Matoušek a Kroftová, 2003).

Společenské změny, které se týkají rodiny výrazně poznamenávají její funkci ve vztahu k dítěti. Dříve dítě mělo vztah a bylo vychováváno několika generacemi a četným příbuzenstvem, které nazýváme širší rodina, nicméně dnes o něj převážně pečují užší rodina, kterou představují rodiče a sourozenci, případně partneři rodičů. Rodiny jsou také poznamenány rozchody či rozvody rodičů a komunikace mezi rodiči je komplikovaná. Proto se do popředí dostávají i státní instituce a škola, která by se v kooperaci s rodiči měla starat o zdravý vývoj dítěte. V současné rodině jsou děti, dnes více než dříve, vystavovány týrání a pohlavnímu zneužívání. Každá rodinná nepohoda se podepisuje na chování a prospěchu

dítěte. Dítě je ve škole nepozorné, neplní si domácí úkoly, je zanedbané, chodí pozdě do školy nebo nemá dobré vztahy se svými spolužáky. Rodič a učitel by měli spolupracovat v nejlepším zájmu dítěte a jejich komunikace by měla být na partnerské úrovni. V případě podezření na zneužívání či týrání dítěte je povinnost učitele informovat sociálního pracovníka, který provede šetření v rodině, případně rodičům poradí či pomůže (Fontana, 2014).

Vztahy v rodině mají celospolečenský dopad, a proto by měla být rodina bezpečným prostředím, ve které se dítěti dostává dostatek péče, a kde se dítě bude cítit chtěné. U rodinné socializace rozlišujeme tři styly rodičovské výchovy. Jedná se o autoritářský, liberální a autoritativní styl. Každý styl dává přednost jedné cnosti. Autoritářský vychovává děti k absolutní poslušnosti rodičům a cností je tedy poslušnost. Liberální dává dětská přání na první místo a cností je svobodné sebevyjádření. Děti vychovávané liberálním a autoritářským stylem mají tendenci k závislosti, sobectví a špatné kooperaci s vrstevníky. Autoritativní uznává řád, ale dává prostor pro diskusi a vyjádření dítěte, a nachází se někde mezi autoritářským a liberálním stylem. Rodiče i děti mají svá práva a povinnosti. Tento styl vede děti k nezávislosti, kooperaci a otevřenosti (Jedlička, 2004).

Vazba mezi rodičem a dítětem se výrazně podepíše na důvěře v druhé a na vnímání dospěláckého světa dítětem. Rozlišujeme tři vazby, kdy rodiče nedokáží adekvátně reagovat na dětskou potřebu bezpečí. Jedná se o ambivalentní, vyhýbavou a dezorganizovanou vazbu. Ambivalentní vazba se projevuje závislostním chováním dítěte na rodiči, vyhýbavá staženým nezávislostním chováním a dezorganizovaná je reakcí na střídavé přijímající a odmítavé chování rodiče, které je typické u týraných a zneužívaných dětí. Velkou roli ve vývoji dítěte také hraje jeho vnitřní disciplína, kterou z větší části rodiče předávají, často nevědomky, dítěti výchovou. Rodiče by také měli mít zájem a přehled o tom, co dítě dělá a s kým se stýká ve svém volném čase, protože jejich neinformovanost a nezájem může také vést k předčasnému delikventnímu chování. Dalším zanedbatelným faktorem je interakce v rodině. Negativní důsledky na vývoj jedince má speciálně polarizované chování rodičů, které v něm vzbuzuje chaos (Matoušek a Kroftová, 2003).

V období adolescence se jedinec emancipuje od rodiny, ale spíše, než k destrukci vztahu k rodičům, dochází k jeho transformaci. Emoční podpora rodičů je nahrazena vztahem s vrstevníky a roste i kognitivní emancipace – samostatnost v uvažování, která se především projevuje tím, že adolescenti často zpochybňují či kritizují názory svých rodičů. Ze strany rodičů rostou nároky na adolescenta, kterému přibývají povinnosti, ale často jim rodiče

zapomínají přiznat více práv a samostatnosti, což vede ke konfliktům. Změna pohledu na rodiče vede k deidealizaci a rodiče ztrácejí výsadní postavení v životě svého dítěte. Sourozenci hrají v socializaci jedince v době adolescence často významnější roli než rodiče. Starší sourozenci bývají obdivováni a často je dospívající napodobují. Pokud je starší sourozenec dlouhodobě úspěšný, tak je možné, že se mladší bude cítit méněcenně a bude se snažit od něj co nejvíce odlišit. Mladší sourozenci bývají pro adolescenty otravní a infantilní, a tak se často vůči nim chovají autoritativně dokonce až tak jako by byli jejich rodiči. Postupem času se vzájemné vztahy stabilizují a adolescenti získávají více práv a jejich povinnosti se minimalizují. Kritika rodičů je pro ně jedním ze způsobů hledání. Dospívající hledají dospělého, který by je bral jako partnery a imponoval jim, ale zároveň byl pro ně stále potřebnou oporou a jistotou. Už nechtějí automaticky přebírat názory dospělých a hledají nové postoje a způsoby chování, což Konrad Lorenz nazývá adolescentní neofilií. K hodnotám se staví kriticky a zkoumají jejich smysl (Vágnerová a Lisá, 2021).

Způsob odpoutání od primární rodiny je u každého dospívajícího jiný a záleží na jeho dosavadním vztahu s rodiči. Přístup k rodičům bývá často kritický, může vyústit i v nenávisť. Většina konfliktů má základ v pro ně nesmyslných zákazech, příkazech či nepochopitelných pravidlech. Na druhou stranu, strach ze ztráty rodičovské lásky se může projevit regresí a infantilním chováním nebo únikem do fantazijního světa. I přesto je rodina, a to především matka, pro dospívajícího nejvýznamnější zdrojem sociální opory (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rodiče i učitelé mohou v průběhu dospívání významně ovlivnit chování dospívajícího, proto je důležité, aby pro něj byli vzorem. Důležitý je jeho vztah s rodiči (i vztah k matce a otci jednotlivě); vztah se sourozenci; k tomu, jak hodnotí svoje dětství a také, jak je rodina materiálně zajištěna. Radí rodičům, aby o své děti jevili zájem a našli si na ně čas, povídali si s nimi, důvěřovali jim, byli velkorysí a trpělívi, chválili je a pomohli jim najít vhodný koníček, který by je bavil a který by jim naplnil volný čas. Ve vztahu ke škole rozlišuje rodiče z hlediska tří kritérií: míry zájmu rodiče o dítě, postoji rodiče k neúspěchu dítěte a vztahu rodiče ke škole a k učitelům. Dále přidává i kritérium rodiče jako sponzora (Holeček, 2014).

2.2 Vrstevnické prostředí

Jedinci v období pubescence utváří skupiny s jedinci s podobnými charakteristikami, zatímco v období adolescence hledají pestrost. Proto se jejich referenční skupiny skládají z nesourodých seskupení. Socializace jedince do skupiny provázejí následující kroky: u jedince musí dojít k interiorizaci a identifikaci s cíli skupiny, z cílů vzniká představa o hodnotách skupiny, která se mění v normy převažující většiny členů či autorit. Pod tlakem norem dochází k převzetí rolového chování. Posledním krokem je pak mechanismus sociální kontroly, která vyžaduje od jedince, aby normy nejen dodržoval, ale aby se na nich i podílel. Jedinec ve skupině uspokojuje své psychické a sociální potřeby a členství ve skupině ho může vést k jeho seberozvoji, nebo naopak k jeho destrukci (Procházka, 2012). Referenční skupinu si adolescent volí na základě svých osobních preferencí. Záleží, jestli se chce identifikovat například se sportovci nebo se sprejery. Důležité je někam patřit a být ve skupině jedinců, kteří mu potvrdí jeho sebehodnotu. To, jak ho berou učitelé a rodiče má pro adolescenta jen poloviční důležitost (Jedlička, 2004).

Vrstevníci nejvíce ovlivňují jedince na počátku adolescence, kdy se začíná osamostatňovat a potřebuje se s někým identifikovat. Potřebuje nějaký nový zdroj opory, kterou měl dříve v rodičích. Mezi další potřeby, které jsou vrstevníky uspokojovány patří: potřeba stimulace, potřeba nové zkušenosti, potřeba jistoty a bezpečí a potřeba být akceptován. Zásadní je postavení ve skupině, které je definováno oblíbeností a také vlivem a mocí. Oblíbený jedinec vytváří pozitivní obraz světa, do kterého chtějí jeho vrstevníci patřit. Vlivní a mocní jedinci se vyznačují dobrými rozumovými schopnostmi a nadprůměrnou sociální inteligencí. Jejich vlastnosti a vystupování odpovídají vrstevnickému ideálu, kdy by vrstevníci chtěli být stejní jako oni. Vlivný jedinec nemusí mít nutně pozitivní vlastnosti. Vliv může mít i agresivní jedinec, který nemusí být nutně oblíbený. V mladší adolescenci chtějí dosáhnout dobrého sociálního statusu především chlapci. Dívky mají spíše zájem o bezpečné dyadické vztahy. Snaha dosáhnout dobrého postavení ve vrstevnické skupině je pro jedince v tomto vývojovém období velmi důležitá. Někteří jedinci jej chtějí dosáhnout i za cenu ponížení či podřadného postavení, protože osamělost je pro ně nemyslitelná. Ve vrstevnické skupině si adolescenti tvoří vlastní radikální a nekompromisní normy, které jsou často v rozporu s požadavky rodičů. Intelektové schopnosti a sociokulturní zkušenost určuje jejich identifikační vzory, kterými se stávají především populární osobnosti nebo obdivovaný vrstevník. Od identifikačního vzoru se pak odvíjejí jejich preferované hodnoty a ideály (Vágnerová a Lisá, 2021).

Vrstevnícká skupina se stává důležitou z hlediska navazování bezpečných emočních vztahů v dospělosti a k odpoutání od rodiny. Rozšiřování vztahů má následující sled, který nastupuje u každého jedince v odlišném věku, jiném pořadí, vzájemně se může překrývat či lišit v různých společenských systémech:

- Skupinová izosexuální fáze – složená z jedinců stejného pohlaví, která je spojena nejen společnými zájmy, ale i touhou sdružovat se, vzájemně se obdivovat a napodobovat. Vyžaduje se jistá loajalita, zásadně se odmítá druhé pohlaví. Zpravidla je tato fáze kladným socializačním činitelem, ale může mít tyranizující vliv či ho přivést k antisociálnímu postoji.
- Individuální izosexuální fáze – se vyznačuje touhou po intimním párovém přátelství, které se vyznačuje důvěrným svěřováním vlastních pocitů a osobních zkušeností. Přátelství dívek se většinou zakládá na velké emoční náklonosti, zatímco u chlapců na společných zájmech.
- Přejídná etapa – projevuje se zájmem o opačné pohlaví. Dochází k překonání skupinového tabu k opačnému pohlaví.
- Heterosexuální fáze polygamní – je obdobím tzv. prvních lásek patřící k prvnímu navazování partnerských vztahů mezi chlapci a dívkami.
- Etapa zamilovanosti – se projevuje hlubokou vázaností a oddaností jedince k druhému pohlaví, která vyústí v trvalý vztah a založení rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vrstevnícká skupina se může stát nebezpečnou především pro mládež, která nenachází dostatečnou oporu ve své rodině. Pokud má adolescent dostatečnou podporu ve své rodině, tak si hledá vrstevníky, kteří vyznávají podobné hodnoty jako vyznává jeho rodina. Chlapci tráví více času ve vrstevníckých skupinách než děvčata, která jsou rodinami více kontrolována. Pokud dospívající nenachází dostatečnou podporu v rodině, tak je pro něj přijetí do vrstevnícké skupiny důležité. Je ochoten kvůli přijetí i přestoupit zákon (Matoušek a Kroftová, 2003).

Příslušnost k určité skupině demonstruje různými způsoby, ať už se jedná se o úpravu zevnějšku, používání specifického slangu, nošení a uctívání určitých symbolů nebo poslech konkrétní hudby. Tyto vrstevnické skupiny, které vyznávají určitou ideologii nazýváme subkulturami mládeže. Subkultury mládeže vznikají především ze skupin frustrované mládeže, které není schopna překonat přehrady společnosti ve které žije. Pocházejí často ze sociálně vyloučených komunit, kterým média představují cíle bohatých vrstev, kterých ale v jejich socioekonomickém postavení nelze dosáhnout. Proto si nacházejí jiné cesty k jejich dosažení, ale ty je často vedou k delikventnímu chování, které jim nezajistí růst na společenském žebříčku. Mezi delikventní subkultury mládeže patří drogová subkultura, rasistická subkultura a subkultura pseudonáboženská (Matoušek a Kroftová, 2003).

2.3 Školní prostředí

Škola je v současné době nejvýznamnějším socializačním činitelem, které může efektivně ovlivňovat jedince v zájmu společnosti. Dnešní dospívající ovlivňuje hlavně vrstevnická skupina a média. Rodina se dostává do pozadí, proto právě škola, kde dospívající tráví jednu třetinu dne, může jedince nejvíce ovlivnit. Současný systém vzdělávání díky globalizaci a velkému přílivu přistěhovalců vychovává světoobčany, kteří by měli být schopni tolerovat lidi z jiných kultur. Má společnost integrovat, posilovat společenskou solidaritu, občanské ctnosti a zvyšovat digitální gramotnost. Vzdělání se stává záležitostí celoživotní. Překotný vývoj ve společnosti znesnadňuje připravenost vzdělávacího systému, který tak často reaguje na změny se zpožděním. Současná škola by měla připravovat žáky na to, že svět již není neomezeným prostorem možností, a že je potřeba se k němu chovat šetrně (Matoušek a Kroftová, 2003). Systém světa dospělých a světa vrstevníků se potkávají právě ve škole. Dítě je ve škole scholarizováno, tedy začleňováno do institucionálního vzdělávání a výchovy, zároveň se stává spolužákem, který se v různých situacích, navozených prostředím školy a pedagogy, ocitá pod silným vlivem spolužáků. Ve školním prostředí by mělo docházet k posílení následných socializačních a výchovných mechanismů, jako jsou dobré vztahy se spolužáky, jasný postoj k rizikovému chování, efektivní komunikace s rodiči, rozvoj zdravé komunikace a vztahů ve třídě i škole, a pozitivní postoj k vzájemným odlišnostem, a k jiným kulturám. (Procházka, 2012).

Adolescenti tráví ve škole většinu svého času. Škola jako socializační činitel formuje jedince pro jeho budoucí život nejen jako zodpovědného občana, který chodí do zaměstnání, ale také se zaměřuje díky mimoškolní činnosti, jako je družina a školní klub, na jeho zájmy a budoucí trávení volného času. Skrze tematické okruhy jako svět práce, nebo předměty jako je občanská výchova a výchova ke zdraví, je učí občanským kompetencím, které by je měly úspěšně zařadit do společnosti. Vztahy ve škole jsou spíše instrumentální než emocionální, které jsou typické pro rodinu, a škola hodnotí žáka podle výkonů, které ve škole podá. Tímto přístupem uvádí jedince do světa velkých a neosobních organizací (Jedlička, 2004).

Pokud jsou žáci zapojováni do rozhodování o fungování třídy a školy a mají možnost se v tomto prostředí sebevyjádřit, sebezpoznavat, a učit se úctě k učitelům, spolužákům i k sobě navzájem, tak je větší pravděpodobnost, že z nich vyrostou zralí jedinci. Toto je jedním z úkolů školy a učitelů, aby se stali *vyrovnanými a výkonnými lidskými bytostmi vědomými si své hodnoty, schopnými cítit s druhými a vytvářet s nimi vřelé a upřímné vztahy, namísto aby jich využívaly k sobeckým účelům nebo jako nástroje kompenzace svých vlastních nedostatků* (Fontana, 2014, s. 264).

Dříve protěžovaný tlak, na to být nejlepší a nejdravější, by měl v dnešním vzdělávání ustoupit do pozadí a škola by měla klást větší důraz na kooperaci a solidaritu. Důraz na dokončené vzdělání svých obyvatel by měl být prioritou. Kapitál z vyspělých zemí se přesouvá do zemi, kde je nízká vzdělanost a malé výdaje za mzdy zaměstnanců, což vede k sociálnímu vyloučení jedinců s nízkým vzděláním ve vyspělých zemích, kteří nenajdou zaměstnání a končí na okraji společnosti. V českém prostředí se jedná především o Romy, kteří jsou považováni za “málo nadané” nebo “špatně vzdělavatelné”. V tomto ohledu by mohla pomoci afirmativní akce, tj. systém opatření, který by je dočasně zvýhodňoval v přístupu ke vzdělávání a k práci (Matoušek a Kroftová, 2003).

Dospívající přemýšlí nad významem výuky a rozlišují, co má pro ně do budoucna význam. Dobrý prospěch je pro ně důležitý hlavně kvůli bezproblémovým vztahům s rodiči a také kvůli přijímacímu řízení na jimi vybranou budoucí střední školu. Takže vzdělání pro ně není významné z toho pohledu, že by získali nové znalosti a dovednosti, ale protože jim zajistí přístup k nim vybranému oboru a zároveň je upevní v určité sociální pozici, kterou si ve třídě získali. Jejich motivace k učení klesá hlavně ze dvou důvodů. Jedním je vyšší náročnost učiva, které pro ně může být příliš obtížné. Navíc také, protože umí kriticky uvažovat, zvažují, jestli je toto učivo pro ně přínosné do budoucna. Přístup a názor na učitele je kritičtější. Dospívající chtějí znát smysl probírané látky a jejich reakce jsou spíše

emocionální než racionální. Pro toto vývojové období je typický negativismus, což značí jejich nezralost. Rádi učitele vyvádějí z míry tím, že ho různými způsoby provokují. Učitele většinou konfrontují ve skupině vrstevníků, a to jen na symbolické úrovni, například učitelům dávají přezdívky (Vágnerová a Lisá, 2021).

Proto by škola měla být schopna sladit svobodu jednotlivce s kázní, která je nutná pro úspěšné fungování ve společnosti. Pouze při zachování tvořivého a pravdivého přístupu k žákovi je možné z něj vychovat jedince, který se chová svobodně a zároveň je ochotný se podřídit pravidlům společnosti. Pokud se ke vzdělávání přistupuje rigidně, tak hrozí, že ze žáků vyrostou příliš přizpůsobiví jedinci, kteří nejsou schopni samostatně myslet, či naopak vzpurní jedinci, kteří se staví do opozice k jakýmkoliv pravidlům, a to už z principu (Fontana, 2014).

2.4 Média

V odborné literatuře se mezi masmédiá řadí především televize a rozhlas, ale v dnešní době jsou to především sociální média, která ovlivňují dospívající jedince. I přesto jsou poznatky odborníků k masmédiím platné i pro dnešní dobu.

Zdá se, že televize dokáže umocnit dobro i zlo, které je do dětí a mládeže vloženo prostřednictvím socializačních činitelů, kterými jsou rodina, škola a vrstevníci. Masmédia mají nezastupitelnou roli v tom, že ukazují dětem i dospívajícím široké aspekty cizích světů, které se nenacházejí v jejich přirozeném prostředí. Skrze média mohou poznávat jiné kultury, umění, cizí krajiny a jejich historii. Masmédia jim předávají informace, které je rychleji uvádějí do světa dospělých. Představují jim široké spektrum životních stylů a sociálních rolí. Televizní programy jsou také určitou formou relaxace a zdrojem témat ke konverzaci ve skupině vrstevníků. Pokud někteří dospívající nemají možnost sledovat určitý program, tak se mohou cítit ostraněni ze skupiny vrstevníků. Pro některé slouží televize jako "kulisa" při různých domácích aktivitách jako je psaní domácích úloh nebo při jídle. Součástí globalizace jsou i jednotné programy, které jsou skrze média přenášeny ve velké části světa. Proto mladí lidé po celém světě sdílí podobné názory, postoje a hodnoty a cítí se mezi sebou propojeni. Skrze média vzniká zcela nová *univerzální celosvětová kultura mladých lidí*. Názor na televizi se různí, ale je významným socializačním činitelem, který je hodnocen kontroverzně. (Jedlička, 2004, s. 52).

Rozhlas a televize vyplňují značnou část volného času dětí a dospívajících. V roce 2004 to bylo v USA kolem dvou až tří hodin denně strávených u televizních přijímačů, což je dostatečné množství času na ovlivnění osobnostního růstu jedince. Němečtí sociologové vidí spíše kladné aspekty masmédií, ale česká odborná veřejnost předkládá směsici různorodých názorů, které se zakládají spíše na osobních přesvědčeních než na datech podložených výzkumy. Faktem je, že děti nedokáží rozlišit mezi zprávami, zábavou či reklamou. Děti jsou vystavovány neúměrnému násilí, se kterým by se v běžném životě nesetkali, což v nich vyvolává agresivitu, jak již dokázal nejen Bandurův výzkum (Jedlička, 2004).

Hodiny strávené u médií se výrazně zvyšují a převyšují čas strávený u jiných aktivit jako je například sport, literatura, návštěva kulturní akcí či část trávený s rodinou a přáteli. Nejvíce jsou vlivem nekontrolovatelným sledování médií ohroženy děti, které nemají vytvořenou bezpečnou vazbu na rodiče nebo sourozence a jsou pro své asociální chování vyčleňovány i z vrstevnických kolektivů. Některé televizní programy jsou pro mladistvé přímo nebezpečné, protože zlehčují násilí, sex zobrazují vulgárním způsobem a znevažují lidskou důstojnost, vyjadřují se negativně vůči některým náboženstvím, politickým a etnickým skupinám, a jejich sledování celkově ohrožuje harmonický rozvoj osobnosti mladistvého. Také sledování určitých televizních programů ovlivňuje občanskou angažovanost. Lidé sledující zprávy jsou více angažovaní než ti, kteří sledují filmy (Matoušek a Kroftová, 2003).

Výzkum Josephsona (1987) rozdělil chlapce ve věku dvanáct a třináct let do dvou skupin. Jedna skupina se dívala na násilné programy, zatímco druhá na nenásilné. Chlapci pak hráli v tělocvičně florbal a učitelé a nezávislý pozorovatelé hodnotili míru jejich agresivity při hře. Učitelé hodnotili chlapce, kteří sledovali násilné programy jako daleko agresivnější než chlapce, kteří sledovali nenásilné programy. Zatímco nezávislí pozorovatelé hodnotili jako daleko agresivnější chlapce, kteří sledovali nenásilné programy, než ty, kteří sledovali násilné. Závěr této studie byl, že sledování násilných pořadů posiluje stávající predispozice jedinců, a to pro nebo proti násilí.

Výzkum dětí v mateřských školách ukázal, že projevy agresivity či prosociálního chování lze ovlivnit sledováním pořadů, které jsou plné násilí, nebo se zaměřují na prosociální chování. Existuje termín pondělní syndrom, který se projevuje u dětí ve školách, které jsou výrazně agresivnější na začátku týdne právě kvůli sledování pořadů, které jsou plné násilí (Pecora, Murray, Warttela, 2009).

Děti a mladiství sledující násilné pořady měli podstatně větší tendenci spáchat násilný čin v časovém odstupu deseti až patnácti let. Dokonce se až třetina z nich přímo inspirovala násilným činem, který viděla v televizním pořadu (Centerwall, 1992).

Dospívající také kladou velký důraz na svůj vzhled, který prochází v tomto vývojovém období nejradikálnější změnou. Tráví dlouhé hodiny u zrcadla pozorování sebe sama. Pochybují o svém vzhledu a atraktivitě pro druhé pohlaví. Pokud příliš lpí na některé své domnělé nedokonalosti, která není v budoucnu vyvážena příjemnou sexuální zkušeností, tak může toto lpění přerůst až ve fobickou poruchu. Také je zde snaha připodobnit se některé ze slavných osobností, které se k nim dostávají skrze masmédiá. Hlavní představitelé filmu se stávají idoly, které jsou pro dospívající vzorem ideálního vzhledu a také žádoucího chování. Děvčata chtějí vypadat jako hubené herečky z filmu, jejich současný vzhled v nich vzbuzuje úzkost, a tak se uchylují se k různým redukčním dietám, usilovnému cvičení a bedlivému hlídání množství sněžených kalorií. Chlapci se zase vidí v akčních hrdinech, kteří mají do detailu vytvarované tělo, a tak usilovně cvičí, uchylují se k různým dietám, které jim zaručí intenzivnější růst svaloviny, ale také k nebezpečným steroidovým preparátům. Tyto pokusy o dosažení nedosažitelného vzhledu různými způsoby vylepšených herců a hereček vedou ke vzniku duševních onemocnění jako je mentální anorexie či bulimie. Pocit nedostatečnosti a nepřijetí v nich může vyvolat autoagresivní jednání, které se projevuje sebepoškozováním. U chlapců se jedná především o adonisovský syndrom (bigarexii), který se projevuje posedlostí vlastním zjevem. Chlapci přetěžují svá vyvíjející se těla usilovným cvičením, protože se cítí, že jejich těla nejsou ideálně vytvarovaná a trpí nedostatkem svalové hmoty (Jedlička, 2017).

Nejen televizní programy a seriály, ale především reklamy vedou dospívající ke stereotypním pohledům na roli muže a ženy, což je další element, který ovlivňuje vývoj dospívajících. Ženy jsou často představovány jako hospodyňky v domácnosti, které se věnují úklidu. Zatímco muži jsou vyobrazováni v drahých autech, nosící drahé hodinky a s postavou sportovce. Ale existují i pořady, které tyto stereotypy dokáží měnit (Brown a Campbell, 1986).

Průřezové téma Mediální výchova, které je vyučováno napříč předměty na základních školách, by mělo pomoci mladým lidem se zorientovat ve spleťtém světě médií. Děti by si ve výuce měly samy vyzkoušet vyrobit televizní program nebo se podílet na tvorbě školního časopisu či rozhlasového vysílání. Pouze při výrobě samotného obsahu pořadu jsou totiž schopny se zamyslet jakou roli hraje obsah samotné zprávy či intonace hlasu, se kterou je zpráva podána. Pouhá teoretická výuka v tomto ohledu není dostačující (Matoušek a Kroftová, 2003).

V současné době se také do českých škol zavádí nová kompetence. Jedná se o digitální kompetenci, která se musí prolínat všemi vyučovanými předměty. Cílem je *pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života* (MŠMT, © 2023).

3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Edukační prostředí je z pohledu moderní pedagogiky tvořeno vnějšími a vnitřními faktory. Mezi vnější faktory patří například okolí školy, ale také ekonomické či sociokulturní charakteristiky. Vnitřní faktory se dělí na fyzikální a psychosociální. Mezi fyzikální parametry řadíme ergonomické parametry. A my se zaměříme především na psychosociální faktory, které ovlivňují učební klima a atmosféru. Psychosociální faktory dělíme na statické a proměnlivé. Do statických patří dlouhodobější sociální vztahy mezi žáky, rodiči a pedagogickými pracovníky, zatímco do proměnlivých řadíme krátkodobé vlivy, které působí na obsah a charakter komunikace mezi všemi, kteří se podílí na edukačním procesu (Průcha, 2017).

Dále se budeme zajímat především o klima školní třídy, případně klima školy, které jsou podle Mertina a Krejčové (2020) *dvě vzájemně velmi úzce propojené psychosociální charakteristiky vzdělávacího procesu. Vyjadřují způsob, jímž učitelé, žáci i další aktéři edukačního procesu vnímají a prožívají různorodé charakteristiky školního prostředí a atmosféry ve škole* (Mertin a Krejčová, 2020, s. 227).

Rozlišujeme pozitivní a negativní psychosociální klima třídy. Pokud učení žáky nebaví, navzájem se ruší, jsou vrstevnický vylučování z kolektivu třídy či se ve třídě objevuje šikana a zesměšňování, tak se jedná o negativní psychosociální klima. Pozitivní se projevuje dobrými vzájemnými vztahy a vzájemným sebevzděláním. Žáci jsou motivováni se učit, osobnostně se rozvíjejí a zvyšuje se jejich učební výkon (Helus, 2015).

Čapek (2010) vnímá klima třídy hlavně z pohledu pedagoga. Jde mu především o ty aspekty klimatu, které může pedagog ovlivnit. Jedná se o vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy. Mezi aktéry třídního klimatu řadí učitele, žáka a rodiče (Čapek, 2010).

S kolektivem třídy pracuje především třídní učitel, výchovný poradce a metodik prevence. Dále je dobré, aby se zapojili všichni učitelé, kteří ve třídě působí a je dobré zapojit i externí organizace. Mezi nejčastější formy práce s třídním kolektivem patří krátkodobé i dlouhodobé preventivní programy, třídnické hodiny, kurzy nebo projektové dny. Efektivní dopady na klima třídy mají tehdy, když jsou pravidelné a komplexní. S programy primární prevence rozvoje zdravých vztahů či prevencí šikany mohou škole pomoci střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologická poradna a centra primární prevence. Dále to

jsou také nestátní neziskové organizace, které poskytují aktivity zaměřené na etickou výchovu či osobnostní a sociální výchovu (Mertin a Krejčová, 2020).

V následující kapitole se především zaměříme na osobnost učitele, vlastnosti žáka, sociální interakci ve třídě a roli školního poradenského pracoviště.

3.1 Učitel

Profese učitele s sebou nese náročné požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky nejen vyučovat a vzdělávat, ale také, že je bude vychovávat. Učitelská role v sobě zahrnuje několik dimenzí: dimenze instruktora, стратега, terapeuta a vychovatele. Mezi osobnostní rysy učitele patří motivace toto povolání vykonávat, charakterově-volní vlastnosti, schopnost seberegulace, temperament a výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti. Hlavní motivací učitele by měla být touha předat žákům informace, které se týkají jeho předmětu. Dále je to potřeba seberealizace, bezpečí, společnosti, sebeúcty a jiné potřeby. Současnou nejdůležitější motivací je pro učitele odměna. Práci učitele taky silně ovlivňuje vztah k sobě samému, k druhým, k práci a k hodnotám. Seberegulace se týká následujících vlastností: sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení, sebekritika, svědomí, sebepojetí a self-koncept. Také záleží na tom, jestli je založením spíše melancholik, sangvinik, choleric, flegmatik, introvert nebo extrovert. Samozřejmě i jestli je spíše labilní nebo stabilní osobou. Stejně důležité jsou jeho pedagogicko-didaktické a psychodidaktické schopnosti, pedagogický takt, expresivní schopnosti a schopnost seberegulace. V neposlední řadě je to i dobře rozvinutá emoční inteligence, která mu pomáhá adekvátně reagovat na různé negativní situace a zvládat případné negativní emoce (Holeček, 2014).

Učitel by měl být především profesionálem, který by měl: být zaměstnán na plný úvazek, aby byl za svou práci náležitě odměněn; být motivován se této profesi celoživotně věnovat; být náležitě vzděláván a připravován na dráhu učitele; orientovat svá rozhodnutí v zájmu klienta; poskytovat služby, které jsou zaměřeny na objektivní potřeby klienta a založeny na vzájemné důvěře; ochoten v zájmu klienta jeho potřeby konzultovat s dalšími profesionály; členem asociace; být si vědom hranic jeho expertízy a učinit své služby dostupnými (Jedlička, 2004).

Důležitým aspektem ve vyučovacím procesu je komunikace učitele s žákem, která je nejen zásadní pro správné porozumění přednášenému učivu, ale také z důvodu rozvíjení kultivovaného chování žáků, pro které by měl být učitel vzorem. Učitel by měl používat spisovný jazyk, který vhodně doplňuje o paralingvistické aspekty a neverbální výrazové

prostředky. Měl by dbát na to, aby jeho myšlenky logicky navazovaly na sebe, a byly jasně a srozumitelně formulovány. Také je potřeba dbát na intelektovou zralost žáků, a tomu přizpůsobit obsah a metody sdělení (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Z pohledu vývojové psychologie u žáků staršího školního věku je postava učitele jako neotřesitelné autority upozaděna. Role učitele jako průvodce je pro žáky v tomto věku myslitelná pouze za předpokladu, že si žáci svého učitele váží. K tomu přispívá učitelova schopnost být k žákům spravedlivý, což znamená, že učitel má ve třídě nastavená jasná pravidla, která dodržuje. S žáky komunikuje a diskutuje téměř na úrovni rovného s rovným. Dále je to jeho emocionální stabilita, která se projevuje navozením pozitivní atmosféry ve třídě, případně i jeho přirozený smysl pro humor. U profesní schopnosti žáci cení, že učitel dokáže látku náležitě vysvětlit, tak aby ji žáci pochopili. Také jim přesně zadá, co a jak bude zkoušet. Žáci si také cení jeho stabilitu názoru. Tyto faktory ovlivňují jak u vztah žáků k výuce. Pokud je učitel autoritativní, žákům nenaslouchá, pouze nařizuje a trestá, tak se u nich vyvinou obranné reakce, většinou negativistické (Vágnerová a Lisá, 2021).

Vnímaní a postoj učitele k žákovi se v sociokognitivní psychologii nazývá percepčně postojovou orientací. Nejvíce bývá ovlivňována haló efektem, kdy učitel jedná s žákem na základě klíčových podnětů, které v něm spouští naučené reakce. Mezi klíčové podněty a spouštěče můžeme zařadit: proximitu, vzhled, tělesný pach, charakteristickou mluvu, mezi kterou řadíme způsob mluvy či mimiku, a předinformace, které byly poskytnuty dříve, než se učitel s žákem setkal. S haló efektem souvisí efekt prvního dojmu, kontrastu, favorismu a očekávání. Pokud učitel od žáka očekává jen to nejhorší, tak se může stát, že u žáka dojde k tzv. golem efektu, kdy se jeho potíže ještě prohloubí (Helus, 2015). Na druhou stranu u pozitivního očekávání může dojít k opačnému efektu takzvanému Pygmalionskému efektu. Odborníci dali žákům inteligenční test a na základě tohoto testu sdělili učitelům, kteří žáci jsou podle nich nadějnými studenty. Experiment spočíval v tom, že odborníci nevybrali žáky podle testu, ale náhodně. U žáků, kteří byli pro učitele označeni za nadějně studenty se skutečně projevilo zlepšení studijních výsledků a rozvíjeli se i po intelektuální stránce. Experiment ukazuje na efekt sebesplňující předpovědi, kdy učitelé předpokládali u vybraných dětí zlepšení, a to se opravdu dostavilo. Na základě tohoto výzkumu bylo realizováno mnoho dalších. Nakonec výzkumníci došli k závěru, že se nejedná o obecné pravidlo, ale že u některých žáků efekt sebesplňující předpovědi učitele vede ke zlepšení studijních výsledků (Průcha, 2017).

Učitel by se neměl za žádných okolností nechat vyvést žáky z míry. Pokud se to žákům povede, tak se situace ve třídě ještě zhorší. Žáci dokážou být vůči učiteli velmi škodolibí, proto je nutné se nenechat za žádnou cenu rozhodit. Citová stabilita učitele se v psychologii nazývá *сила ego*. *Síla ego je spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně. Umožňuje učitelům povznést se nad neúspěchy a zklamání, které jsou spolu s dobrými výsledky a úspěchy nevyhnutelnou součástí života ve škole* (Fontana, 2014, s. 366).

Významnější roli v utváření třídního klimatu, než má řadový učitel, má třídní učitel, který je jedním z hlavních spoluvůrců třídního klimatu své třídy. Jeho role je nezaměnitelná, proto je důležité, aby třídní učitel měl ve své třídě dostatek vyučovacích hodin. Měl by ve třídě navozovat atmosféru bezpečí a svobody projevu. Také by měl žáky motivovat k vlastní iniciativě se do třídních záležitostí zapojovat. Pokud nastanou problémy ve třídě, tak by je neměl přehlížet, ale aktivně hledat řešení, nebo řešení nabídnout. Pokud se třídní učitel chová k žákům s citem a je zde pro ně ve složitých životních situacích, když ho potřebují, tak se stane žákům vzorem, který jsou ochotni následovat (Čapek, 2010).

3.2 Žák v období dospívání

Období dospívání je označováno jako "period in-between", které nelze přesně ohraničit a je determinováno biologickými, psychologickými a sociálními faktory. Společností je vnímáno neurčitě a svět dospělých přistupuje k dospívajícím nejednotným způsobem. Vyznačuje se emoční labilitou – silnými a nápadnými citovými konflikty, které jsou důsledkem pudového tlaku spojeného s pohlavním dozráváním. Emoční nestálost provází potíže s koncentrací, apatičnost a rychlá unavitelnost, která se střídá s fázemi nadměrné aktivity, což může vést k výkyvům ve školním prospěchu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Narůstá potřeba sebepoznání, protože se dospívající ocitají v nových sociálních rolích a postaveních a očekává se od nich, že k nim dokáží zaujmout postoj. Prochází neustálou proměnou, což v nich vyvolává pocit nejistoty, se kterým se musí kognitivně i emocionálně vyrovnat. V emocionální rovině se jedná především o sebeakceptaci. Aby se vyrovnali s pocitem nejistoty, tak používají různé obranné mechanismy, mezi které patří mechanismus kyvadla a únik do fantazie. Mechanismem kyvadla rozumíme návrat k infantilním činnostem, které jim dávají pocit jistoty. Typický je rozvoj introspekce, která jim pomáhá se orientovat ve vlastní psychice, což je pro adolescenta velmi obtížné a často poznatky o vlastní psychice nechce akceptovat. Pro rozvoj identity je podstatný sociální kontext.

Dospívající se srovnávají především s vrstevníky a snaží se přiblížit svým identifikačním vzorům, což jim slouží k lepšímu sebepoznání. (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pokud dojde k úspěšnému vývoji sebepojetí a utvoření vlastní identity, tak dojde k dosažení optimální psychické diferenciaci a nezávislosti, která by se měla projevat odlišným vnímáním a jednáním sebe samého od svých rodičů a vrstevníků. Identita je dále utvářena nejen orientací praktickou, ale i hodnotovou, do které patří i orientace duchovní. Hodnoty v našem prostředí jsou utvářeny tradiční křesťanskou morálkou, ač se většina naší společnosti k žádné církvi nehlásí. Pohled na morálku je u adolescenta absolutní, a to nejen u nahlížení na jednání druhých, ale i sám u sebe. Pokud pochází z rodiny se silnou náboženskou orientací, tak se jeho pohled na svět nebude shodovat s většinovou společností do které patří převážná většina jeho vrstevníků (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Stádium dospívání označuje jako období hledání identity proti zmatení rolí. Proměnlivá osobnost dítěte by se měla přetvořit ve stálou osobnost dospělého. V tomto období se utváří identita jedince, které je tvořena souhrnem sebepojetí ze všech předchozích vývojových stádií. Dochází ke stanovení si jasnějších životních cílů, které se týkají nejen profesního zaměření, ale také představy o tom, jakým člověk se chce stát. Může se zdát, že rodiče a učitelé již pro dospívajícího mnoho neznamenaají, ale právě v tomto období může podpora a přijetí od těchto nejbližších dospělých vývoj jedince významným způsobem ovlivnit. Adolescent experimentuje z různými druhy chování a zkoumá, které chování je pro něj přijatelné a vyhovuje mu. Způsoby chování přebírá od reálných či fiktivních vzorů a idolů. Toto experimentování může přijít dospělému člověku zábavné nebo otravné. Ačkoliv společnost dospívajícího připravuje na život v dospělosti, tak se k němu nepřistupuje adekvátním způsobem, který by odpovídal jeho vývojovému stádiu. Dospívající jedinec již tělesně vypadá jako dospělý, ale nejsou mu přiznána práva dospělého, což v něm vytváří vnitřní konflikt. Pokud si jedinec nevytvoří stabilní identitu, tak dochází ke zmatení rolí, což neznamená, že by jedinec nedosáhl v životě kariérního úspěchu, ale spíše se to odrazí na jeho vztahu k sobě samému či ve vztahu ke svým blízkým (Fontana, 2014).

Dospívající má schopnost přemýšlet formálně abstraktně, takže dokáže porozumět abstraktním pojmům či přemýšlí nad alternativními řešeními k jednomu problému. Díky rychlému rozvoji motoriky a percepčních schopností může prohlubovat zájem o sport, kulturu a četbu. Osamostatňování od rodičů a navazování diferencovanějších vztahů s vrstevníky jsou v tomto období klíčové a důležité pro pozdější převzetí rodičovské a manželské role. V současné době se již nesetkáváme s tradičním dospíváním, protože

moderní společnost na děti vyvíjí společenský tlak, který vede k předčasnému navazování sexuálních vztahů bez navázání bezpečného emočního pouta a k povrchní předčasné dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V této vývojové fázi již mají ustálenou pozici ve třídě. Pozice ve školní třídě má velký vliv na fungování jedince do budoucna, jeho úspěšnost a vnímání sebe sama. Oblíbenost v rámci třídního kolektivu může vycházet z projevů prosociálního chování k druhým, výborného prospěchu, který jedince nestojí velké úsilí nebo úrovně sociální inteligence jedince. Školní třída je rozdělena do podskupin, které se během školní docházky nijak výrazně nemění. S obdobím dospívání se začnou chlapci více bavit s dívkami a dynamika ve třídě se mění. Dalším faktorem je budoucí povolání jedince, které může třídu rozdělit na budoucí „studenty a učně“ (Vágnerová a Lisá, 2021).

Inteligence hraje ve vzdělávání jednu z hlavních rolí. V západních zemích se na základě inteligenčních testů determinuje, jestli je žák vhodný k dalšímu studiu ve vyšším stupni vzdělávání. U nás se inteligenčních testů moc nevyužívá, jelikož jsou brány jako prvek, který rozděluje žáky na nadané a méně nadané, což se přičítá současnému integračnímu nastavení českého školství. Inteligence člověka se podle dostupných výzkumů skládá nejenom z jeho genetických vloh, ale také z vlivu prostředí, ve kterém vyrůstá. Dřívější výzkumy dokonce uváděli, že se inteligence zakládá na tom, ze kterého etnika člověk pochází (Průcha, 2017).

Příhoda (1927) testoval Židy, Čechy, Němce a Poláky. Jednalo se o skupinu více než tisíce žáků, kterým předložil dva testy inteligence. Nejlepší skóre měli Židé, a to v obou testech. Naopak nejhorší výsledek měli Poláci. Češi a Němci se dělí o druhé místo. Ale již Příhodu napadlo, že na vysokém skóre Židů se nemusí nutně podílet jen vrozená inteligence, ale že se může jednat o souhrn vícero vlivů, které mohou být podmíněny sociálním, hospodářským a kulturním prostředím. Tímto komplexním uvažováním o inteligenci předběhl svou dobu (Příhoda, 1927).

Jensen (1967) měřil inteligenci dětí americké populace a došel k poznání, že je inteligence rozdílná u různě socioekonomicky situovaných a rasových skupin. Tato míra inteligence je ve své podstatě neměnná (Jensen, 1967).

K podobným výsledkům došli i jiné výzkumy, které došli k závěru, že inteligence je geneticky podmíněná. V každém případě je potřeba klást důraz na lidskou důstojnost, která by neměla být determinována inteligenčním kvocieniem. Z dalších výzkumů vyplývá, že záleží také na jazyku, ve kterém jsou testy psané, protože existuje část lidí, která nehovoří formálním jazykem, a proto nemusí testům dostatečně rozumět. Nejnovější výzkumy ukazují na to, že inteligence je částečně podmíněna dědičně a částečně ji ovlivňují vnější faktory prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Závěrem lze pouze konstatovat, že by školní vzdělávání nemělo být založeno na jednotných inteligenčních testech, protože tak bude docházet k diskriminaci určité části obyvatelstva (Průcha, 2017).

3.3 Role školního poradenského pracoviště

Diagnostika školní třídy by měla být prováděna školenými odborníky, kterými jsou především psychologové a speciální pedagogové. Některé metody můžou být i pod vedením učitele, který by měl být proškolen. Diagnostika školní třídy se dělá za účelem prozkoumání vzájemných sociálních vztahů ve třídě, a zjištění jejich struktury a dynamiky. V případě nutnosti by měla následovat intervence. Mezi nejúčinnější nástroje patří pozorování a rozhovor. Dále to jsou standartní dotazníková šetření, jako jsou např. dotazníky vztahů ve třídě B-3 a B-4, dotazník sociální akceptace, sociometrický-ratingový dotazník a pro komplexní měření třídního klimatu dotazník MCI (My Class Inventory) a CES (Classroom Environment Scale) (Mertin a Krejčová, 2020).

Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) zřizuje ředitel školy a bývá většinou složeno z metodika prevence, výchovného poradce, psychologa a speciálního pedagoga, kteří se zaměřují především na:

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- c) prevenci školní neúspěšnosti,
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,

- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními (§ 7 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).*

Mezi hlavní oblasti činností výchovného poradce patří kariérové poradenství, výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky, kteří neprospívají, ale také péče o žáky nadané, řešení problémů spojených se školní docházkou a řešení problémových situací ve škole. Výchovný poradce by měl také pracovat se školní třídou a starat se spolu s třídním učitelem o dobré klima ve třídě. Metodik prevence tvoří minimální preventivní program, který se zaměřuje na primární prevenci rizikového chování a koordinuje jeho plnění. Školní psycholog provádí ve škole diagnostiku a depistáž, konzultační, poradenskou a intervenční práci a také metodickou a vzdělávací činnost. Speciální pedagog se především zaměřuje na děti se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, ale také na žáky nadané se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Jeho činnost zahrnuje diagnostiku a depistáž, analýzu získaných dat a jejich vyhodnocení, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, který stanoví hlavní problémy žáka, a realizuje intervenční činnost (Knotová, 2014).

Již od roku 2013 je součástí týmu ŠPP Základní a mateřské školy Brno také sociální pedagog, který je zde zaměstnán na plný úvazek a přímo se zodpovídá výchovné poradkyni. Zaměřuje se především na žáky znevýhodněné a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této školy chodí velké množství dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, a proto paní ředitelka považuje přítomnost sociálního pedagoga na její škole za nezbytnou. Jelikož tato pozice není v současné době financována státem, tak škola získává finance z různých projektů města Brna. Největší přínos sociálního pedagoga pro její školu je na úrovni vztahů mezi školou a rodinou. V budoucnu doufá, že se stane tato profese stabilní součástí týmu ŠPP (Altmanová, 2020).

Mezi kompetence sociálního pedagoga patří *výchovné působení ve volném čase; poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází; a reedukační a resocializační péče*. Spolupracuje také se sociálními pracovníky a dalšími odborníky. Dále se podílí na vytváření metodických dokumentů a podílí se na výzkumu a projektech. Sociální pedagog má především funkci *integrační a rozvojovou*. Ve školství se především zaměřuje na děti a mládež, které se z různých důvodů nacházejí na okraji společnosti a působí na složky osobnosti, aby došlo k žádoucím rozvoji jedince. U dětí a mládeže se jedná především o prevenci (Kraus, 2008, s. 199).

3.3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona se *dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření* (Česko, 2022).

Kolář (2012) definuje žáka se specifickými vzdělávacími potřebami jako osobu zdravotně hendikepovanou, případně jako osobu se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Žák, který má tělesný, mentální nebo smyslový hendikep má právo na individuální vzdělávací plán a na zohlednění jeho potřeb během vzdělávacího procesu v běžné škole.

Bittmannová (2019) identifikovala deset nejčastějších speciálních vzdělávacích potřeb: děti se specifickými poruchami učení; děti s ADHD; děti s narušenou komunikační schopností; dítě s poruchou autistického spektra; nadané děti; dítě s mentálním postižením, se sluchovým postižením, se zrakovým postižením; děti s tělesným postižením v předškolním a školním věku; dítě s poruchou chování a emocí (Bittmannová, 2019). Blíže se zaměříme na žáka s ADHD a s poruchou autistického spektra, kteří se v našem výzkumu ocitli na okraji vrstevnické skupiny v naší vybrané třídě.

Žák s ADHD trpí neurovývojovou poruchou, k jejímž symptomům patří hyperaktivita, impulzivita a nepozornost. Učitel by si měl s žákem správně nastavit pravidla pro chování ve výuce, dále ho správně motivovat, efektivně s ním komunikovat a strukturovat zadávané úkoly. U žáka může dojít ke snadnému rozptýlení a vyčerpání, proto je nutné, aby měl žák prostor pro relaxaci, když ji bude potřebovat. Je dobré intaktní žáky ve třídě informovat o možných projevech ADHD, a jak na ně případně reagovat (Bittmannová, 2019). Především pro jejich nepředvídatelné chování nebývají hyperaktivní žáci v kolektivu oblíbení a může

dojít i k jejich izolaci. Nedokáží se prosadit ve skupině a neumí řešit konflikty. Jejich motivace ke vzdělávání bývá nízká kvůli kritice k jejich chování, proto obvykle mají horší prospěch (Vágnerová, 2005).

Poruchy autistického spektra (dále PAS) patří mezi vývojové poruchy, kdy dochází k postižení mozkových funkcí, které mají dopad na celkový vývoj dítěte. Rozlišujeme tři typy chování žáků s PAS: aktivní, pasivní a formální. Aktivní typ volí nevhodné způsoby chování při interakci se spolužáky a s učiteli. Pasivní typ nevyhledává kontakt se spolužáky a učiteli, a nezapojuje se do společných aktivit. Formální typ vyžaduje dodržování pravidel a chodí žalovat na spolužáky. Jejich slovní zásoba nekoresponduje se slovní zásobou stejně starých spolužáků. Žáci s PAS se často stávají objekty šikany kvůli nerozvinutým emočním, sociálním a komunikačním dovednostem. (Bittmannová, 2019). Je u nich narušena sociální interakce, komunikace, hra a představitost. Nerozumí mezilidským vztahům a obtížně navazují vztahy se spolužáky, což je způsobeno poruchou socializace. Verbální projevy jsou stereotypní a vybírají si typy činností, které jsou charakteristické pro nižší vývojové stádium. Učitel by neměl mít tendence žáka za každou cenu zařadit do kolektivu (Vágnerová, 2005).

Školská poradenská zařízení provádějí odbornou diagnostiku speciálně vzdělávacích potřeb, a to s využitím podkladů od jinými specialistů. Odborná diagnostika v sobě zahrnuje zkoumání a sledování motoriky, vnímání, komunikačních schopností, kognitivních schopností, laterality, orientace, fyzické a psychické charakteristiky, sociální faktory a úroveň školních schopností a dovedností. Dítě je následně zařazeno do jednoho z pěti stupňů podpůrných opatření, který závisí na pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Úroveň a stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Podpora se dítěti nastavuje individuálně a pouze na nezbytně nutnou úroveň. Zvýšené zaměření na potřeby žáka a rozdílnost přístupu k jednotlivým žákům rozvíjí inkluzivní didaktiku v běžných školách. Učitelé i školy musí k žákům přistupovat kreativně a flexibilně, aby byl v rámci školní inkluze brán ohled nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i na celou třídu jako kolektiv (Slowík, 2022).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Prostředí, atmosféra a sociální klima třídy jsou faktory, které ovlivňují klima školní třídy. Sociální klima třídy je dlouhodobý jev, který je typický pro danou třídu. Klima třídy je utvářeno sociálními vztahy ve třídě, které vytváří učitel, žáci, ale také vztah žáků k učiteli. Minimálně jednou za rok by měl učitel měřit klima třídy, protože jeho pohled na vztahy ve třídě může být zkreslený. Dotazníkové šetření ve třídě mu pomůže ukázat na případné problémy ve třídě, které může následně adresovat. Dotazník Naše třída zjistí míru spokojenosti, konfliktů, soutěživosti, obtížnosti učení, soudržnosti a pořádku ve třídě. Díky sociometrické měření, které měří sociopreferenční vztahy mezi žáky, zjistíme míru sympatie či antipatie k jednotlivým žákům a také míru vlivu jednotlivých členů skupiny. Ze slovních komentářů může vyčíst, proč je některý žák ve třídě oblíbený a jiný zase ne. Sociometrie může být velmi agresivní formou diagnostiky, proto by učitel neměl žákům sdělovat negativní reakce, ale spíše se zaměřit na pozitivní hodnocení sympatie a vlivu jednotlivých žáků (Holeček, 2014).

V empirické části zkoumáme třídní klima a sociopreferenční vztahy mezi žáky 9. třídy základní školy, která se zaměřuje na etickou výchovu žáků. Výsledky dotazníku a sociometrického měření srovnáváme s normou a jinými dostupnými výzkumy, ve kterých byly tyto diagnostické nástroje použity.

4.1 Výzkumný problém

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaké je sociální klima ve vybrané školní třídě, a to na základě jednotlivých dimenzí: míře spokojenosti, konfliktů, soutěživosti, obtížnosti, soudržnosti a míře pořádku. Dále chceme na základě míry vlivu a sympatií zjistit strukturu sociálních vztahů a postavení vrstevnický vyloučených žáků ve vybrané třídě.

4.2 Výzkumné cíle

Sociální vztahy ve vybrané školní třídě zkoumáme na základě tří výzkumných cílů. Prvním výzkumným cílem je zjistit, jaké je sociální klima ve vybrané školní třídě. Dále chceme zkoumat, jaká je míra spokojenosti ve třídě, jaká je míra konfliktů ve třídě, jaká je míra soutěživosti ve třídě, jaká je míra obtížnosti učení ve třídě, jaká je míra soudržnosti třídy ve třídě, a jaká je míra pořádku ve výuce ve třídě.

Druhým výzkumným cílem je zjistit, jak se změnila struktura sociálních vztahů ve vybrané školní třídě, dále jak se změnila míra vlivu a jak se změnila míra sympatií.

Třetím výzkumným cílem je zjistit, jak se změnilo postavení vrstevnický vyloučených žáků ve vybrané školní třídě. Dále chceme zkoumat, jak se změnila míra pozitivních sympatií k vrstevnický vyloučeným žákům, jak se změnila míra antipatií k vrstevnický vyloučeným žákům, jak se změnila míra pozitivního vlivu vrstevnický vyloučených žáků a jak se změnila míra negativního vlivu vrstevnický vyloučených žáků.

4.3 Výzkumné otázky

V praktické části budeme odpovídat na níže položené výzkumné otázky:

1. Jaká je sociální klima ve vybrané školní třídě?
 - 1.1. Jaké je míra spokojenosti ve třídě?
 - 1.2. Jaká je míra konfliktů ve třídě?
 - 1.3. Jaká je míra soutěživosti ve třídě?
 - 1.4. Jaké je míra obtížnosti učení ve třídě?
 - 1.5. Jaká je míra soudržnosti třídy ve třídě?
 - 1.6. Jaký je míra pořádku ve výuce ve třídě?
2. Jak se změnila struktura sociálních vztahů ve vybrané školní třídě?
 - 2.1. Jak se změnila míra vlivu?
 - 2.2. Jak se změnila úroveň sympatií?
3. Jak se změnilo postavení vrstevnický vyloučených žáků ve vybrané školní třídě?
 - 3.1. Jak se změnila míra sympatií k vrstevnický vyloučeným žákům?
 - 3.2. Jak se změnila míra antipatií k vrstevnický vyloučeným žákům?
 - 3.3. Jak se změnila míra pozitivního vlivu vrstevnický vyloučených žáků?
 - 3.4. Jak se změnila míra negativního vlivu vrstevnický vyloučených žáků?

4.4 Metoda sběru dat

K analýze sociálních vztahů ve třídě byl použit kvantitativním výzkum a sběr dat proběhl s využitím upraveného standardizovaného dotazníku Naše třída (anglicky My Class Inventory – MCI), který byl modifikován z dotazníku Frazera a Fishera, a dále pak přeložen a upraven Laškem (2007), a zaměřuje se především na klima ve vybrané třídě. Dotazník Naše třída se většinou používá u žáků 3.- 6. třídy, ale tento dotazník je upravený a blíží se spíše Dotazníku sociálního klimatu školní třídy, který se používá u dětí ve věku od 12 do 18 let (Holeček, 2014). K vyplnění tohoto dotazníku bylo potřeba přibližně 20 minut.

Dále je použit sociometricko-ratingový dotazník (dále SORAD) od Hrabala (2007), který *diagnostikuje vztahy a interakci v malých sociálních skupinách, včetně diagnostiky některých sociálně psychologických charakteristik jednotlivých členů těchto skupin* (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s.8). K vyplnění tohoto dotazníku je potřeba celá vyučovací hodina. Oba dotazníky jsou žákům 9. třídy distribuovány ve formě „papír-tužka“ a u obou dvou dotazníků jsou odpovědi respondentů zaznamenány na Likertově škále.

4.4.1 Dotazník Naše třída

Analýzou dat z dotazníku Naše třída získáme odpovědi na první hlavní otázku a šest dílčích otázek, které se týkají třídního klimatu ve vybrané školní třídě. V dotazníku Naše třída data analyzujeme na základě aritmetického průměru (dále \bar{x}) a směrodatné odchylky (dále σ) a srovnáváme je s daty získanými od žáků a studentů ze základních a středních škol v letech 1990-2013. K výzkumu je zvolena aktuální forma dotazníku, která se zaměřuje na aktuální vnímání třídního klimatu žáky. Dotazník obsahuje 30 otázek, které se zaměřují na 6 kritérií školního klimatu. Žáci odpovídají na každou otázku na škále od 1 až do 5. Dotazník je anonymní. Instrukce v dotazníku jsou formulovány následovně:

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------------|---------------------|---------------|---------------------|
| nejvíce výstižné | dosti výstižné | těžko rozhodnout | málo výstižné | nejméně výstižné |

Kritéria třídního klimatu v dotazníku Naše třída:

1. **Spokojenost ve třídě** – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti, pohody ve třídě.
2. **Konflikty mezi žáky** – tzv. třenice, od napětí přes spory, rvačky až po šikanu.
3. **Soutěživost ve třídě** – konkurenční vztahy, míra snah po vyniknutí, prožívání neúspěchu.
4. **Obtížnost učení** – jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé, obtížné či nezajímavé.
5. **Soudržnost třídy** – přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti dané třídy.
6. **Pořádek při výuce** – kázeň žáků při vyučování, míra spolupracujícího chování (Holeček, 2014).

Každé kritérium reprezentují konkrétní otázky v dotazníku viz tabulka č. 1. Rozložení otázek k jednotlivým kritériím v dotazníku vypadá následovně: spokojenost ve třídě (otázky č. 1, 7, 13, 19, 25); konflikty mezi žáky (otázky č. 2, 8, 14, 20 a 26); soutěživost ve třídě (otázky č. 3, 9, 15, 21, 27); obtížnost učení (otázky č. 4, 10, 16, 22, 28); soudržnost třídy (otázky č. 5, 11, 17, 23, 29) a pořádek ve třídě (otázky č. 6, 12, 18, 24, 30) (Holeček, 2014).

| Spokojenost ve třídě |
|---|
| <p>1. V naší třídě baví všechny děti práce ve škole</p> <p>7. Všichni žáci se ve třídě cítí dobře</p> <p>13. Děti z naší třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné</p> <p>19. Všem dětem se v naší třídě velmi líbí</p> <p>25. V naší třídě bývá často legrace</p> |
| Konflikty mezi žáky |
| <p>2. V naší třídě se děti mezi sebou často perou</p> <p>8. Některé děti v naší třídě jsou lakomé a nepomáhají druhým</p> <p>14. Určité děti z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí</p> <p>20. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní děti musí přizpůsobit</p> <p>26. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají</p> |

| Soutěživost ve třídě |
|--|
| <p>3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší</p> <p>9. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků</p> <p>15. Některým dětem v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí</p> <p>21. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní</p> <p>27. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší</p> |
| Obtížnost učení |
| <p>4. V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce</p> <p>10. Jen málo dětí z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci</p> <p>16. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti</p> <p>22. Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá</p> <p>28. Většina dětí z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné</p> |
| Soudržnost třídy |
| <p>5. V naší třídě je každý mým kamarádem</p> <p>11. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí</p> <p>17. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé</p> <p>23. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí</p> <p>29. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé</p> |
| Pořádek ve třídě |
| <p>6. Při výkladu učitele jsou děti v naší třídě téměř stále potichu</p> <p>12. Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce</p> <p>18. Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat</p> <p>24. Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina dětí ochotně spolupracuje s učitelem</p> <p>30. Většina naší třídy dává při vyučování dobrý pozor</p> |

Tabulka 1 Dotazník Naše třída

| Hledisko | Nižší hodnoty | Aritmetický průměr | Směrodatná odchylka | Normy |
|----------------------|---------------|--------------------|---------------------|-----------|
| Spokojenost ve třídě | lépe | 2,45 | 0,33 | 2,1 - 2,8 |
| Konflikty ve třídě | hůře | 3,55 | 0,48 | 3,1 - 4,0 |
| Soutěživost ve třídě | hůře | 2,78 | 0,34 | 2,4 - 3,1 |
| Obtížnost učení | hůře | 2,84 | 0,30 | 2,5 - 3,1 |
| Soudržnost třídy | lépe | 2,56 | 0,46 | 2,1 - 3,0 |
| Pořádek při výuce | lépe | 3,20 | 0,44 | 2,8 - 3,6 |

Tabulka 2 Normy dotazníku Naše třída

Získané hodnoty porovnáváme s normou z dat, které byly získány výzkumy na katedře psychologie v Plzni v letech 1990–2013, kdy byl dotazník vyplněn 742 žáky ze 32 základních a středních škol. Normy jsou pouze orientační (Holeček, 2014).

4.4.2 Sociometrický-ratingový dotazník

Sociometrii rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách (Chráska, 2016, s. 202).

Sociometrické měření SORAD nám zodpovídá další dvě hlavní otázky a také šest dílčích otázek, které se týkají sociálních vztahů ve třídě. Zkoumáme je na základě dvou měření. Zaměřili jsme se na vyhodnocení třídních indexů vlivu a sympatií, které jsme srovnali s orientační normou pro 6. a 9. třídu. Dále jsme se zaměřili na vrstevnický vyloučené žáky, kde je pro nás rozhodující celkové umístění žáka ve třídě nazvané jako index celkem, které je průměrem obou indexů – vliv a sympatie, dále zkoumáme samotný index vlivu a index sympatie, rozptyl (dále σ^2) a percentil (také PERC). Dívky jsme označili písmenem D plus pořadí dívky v sociogramu a chlapce písmenem CH plus pořadí chlapce v sociogramu.

Ve třídě proběhly dvě sociometrické šetření, protože chceme zachytit změnu v sociální struktuře vztahů a emoční atmosféře ve třídě, která dostala v posledním roce svého působení na této základní škole nového třídního učitele. Z popisu bývalého třídního učitele, který měl třídu tři roky na druhém stupni, vyplývá, že se ve třídě v minulosti objevovaly náznaky šikany, a že někteří žáci se ocitají na okraji třídního kolektivu. Z toho důvodu proběhlo první sociometrické měření v říjnu 2021, který ukazoval stav třídy na začátku školního roku,

a druhé v červnu 2022, které zachycovala konečný stav třídního kolektivu na konci povinné školní docházky.

Rodičům žáků byl přes žáky poslán informovaný souhlas o zjišťování sociálního klimatu ve třídě školou. Žáci donesli podepsaný informovaný souhlas do školy a na základě tohoto souhlasu se mohli zúčastnit průzkumu. V našem případě jsme použili sociometrický-ratingový dotazník Hrabala od Slavíkové, Homolové a Doležela (2007), který jsme rozdali v papírové formě žákům. Vyplnění dotazníku zabere přibližně 30 minut, ale některým žákům, kteří byli zvláště pečliví, zabral celou vyučovací hodinu.

Žákům bylo dle instrukcí sděleno, že se jedná o průzkum vztahů ve třídě. Každý žák dostal svůj arch, kde bylo v záhlaví napsáno: Jméno, Vliv, Sympatie a Zdůvodnění sympatií. Pod jménem byl jmenný seznam celé třídy.

Vyplňování dotazníku bylo rozděleno do tří etap:

Etapa A.

První část dotazníku se zabývá vlivem. K tomu žákům jsou sděleny následující instrukce: *Ke každému jménu spolužáka (nikoliv ke svému vlastnímu) napište ve Vašem záznamovém listu jednu z číslic 1-5 a to do sloupce, který má nahoře označení „Vliv“.*

Číslice znamenají toto:

- 1. nejvlivnější žák třídy*
- 2. patří mezi několik nejvlivnějších*
- 3. má průměrný vliv, jako většina žáků*
- 4. má slabý vliv*
- 5. nemá žádný nebo téměř žádný vliv*

Vlivný je ten, jehož názory a chováním se řídí ostatní, jak se říká: ostatní „na něj dají“. V tomto hodnocení záleží jen na tom, je-li žák vlivný, nezáleží na tom, je-li jeho vliv „dobrý“ nebo „špatný“. Při hodnocení se rozhodujte sami, nedívejte se ke svému sousedovi. Jednak byste jej tím ovlivňovali, jednak byste se sami mohli dát ovlivnit, a tím byste znehodnotili výsledek. Každého spolužáka si představte, jak jedná. Nejste-li si u někoho jisti, porovnejte jej s jinými spolužáky, které znáte lépe a dejte mu takové hodnocení, jako tomu známému, který je mu svým vlivem nejvíc podobný. Pracujte bez zbytečného váhání (první názor bývá nejlepší), ovšem ne mechanicky, bez rozmyšlení, protože takové hodnocení je bezcenné. Nikoho, kromě sebe, nevynechávejte.

Etapa B.

Tato etapa se zaměřuje na vzájemné sympatie. K této etapě jsou žákům sděleny následující instrukce:

Nyní budete hodnotit, jak je vám, který ze spolužáků sympatický, obdobným způsobem, jako jste hodnotili vliv. Sloupec pro záznam číslic je nadepsán „Sympatie“.

Číslice znamenají:

- 1. velmi sympatický*
- 2. sympatický*
- 3. ani sympatický ani nesympatický*
- 4. spíše nesympatický*
- 5. nesympatický*

Sympatický je nám ten, kdo je příjemný, s kým se rádi stýkáme. Každý člověk má rád trochu jiné lidi, vzájemné domlouvání nemá proto žádný smysl. Pracujte podobně jako při hodnocení vlivu. Dávejte pozor, aby číslice byla na stejné řádce jako je jméno hodnoceného. Hodnotíte všechny spolužáky, sami sebe nehodnotíte.

Etapa C.

V této etapě žáci píší slovní charakteristiku, kterou zdůvodňují své hodnocení sympatií. Instrukce jsou následující:

Nakonec se zamyslete nad tím, proč je vám každý spolužák sympatický nebo nesympatický. Stručné vysvětlení napište do posledního sloupce v záznamovém listě, který je nadepsán „Zdůvodnění sympatií“. Děvčata píší nejdříve o děvčatech, chlapci o chlapcích, potom opačně. Máte příležitost ukázat, jak dovedete přemýšlet o lidech a o svých vztazích k nim (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

Následně jsou získaná data přepsána do počítačového programu pro práci se SORAD. Dále jsou analyzovány skupinové sociometrické indexy pro hodnocení třídy a terčové sociogramy.

Individuální indexy ukazují na postavení jedince ve skupině, tedy určují jeho sociální status. Jedná se buď o pozitivní sociometrický status (počet pozitivních voleb děleno počtem členů ve skupině mínus jedna) nebo negativní sociometrický status (počet odmítnutí děleno počtem jedinců ve skupině mínus jedna) (Chráška, 2016). Nás především zajímá individuální index vlivu jedince, který se zjistí celkovým hodnocením v matici vlivu všech spolužáků

děleno počtem hodnotitelů, a také individuální index sympatií, který se počítá stejně, akorát se počítá s hodnocením v matici sympatií (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

Nakonečný (2013) rozlišuje pět sociálních statusů. Jedná se o pozici „hvězda“, což je jedinec s největším součtem obdržných voleb, a to jak výběrů, tak odmítnutí, který má maximální hodnotu smíšeného statusu. Dále je to „outsider“, který hodně voleb dává, ale málokdy nějakou od někoho dostane. Pozice izolovaného jedince, tzv. „izoláta“, který nevolí a není volen. Pozice „šedé eminence“, kterou často pozitivně volí „hvězda“ a „izolát“, ač ve skupině není příliš nápadný, tak prostřednictvím „hvězdy“ dokáže ovlivnit život ve skupině. Poslední z pozic je „antihvězda“, který je většinou skupiny odmítaný a má maximální počet negativních voleb (Nakonečný, 2013).

Skupinové sociometrické indexy pro hodnocení třídy charakterizují sociální skupinu jako celek (Chráška, 2016). Zajímá nás především třídni index vlivu a třídni index sympatií. Třídni index vlivu poukazuje na soudržnost třídy, a toto číslo získáme aritmetickým průměrem všech hodnocení vlivů ve vybrané třídě. Třídni index sympatií ukazuje na emocionální atmosféru, a získáme ho aritmetickým průměrem všech hodnocení sympatií ve vybrané třídě. Dále zde uvádíme percentil vlivu a percentil sympatií, který bude srovnán s normou, také celkové hodnocení, což je aritmetický průměr vlivu a sympatií všech žáků, a percentil celkového hodnocení. A také míru rozptylu vlivu (výběrový rozptyl všech hodnocení vlivu) a sympatií ve třídě (výběrový rozptyl všech hodnocení sympatií), a celkovou míru rozptylu (výběrový rozptyl všech hodnocení vlivu a sympatií) (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

V terčovém (orbitálním) sociogramu jsou jedinci různě vzdáleni od středu, čímž je znázorněno jejich neformální postavení ve třídě. Na největší kružnici jsou žáci, kteří neobdrželi žádnou volbu, a čím blíže ke středu kružnice, tím více voleb žáci získali. Ti nejbliže středu jsou neformálními autoritami ve třídě (Chráška, 2016).

Chlapci jsou sociogramu vyznačeni modře a dívky červeně. Každý žák je reprezentován číslem. Pokud se jedná o jednostranný vztah mezi žáky, tak je spojnice označena modře s jedním žlutým koncem na straně objektu vztahu. Pokud je vztah oboustranný je spojnice červená. Na sociogramu jsou zaznamenány jen nejvyšší hodnoty, a to u pozitivní zpětné vazby hodnota jedna a u negativní hodnota pět (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný souborem je vybraná školní třída na druhém stupni základní školy. Jedná se o záměrný výběr, o kterém nerozhoduje náhoda, ale je volbou výzkumníka (Chráška, 2016). Vybraná škola se vyznačuje tím, že je na ní podstatně méně žáků než na běžné státní škole. Z celkové počtu 176 žáků je 1/3 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je vybrána záměrně z důvodu bližšího kontaktu s prostředím školy, která se zaměřuje na etickou výchovu, což přináší další zajímavý výzkumný element, který by se měl odrazit na sociálních vztazích dětí vzdělávajících se na této škole. Etická výchova jako průřezové téma je zařazována do všech předmětů, které se na této škole vyučují. Vybranou třídou je třída devátá, tedy žáci mají za sebou více než sedm let záměrného působení etické výchovy. Žáci jsou ve věku 14 až 16 let.

V této vybrané třídě o začátku školního roku 2021 proběhlo hned několik socializačních aktivit, např. vánoční přespání ve školním klubu, orientační dny, dále zde intervenovala sociálně pedagogická poradna. Třída je menší než běžné třídy na základní škole a nachází se zde 19 žáků, z toho 10 chlapců a 9 děvčat. Žáci se vrátili do školy po necelých dvou letech různě dlouhých izolací v období covidových opatření.

Třídní učitel popisuje, že se jedná se spíše o hlučnou třídu, ve které se nachází více vůdčích jedinců, kteří dokáží strhnout zbytek třídy. Ve třídě jsou více i méně oblíbení žáci. Někteří žáci jsou psychicky poznamenáni kovidovými uzávěrkami, a navštěvují pravidelně psychologa i psychiatra. Vztahy ve třídě jsou vesměs dobré. V minulosti se stávalo, že si třída vybrala některého z žáků a dostávala ho do různých „vtipných“ situací, které nemusely být dotyčnému žákovi příjemné. Třída se, ale také dokázala v minulosti semknout k akci. Příkladem je petice celé třídy k rukám ředitele za výměnu třídního učitele. Peticí opravdu dosáhli toho, že jim třídní učitel byl vyměněn. Chování některých žáků v hodinách občas sklouzalo k manipulativnímu jednání, například žákyně v hodině vyžadovala nepsání písemné práce s tím, že učitel řekl, že pokud ji psát třída bude, tak už učitele nebudou mít rádi. Z hlediska aktivity ve třídě při vyučování se jednalo spíše o třídu pasivní. Ve třídě se nachází 4 žáci, kteří se aktivně zapojovali do vyučování, a to i bez vyzvání, ostatní reagovali pouze na vyzvání. Tito aktivní žáci se také vyznačovali altruistickým chováním vůči všem spolužákům ve třídě. Z hlediska klasifikace byla třída vyjma 4 žáků průměrná.

5 ANALÝZA DAT

Níže uvedená tabulka v podkapitole 5.1 Sociální klima ve vybrané třídě shrnuje data z dotazníku Naše třída, která v této podkapitole analyzujeme. Tabulka se skládá ze šesti hodnocených kritérií uvedených v prvním sloupci, aritmetického průměru ve třetím a směrodatné odchylky ve čtvrtém sloupci. Získaná data byla porovnána s normou, kterou udává poslední sloupec tabulky. Druhý sloupec, nazvaný nižší hodnota, slouží ke srovnání dat s normou. Dále jsme ze získaných dat měření Sociálního klimatu analyzovali v jednotlivých kritériích kladně a záporně hodnocené otázky. Zajímalo nás, které aspekty z daných kritérií dotazníku hrají ve vybrané třídě největší roli.

U dat získaných z 1. a 2. sociometrického měření se zaměřujeme na sociální strukturu třídy a postavení vrstevnický vyloučených žáků ve třídě. Sociální strukturu třídy srovnáváme s daty z třídních indexů vlivu a sympatií pro žáky a vrstevnický vyloučené žáky s daty z individuálních indexů vlivu a sympatií měření SORAD pro žáky 6. – 9. ročníků základních škol. Data zobrazují průměrné hodnocení, rozptyl a percentil průměrného hodnocení. Dále postavení vrstevnický vyloučených žáků analyzujeme na základě počtu kladných a záporných voleb spolužáku u sociogramů vlivu a sympatií. Volby jsou podloženy slovním komentářem spolužáků.

5.1 Sociální klima ve vybrané školní třídě

Tabulka 3 zobrazuje data z hodnocení jednotlivých kritérií měření Sociálního klimatu třídy. Druhý sloupec nazvaný *Nižší hodnoty* poukazuje na to, že čím jsou nižší hodnoty získané u spokojenosti ve třídě, soudržnosti ve třídě a pořádku ve třídě, tím jsou žáci ve třídě spokojenější, třída je soudržnější a ve třídě panuje pořádek ve výuce. Naopak čím jsou nižší hodnoty získané u kategorie konflikty ve třídě, soutěživost ve třídě a obtížnost učení, tím je třída konfliktnější, soutěživější a učení ve třídě obtížnější.

| Kritérium | Nižší hodnoty | Aritmetický průměr | Směrodatná odchylka | Normy |
|-----------------------------|---------------|--------------------|---------------------|-----------|
| <i>Spokojenost ve třídě</i> | lépe | 2,49 | 1,18 | 2,1 - 2,8 |
| <i>Konflikty ve třídě</i> | hůře | 4,01 | 1,05 | 3,1 - 4,0 |
| <i>Soutěživost ve třídě</i> | hůře | 3,41 | 0,9 | 2,4 - 3,1 |
| <i>Obtížnost učení</i> | hůře | 2,87 | 0,97 | 2,5 - 3,1 |
| <i>Soudržnost třídy</i> | lépe | 2,4 | 1,12 | 2,1 - 3,0 |
| <i>Pořádek při výuce</i> | lépe | 3,48 | 1,04 | 2,8 - 3,6 |

Tabulka 3 Výsledky měření Sociálního klimatu

Spokojenost ve třídě vyjadřuje vztah žáků ke své třídě a její spokojenost ve vybrané školní třídě. Na základě dat spokojenost ve třídě dosahuje hodnoty: \bar{x} 2,49 (σ 1,18), z čehož vyplývá, že žáci jsou ve třídě spokojeni. Výsledek se v rámci normy pohybuje kolem středních hodnot. Konflikty ve třídě vyjadřují různé neshody ve třídě a mohou svědčit i o šikaně. Z uvedených dat vyplývá, že konflikty ve třídě dosahují hodnoty: \bar{x} 4,01 (σ 1,05), což je hodnota, která se vyskytuje nad referenční normou a ukazuje na nekonfliktní prostředí. V období sběru dat ve třídě nedocházelo k zásadním neshodám a výsledek je dokonce nad obvyklou normou. Soutěživost ve třídě ukazuje na snahu vyniknout ve třídě a na konkurenční vztahy ve třídě. Data vyhodnocující soutěživost ve třídě dosahují hodnoty: \bar{x} 3,41 (σ 0,9), což je hodnota, která je nad referenční normou. Konkurenční vztahy ve třídě nejsou a není tam nikdo, kdo by se snažil nějakým způsobem vyniknout. Tato hodnota se pohybuje nad hranicí stanovené normy, což potvrzuje opravdu velmi nízkou soutěživost žáků ve třídě. Obtížnost učení ukazuje na nároky školy a jejich vnímání žáky. Data ukazují, že obtížnost učení dosáhla hodnoty: \bar{x} 2,87 (σ 0,97), což ukazuje no to, že nároky na zvládnutí učiva ze strany školy jsou pro žáky zvladatelné. Ve stanoveném rozmezí normy je to lepší průměr. Soudržnost třídy analyzuje přátelské a nepřátelské vztahy ve třídě. Ze získaných dat vyplývá, že soudržnost třídy dosáhla hodnoty: \bar{x} 2,4 (σ 1,12). Ve třídě panují přátelské vztahy, což dokládá naměřená průměrná hodnota v rámci stanovené normy. Pořádek při výuce ukazuje na kázeň žáků při výuce a jejich spolupracující chování. Data ukazují, že pořádek při výuce dosahuje hodnoty: \bar{x} 3,48 (σ 1,04), což je vysoká hodnota v rámci stanovené referenční normy a blíží se horní hranici. To naznačuje, že se ve třídě vyskytují potíže s kázní v hodinách, které žáci vnímají negativně.

Kladně a záporně hodnocené odpovědi dle jednotlivých kritérií

Tabulka 4 zobrazuje aritmetický průměr a směrodatnou odchylku kladně a záporně hodnocených otázek u všech šesti analyzovaných kategorií. Data každé otázky vychází z hodnocení jednotlivých otázek všemi žáky třídy. V první části tabulky jsou zobrazeny kladně hodnocené otázky. V druhé části tabulky jsou zobrazeny záporně hodnocené otázky. Získaná data u každé otázky srovnáváme s normou.

| Hodnocení odpovědí měření Sociálního klimatu | | | | | |
|---|---|-----------|----------|--------------|----------------------|
| Kladně hodnocené odpovědi | | | | | |
| Kritérium | Otázka | \bar{x} | σ | Normy | Nižší hodnoty |
| Spokojenost ve třídě | 25. <i>V naší třídě bývá dost legrace</i> | 1,4 | 0,61 | 2,1 - 2,8 | lépe |
| Konflikty ve třídě | 14. <i>Někteří žáci z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí</i> | 4,27 | 1,18 | 3,1 - 4,0 | hůře |
| Soutěživost ve třídě | 27. <i>Několik žáků z naší třídy chce být pořád nejlepší</i> | 3,53 | 1,02 | 2,4 - 3,1 | hůře |
| Obtížnost učení | 4. <i>V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce</i> | 3 | 0,82 | 2,5 - 3,1 | hůře |
| Soudržnost třídy | 29. <i>Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé</i> | 2,07 | 0,93 | 2,1 - 3,0 | lépe |
| Pořádek při výuce | 24. <i>Učitelé při vyučování oznamují vždy „pravidla hry“ a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina žáků ochotně pracuje s učitelem</i> | 3 | 1,1 | 2,8 - 3,6 | lépe |

| Záporně hodnocené odpovědi | | | | | |
|----------------------------|--|-----------|----------|-----------|---------------|
| Kritérium | Otázka | \bar{x} | σ | Normy | Nižší hodnoty |
| Spokojenost ve třídě | 1. <i>V naší třídě baví všechny žáky práce ve škole</i> | 3,93 | 0,85 | 2,1 - 2,8 | lépe |
| Konflikty ve třídě | 2. <i>V naší třídě se žáci mezi sebou často perou</i> | 3,8 | 1,05 | 3,1 - 4,0 | hůře |
| Soutěživost ve třídě | 9. <i>Mnoho žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků,</i> | 3,33 | 0,94 | 2,4 - 3,1 | hůře |
| Obtížnost učení | 16. <i>V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci</i> | 2,73 | 1,12 | 2,5 - 3,1 | hůře |
| Soudržnost třídy | 17. <i>Všichni žáci z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé</i> | 3 | 1,32 | 2,1 - 3,0 | lépe |
| Pořádek při výuce | 6. <i>Při výkladu učitele jsou žáci v naší třídě téměř stále potichu</i> | 3,73 | 1,18 | 2,8 - 3,6 | lépe |

Tabulka 4 Hodnocení odpovědí měření Sociálního klimatu

U kritéria spokojenost ve třídě získala kladné hodnocení otázka č. 25 *V naší třídě bývá dost legrace* (\bar{x} 1,4; σ 0,61), což znamená, že je ve třídě legrace. U stejného kritéria, žáci hodnotili záporně otázku č.1 *V naší třídě baví všechny žáky práce ve škole* (\bar{x} 3,93; σ 0,85), což indikuje, že hodně žáků nebaví zadávaná práce v rámci výuky. U kritéria konflikty ve třídě je kladně hodnocena otázka č. 14 *Někteří žáci z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí* (\bar{x} 4,27; σ 1,18), což by mohlo znamenat, že jsou mezi žáky velmi dobré vztahy a ve třídě se naschvály objevují spíše ojediněle. U tohoto kritéria je záporně hodnocena otázka č. 2 *V naší třídě se žáci mezi sebou často perou* (\bar{x} 3,8, σ 1,05), což naznačuje, že se ve třídě nevyskytují třenice a bitky. Dalším kritériem je soutěživost ve třídě, u které žáci kladně hodnotili otázku č. 27 *Několik žáků z naší třídy chce být pořád nejlepší* (\bar{x} 3,53; σ 1,02), což znamená, že ve třídě nejsou žáci, kteří chtějí být stále nejlepší. Záporné hodnocení získala otázka č. 9 *Mnoho žáků z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků* (\bar{x} 3,33; σ 0,94), což znamená, že jen velmi málo žáků má zájem na

tom, aby jejich práce byla nějakým způsobem výjimečná. U obtížnosti učení získala kladné hodnocení otázka č. 4 *V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce* (\bar{x} 3,00; σ 0,82), což značí, že většina žáků vnímá zadávané učivo zvladatelné, a nemají problém ho pochopit a zvládnout. Záporně je hodnocena otázka č. 16 *V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci* (\bar{x} 2,73; σ 1,12), což se blížilo spodní hranici normy, a může to znamenat, že ve vybrané třídě existují jedinci, kteří si myslí, že učivo bezproblémově zvládají jen žáci s výborným prospěchem. Předposledním kritériem je soudržnost třídy, kde žáci kladně hodnotili otázku č. 29 *Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé* (\bar{x} 2,07; σ 0,93), což je vysoká hodnota v rámci orientační normy. To znamená, že v této třídě je mnoho žáků, kteří jeden druhého považují za svého přítele. Záporně je hodnocena otázka č. 17 *Všichni žáci z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé* (\bar{x} 3; σ 1,32), což je na horní hranici normy, znamená to, že žáci v této třídě mají důvěrné přátele, ale ne všichni žáci jsou důvěrnými přáteli. Posledním kritériem je pořádek při výuce, kde žáci kladně hodnotili otázku č. 24 *Učitelé při vyučování oznamují vždy „pravidla hry“ a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina žáků ochotně pracuje s učitelem* (\bar{x} 3; σ 1,1), což znamená, že pokud učitel oznámí žákům pravidla při vyučování, je vysoká pravděpodobnost, že žáci budou dodržovat. Záporně je hodnocena otázka č. 6 *Při výkladu učitele jsou žáci v naší třídě téměř stále potichu* (\bar{x} 3,73; σ 1,18), což znamená to, že žáci nedokáží být při výkladu učitele potichu a výklad učitele tak narušují, nebo nedokáží udržet dostatečnou pozornost.

5.2 Struktura sociálních vztahů ve vybrané školní třídě

V tabulce 5 jsou shrnuta data hodnocení třídního indexu vlivu a sympatií z 1. a 2. měření Struktury sociálních vztahů ve vybrané školní třídě. Zaměřujeme se na průměr, rozptyl a percentil průměrného hodnocení. Také je zde zobrazeno celkové hodnocení a jeho rozptyl.

| Hodnocení třídy | 1.měření | 2.měření |
|-------------------------------|----------|----------|
| Průměrné hodnocení vlivu | 2,88 | 3,15 |
| Rozptyl hodnocení vlivu | 1,14 | 1,3 |
| Percentil průměrného vlivu | 40 | 80 |
| Průměrné hodnocení sympatií | 2,42 | 2,59 |
| Rozptyl hodnocení sympatií | 1,07 | 1,23 |
| Percentil průměrných sympatií | 30 | 50 |
| Celkové hodnocení | 2,65 | 2,87 |
| Celkový rozptyl hodnocení | 1,16 | 1,34 |

Tabulka 5 Třídní index vlivu a sympatií

Z dat vyplývá, že u prvním měření (celkové hodnocení: \bar{x} 2,65; σ^2 1,16) byla ve vybrané třídě slabší soudržnost a horší emocionální atmosféra, než u druhého měření (celkové hodnocení: \bar{x} 2,87; σ^2 1,34). U druhého měření jsou dle dat vztahy mezi žáky výrazně pevnější, a zlepšila se i emoční atmosféra ve třídě.

5.2.1 Vliv

Data ukazují, že v prvním měření bylo průměrné hodnocení vlivu (\bar{x} 2,88; σ^2 1,14) nižší než ve druhém měření (\bar{x} 3,15; σ^2 1,3). Třídní index vlivu ukazuje na soudržnost a strukturovanost třídního kolektivu. První měření ukazuje, že třídní kolektiv byl roztržštěný a ve třídě se vyskytovaly uzavřené podskupiny žáků. Jelikož měření probíhalo v průběhu prvního čtvrtletí, které bylo poznamenáno covidovými lockdowny z minulých let, je možné, že se to podepsalo i na vztazích mezi jednotlivými žáky. Třída odpovídá 40. percentilu v rámci orientačních norem pro třídní index vlivu 6.-9. ročníků základních škol, které spadají do kategorie I viz Příloha P III., což znamená, že z celkového počtu zkoumaných tříd jen 40 % tříd mělo nižší index než námi vybraná třída. V rámci druhého měření je průměrné hodnocení vlivu výrazně vyšší a odpovídalo 80. percentilu norem pro třídní index vlivu viz stejná příloha. Třídní kolektiv se stal soudržným a strukturovanějším. Pouze 20 % z celkového počtu zkoumaných tříd dosáhlo vyššího hodnocení v rámci měření třídního

indexu. Školní rok 2021/2022 proběhl téměř nepřerušeno, takže žáci měli možnost spolu navázat pevnější vztahy v rámci třídy, ale i při aktivitách pořádaných školou.

5.2.2 Sympatie

V prvním měření bylo hodnocení třídního indexu sympatií (\bar{x} 2,42; σ^2 1,07) také podstatně nižší než v rámci druhého měření (\bar{x} 2,59; σ^2 1,23). Třídní index sympatií měří emocionální atmosféru ve třídě. Výrazný vliv na emoční atmosféru ve třídě má třídní učitel. Námí vybraná třída dostala nového třídního učitele, který se dle dat mohl podílet na výrazném zlepšení emoční atmosféry ve vybrané třídě. První měření odpovídá 30. percentilu v rámci norem pro třídní index sympatií 6.-9. ročníků základních škol, viz Příloha P III., což znamená, že pouze 30 % zkoumaných tříd mělo nižší třídní index sympatií než námí vybraná třída. Ve druhém měření byla ve třídě dle získaných dat výrazně lepší emoční atmosféra. Třídní index sympatií odpovídá 50. percentilu norem, což znamená, že 50 % zkoumaných tříd dosáhlo vyššího třídního indexu sympatií než námí vybraná třída.

5.3 Postavení vrstevnický vyloučených žáků ve vybrané školní třídě

Počet a postavení vrstevnický vyloučených žáků porovnáme v rámci dvou sociometrických měření. Porovnáme vztahy ve třídě na začátku a na konci školního roku, protože námí vybraná třída dostala nového třídního učitele. Třídní učitel ovlivňuje především emoční atmosféru ve třídě. Data týkající se postavení vrstevnický vyloučených žáků získáme analýzou individuálního indexu vlivu a indexu sympatií. První tabulka č. 6 Vztahy ve třídě (1. měření) a tabulka č.7 Vztahy ve třídě (2. měření) ukazuje celkový index (index vlivu plus index sympatií), index sympatií, index vlivu, jejich rozptyly a percentily.

| Vztahy ve třídě (1. měření) | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------|----------------|--------------------|------|-------------|----------------|------|
| Žák | Index celkem | Index sympatií | Rozptyl (sympatie) | PERC | Index vlivu | Rozptyl (vliv) | PERC |
| D8 | 3,25 | 2,56 | 1,06 | 48 | 3,94 | 1,53 | 92 |
| D11 | 3,8 | 3,6 | 0,58 | 96 | 4 | 1 | 92 |
| CH6 | 2,63 | 2,07 | 0,78 | 16 | 3,2 | 0,89 | 65 |
| CH15 | 3,53 | 3 | 0,57 | 75 | 4,07 | 1,28 | 95 |
| CH19 | 3,53 | 3,4 | 0,69 | 91 | 3,67 | 0,81 | 85 |

Tabulka 6 Vztahy ve třídě (1. měření)

Mezi vrstevnickky vyloučené žáky řadíme žákyni D11 a žáka CH 19. Mezi žáky na okraji třídy se řadí žákyně D8 a žák CH15. Žák CH6 se mezi žáky na okraji třídního kolektivu zařadil až při 2. měření.

Při 1. měření se mezi vrstevnickky vyloučené žáky řadí D11 a CH19, kteří obsadili poslední pozice v celkovém hodnocení individuálního indexu vlivu a indexu sympatií. D11 má ve třídě nejhorší pozici s hodnotou celkového indexu \bar{x} 3,8. U indexu sympatií získala hodnotu \bar{x} 3,6 (σ^2 0,58), což ji řadí mezi 4 % nejméně sympatických žáků dle referenčních norem. U indexu vlivu získala hodnotu \bar{x} 4 (σ^2 1), což ji řadí mezi 8 % nejméně vlivných žáků dle referenčních norem. U CH19 je hodnota celkového indexu \bar{x} 3,53. U indexu sympatií získal hodnotu \bar{x} 3,4 (σ^2 0,69), což ho řadí mezi 9 % nejméně sympatických žáků v rámci referenčních norem. U indexu vlivu získal hodnotu \bar{x} 3,67 (σ^2 0,81), což ho řadí mezi 15 % nejméně vlivných žáků v rámci norem.

Dále se na okraji nachází CH15, který získal u celkového indexu stejnou hodnotu jako CH19, a to \bar{x} 3,53. U indexu sympatií získal hodnotu \bar{x} 3 (σ^2 0,57), což ho řadí mezi ¼ nejméně sympatických žáků v rámci referenčních norem. U indexu vlivu získal hodnotu \bar{x} 4,07 (σ^2 1,28), což ho řadí mezi 2 % nejméně vlivných žáků v rámci referenčních norem. U D8 je v rámci 1. měření výrazný nízký index vlivu, kde získala hodnotu \bar{x} 3,94 (σ^2 1,53), což ji řadí mezi 8 % nejméně vlivných žáků dle referenční normy.

CH6 není u 1. měření výrazně na okraji, ale zařadili jsme ho, protože je u něj výrazný propad v indexu vlivu i sympatií v rámci 2. měření.

| Vztahy ve třídě (2. měření) | | | | | | | |
|-----------------------------|--------------|----------------|--------------------|------|-------------|----------------|------|
| Žák | Index celkem | Index sympatií | Rozptyl (sympatie) | PERC | Index vlivu | Rozptyl (vliv) | PERC |
| D8 | 3,53 | 3 | 1,47 | 75 | 4,06 | 0,73 | 95 |
| D11 | 3,78 | 3,8 | 0,49 | 98 | 3,75 | 0,33 | 87 |
| CH6 | 3,56 | 2,81 | 1,36 | 67 | 4,31 | 1,02 | 97 |
| CH15 | 3,5 | 2,94 | 1,4 | 73 | 4,06 | 0,73 | 95 |
| CH19 | 3,68 | 3,24 | 0,69 | 85 | 4,12 | 0,49 | 96 |

Tabulka 7 Vztahy ve třídě (2. měření)

U 2. měření se u D11 mírně snížila hodnota celkového indexu (\bar{x} 3,78). U indexu sympatií získala vyšší hodnotu (\bar{x} 3,8; σ^2 0,49), což ji řadí mezi 2 % nejméně sympatických spolužáků dle referenčních norem. U indexu vlivu získala vyšší hodnotu (\bar{x} 3,75; σ^2 0,33), což ji řadí

mezi 13 % nejméně vlivných žáků dle referenčních norem. U CH19 vzrostla hodnota celkového indexu (\bar{x} 3,68). Hodnota indexu sympatií je nižší (\bar{x} 3,24; σ^2 0,69), což ho řadí mezi 15 % nejméně sympatických žáků dle referenčních norem. Zatímco u indexu vlivu byla hodnota vyšší (\bar{x} 4,12; σ^2 0,49), což ho řadí mezi 4 % nejméně vlivných žáků v rámci referenčních norem.

U D8, CH6 a CH15 se celkový index pohybuje mezi hodnotou \bar{x} 3,5 - 3,56. U D8 výrazně vzrostla hodnota indexu sympatií. V 1. měření získala hodnotu \bar{x} 2,56 (σ^2 1,06), což ji řadilo mezi průměrně sympatické žáky dle referenčních norem. U 2. měření získala \bar{x} 3 (σ^2 1,47), což ji řadí mezi ¼ nejméně sympatických spolužáků v rámci referenčních norem. U indexu vlivu získala velmi podobné hodnoty: \bar{x} 3,94 (σ^2 1,53) v 1. měření, což ji řadí mezi 8 % nejméně vlivných žáků v rámci referenčních norem, a mírně vyšší hodnotu \bar{x} 4,06 (σ^2 0,73) v 2. měření, což ji řadí mezi 5 % nejméně vlivných žáků v rámci referenčních norem. U CH15 nedošlo k zásadnímu výkyvu v rámci získaných hodnot. U indexu sympatií došlo k mírnému poklesu hodnot z \bar{x} 3 (σ^2 0,57) v 1. měření na hodnotu \bar{x} 2,94 (σ^2 1,4) získanou v 2. měření, což ho řadí mezi ¼ nejméně sympatických žáků dle referenčních norem. U indexu vlivu zůstal na velmi podobné hodnotě z hodnoty \bar{x} 4,07 (σ^2 1,28) v 1. měření na hodnotu \bar{x} 4,06 (σ^2 0,73) v 2. měření, což ho řadí mezi 5 % nejméně vlivných žáků dle referenčních norem.

U CH6 výrazně vzrostl indexu sympatií, a to z hodnot (\bar{x} 2,07; σ^2 0,78), které ho v 1. měření řadili mezi 16 % nejvíce sympatických žáků v rámci referenčních norem, na hodnotu (\bar{x} 2,81; σ^2 1,36) v 2. měření, která ho řadí k méně sympatickému průměru dle referenčních norem. U indexu vlivu také došlo ke zvýšení hodnot (\bar{x} 3,2; σ^2 0,89), která ho v 1. měření řadila mezi méně vlivný průměr, na hodnotu (\bar{x} 4,31; σ^2 1,02), která ho v 2. měření zařadila mezi 3 % nejméně vlivných žáků dle referenčních norem.

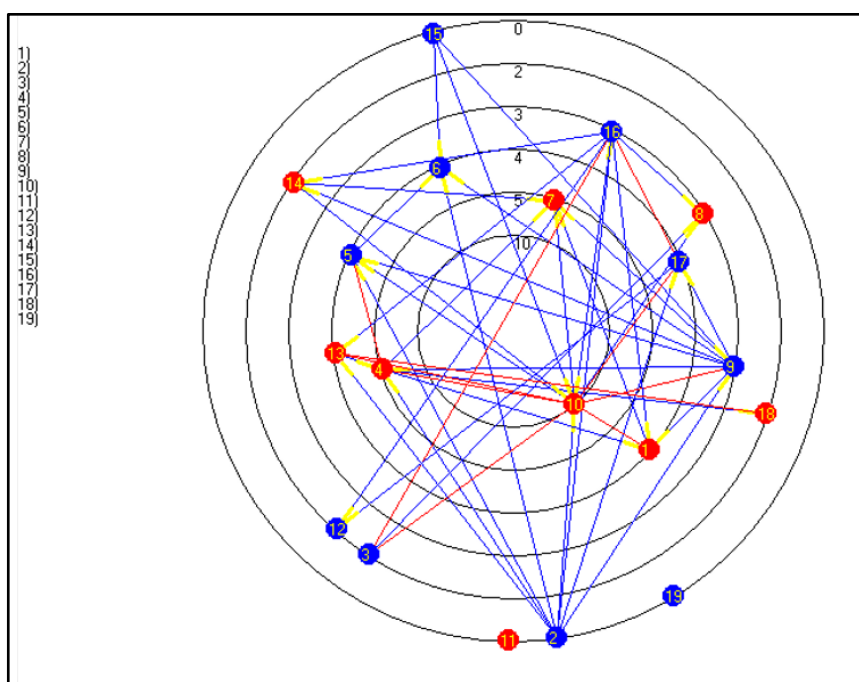
U indexu sympatií dochází ke zásadním zvýšením hodnot ve 2. měření u D8 a CH6, zatímco u CH19 došlo ke mírnému poklesu hodnot. U indexu vlivu dochází k zásadnímu zvýšení hodnot u CH6 a mírnému zvýšení u CH19 a D8, zatímco u D11 dochází k mírnému poklesu naměřených hodnot.

5.3.1 Postavení vrstevnický vyloučených žáků dle získaných voleb

Dále analyzujeme postavení vrstevnický vyloučených žáků dle získaných voleb na základě sociogramů pozitivního a negativního vlivu a sociogramů pozitivních a negativních sympatií. V sociogramu jsou zobrazeny pouze volby, které mají nejvyšší hodnotu, což znamená, že spolužáka hodnotí jako nejsympatičtějšího nebo nejméně sympatického, nejvlivnějšího nebo bez vlivu. I tady proběhlo měření na začátku a na konci školního roku. Při popisu struktury vztahů jsme se zaměřili i na ostatní žáky, kteří nějakým způsobem vybočovali v rámci měření, ale také na vůdčí osobnosti ve třídě.

Sympatie dle získaných pozitivních voleb

Orbitální sociogram zobrazuje vzájemné kladné sympatie žáků.

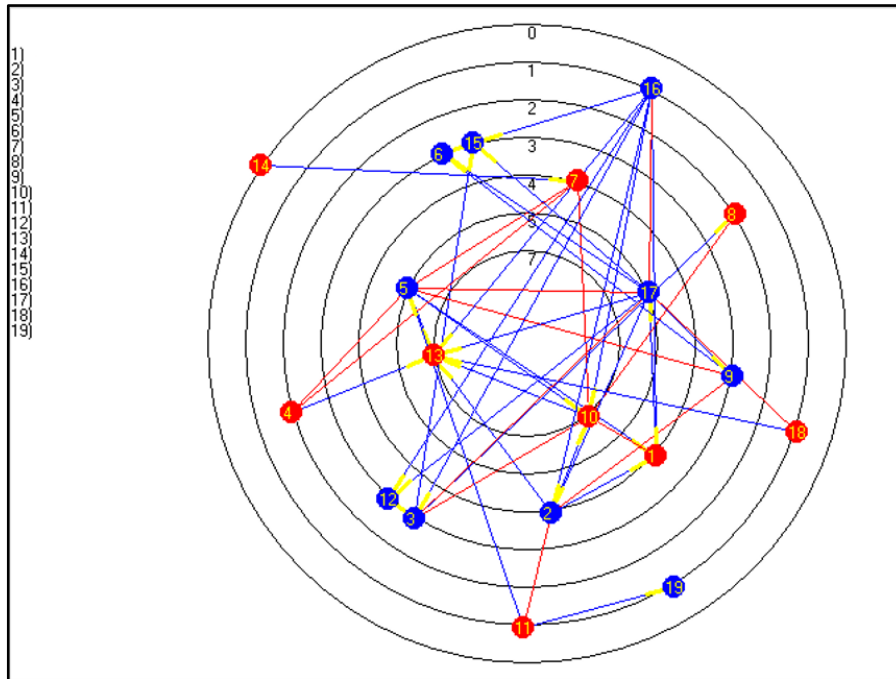


Graf 1 Sociogram 1.měření: Sympatie plus

CH19 a D11 nezískali kladné sympatie, ale ani nikomu ze svých spolužáků žádné nepřipsali. CH15 nezískal žádné kladné sympatie, ale vyjádřil sympatie ke třem spolužákům – CH6, D10 a CH9 – „*introvert, má podobné zájmy, rád se baví o různých tématech; kamarádka, je hodně chytrá, introvertka; kamarád, občas introvert, občas extrovert, je s ním sranda.*“ Kladné volby obdržela D8 od CH3, D10 a CH16. Spolužáci o D8 napsali: „*těž strašně hodná, ochotná, aktivní a umí si ze sebe udělat srandu; protože je hrozně milá, příjemná osoba, se kterou si velice rozumíme; je velmi ochotná pomoci.; je hodná.*“ CH6 získal čtyři kladné volby.

D10 získala nejvíce kladných voleb, jedná se o osm voleb, které jsou v některých případech ve více než polovině případů obousměrné. Tuto dívku bychom mohli označit jako hvězdu třídy. Dívku měli v kolektivu velmi rádi, i přestože byla premiantkou třídy, což by jí speciálně v této třídě mohlo vysloužit pozici antihvězdy či šedé eminence. Dokázala si však díky svému altruistickému chování, klidné a přátelské povaze získat náklonost poloviny třídy.

CH2 nezískal žádné kladné sympatie od svých spolužáků. Vztah CH2 k jeho spolužákům nebyl jednoduchý. Tento chlapec během 8. třídy prošel náročným životním obdobím, které ho poznamenalo. Pravidelně navštěvoval psychologa a psychiatra. V době prvního sociometrického měření se ve třídě cítil velmi dobře a nevnímal moc, co se kolem něho děje. Velmi ho vyčerpávala výuka, protože ještě neměl dost fyzických sil. Jak je na sociogramu vidět, tak sám měl velmi vřelý vztah ke svým spolužákům, což podtrhují jeho komentáře k jednotlivým spolužákům: *„je dobrá; je fakt dobrý, je s ním sranda a je fakt kámoš; já si s ním často povídám; když něco nechápu, tak mi pomůže; chodíme spolu na hřiště; hrajeme spolu florbal a asi půjdeme na stejnou školu.“* Spolužáci k němu měli také převážně pozitivní slovní komentáře: *„nemáme si moc, co říct, ale je fajn; málomluvný, ale hodný, dobře se s ním povídá; je s ním sranda; bavíme se spolu o florbalu; dobrý kámoš, srandovní; je mi sympatický, protože je na všechny hodný a směje se; je hodný, docela často si povídám a i poměrně rozumíme“* aj. CH12 nikomu kladnou volbu nedal, ale získal dvě pozitivní volby od spolužáků CH16 a CH17 – *„někdy mi něco koupí a dá se s ním bavit; trávím s ním dost času, je s ním sranda a dá se s ním bavit.“*



Graf 2 Sociogram 2.měření: Sympatie plus

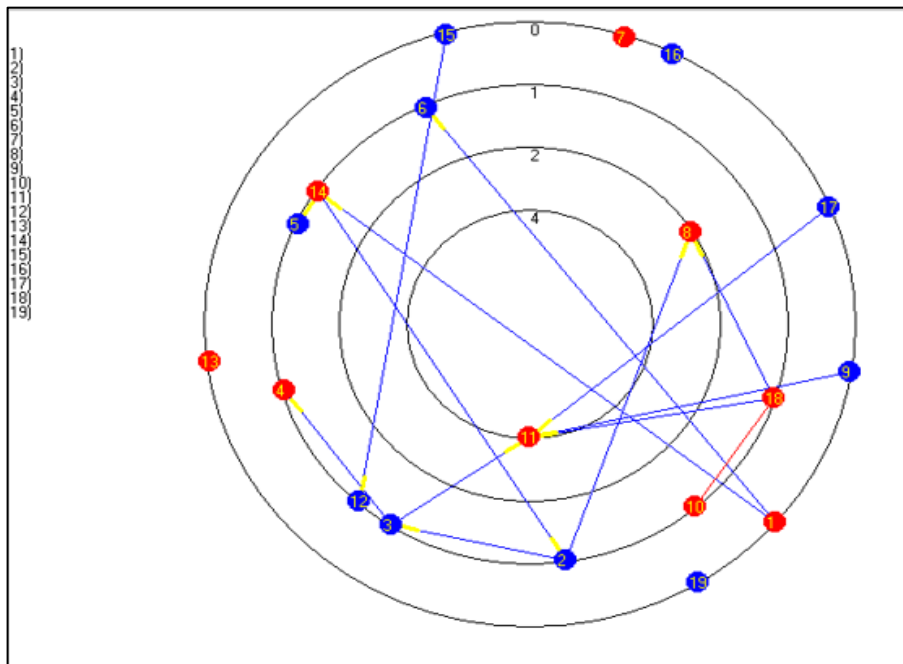
CH19 v prvním měření nezískal žádné pozitivní volby, ale u závěrečného měření získal jednu pozitivní volbu: „člověk, díky kterému jsem to tady tento rok zvládla, a vážně nevím, co bych dělala, kdyby tady nebyl.“ D11 získala jednu pozitivní volbu od CH2, a tyto sympatie byly vzájemné. Také dala jednu pozitivní volbu CH5: „mám ho moc ráda, několikrát mi pomohl, je super.“ CH15 získal tři pozitivní volby a jednu vyjádřil, což je o tři pozitivní volby lepší než u prvního měření. D8 získala pouze dvě pozitivní volby, od D10 a CH17: „sice kamarády nerozdělují na nejlepší a nejhorší, ale kdybych to dělala, tak by byla nejlepší kamarádka, které se svěřuji se vším. Jsme si hodně blízké a trávíme spolu spoustu času.“ Obdržela o jednu pozitivní volbu méně než u 1. měření. CH6 získal tři pozitivní volby, tedy o jednu méně než u 1. měření.

Při závěrečné sociometrii se postavení většiny vrstevnický vyloučených žáků podstatně změnilo, ale na okraji se nám ocitla jedna žákyně D14, která na okraji na začátku roku nebyla. Tato žákyně byla během školního roku často nemocná. Patřila mezi aktivní žáky, kteří měli výborný prospěch. Žáci o D14 napsali od negativního, přes neutrální až po pozitivní hodnocení slovní hodnocení: „nemáme si co říct, není mi až tak moc sympatická; protože když člověk řekne něco mimo školu, tak se až moc stará; navrhuje zajímavá témata na hovor; společenská, pečlivá a kamarádská, má super energii; každý den do školy chodí se super náladou; občas si s ní rozumím skvěle a občas tolik ne, ale je opět hrozně ochotná

pomoc a v neposlední řadě taky vyslechnout.“ U prvního sociometrického měření získala dvě pozitivní volby, na konci roku žádné.

D10 a D13 získaly nejvíce pozitivních voleb, a to každá rovných sedm. D10 si udržela svou pozici hvězdy, ale přidala se D13, která na konci školního roku byla jednou z hlavní organizátorek třídnických aktivit. D4 obdržela o tři pozitivní volby méně než 1 měření. Žáci o ní napsali: *„dřív jsme byly nejlepší kámoška, ale teď už si moc nerozumíme; prostě si s ní nemám co říct, a názorově se fakt neshodneme; vtipná, moc se nebavíme; myslím, že je fajn, i když mi párkrát ublížila, ale občas se bavíme; praktická, smutná, má to těžké, ale není ke mně hnusná; hrozně moc se změnila, mám ji strašně moc ráda, ale připadá mi, že mě vůbec neposlouchá někdy.*“

Sympatie dle získaných negativních voleb

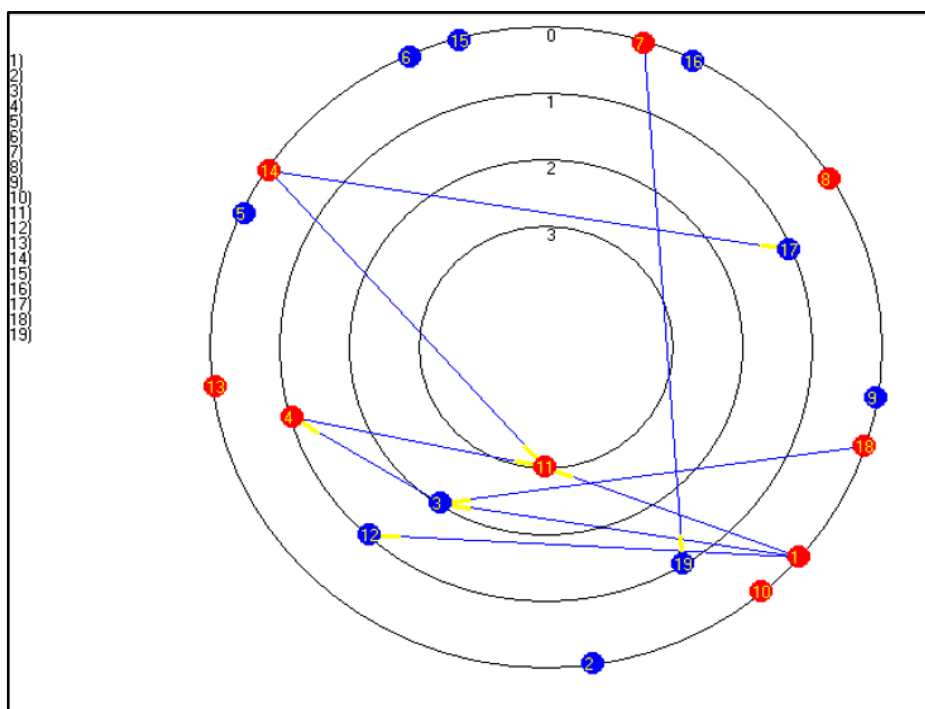


Graf 3 Sociogram 1.měření: Sympatie mínus

D11 se potvrdil status antihvězdy třídy, když získala tři negativní volby od svých spolužáků, což je nejvíce voleb pro jednoho žáka u 1. měření antipatií. Nejvíce jí spolužáci vyčítali hrubé a nepříjemné chování, že jim není sympatická a také to, že si hraje na to, co není. CH19 získal jednu negativní volbu. O CH19 napsala D7: *„jeho chování ke mně se mi nelíbí. Na jedné akci mě pronásledoval do sprch a na WC a dělal i horší věci.*“ O CH15 napsali,

že je otravný, tichý a moc se s ním nebaví. O D8 ostatní spolužáci napsali, že se s ní moc nebaví a získala dvě negativní hodnocení. CH6 získal také jednu negativní volbu.

D14 získala dvě volby. Ve třídě nepatřila mezi oblíbené spolužáky, byla velmi upřímná a za každou cenu vyžadovala spravedlnost, což se ne vždy setkávalo s pochopením. Dvě negativní volby získal CH3, o kterém prohlásili, že jim není sympatický jako člověk a že ho jeho chování štvě. Po jedné negativní volbě získali CH17, D4 a CH12. O D4 napsal CH3: „*šíří nenávisť, a moc si o sobě myslí, snaží se ničit lidi, kteří ji nasednou.*“ O CH12 napsala D1: „*nelíbí se mi jeho chování.*“



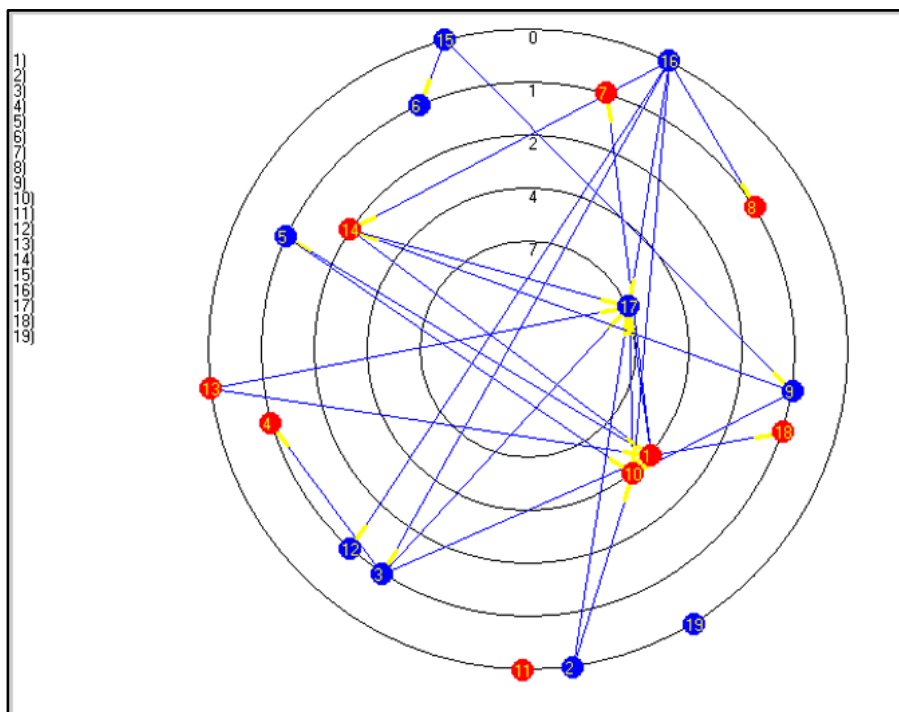
Graf 4 Sociogram 2.měření: Sympatie mínus

Celkově bylo při závěrečném měření rozdáno více negativních voleb než při 1. měření. Nejvíce negativních reakcí získala D11, a to celkem čtyři, o jednu více než měla na začátku měření: „*snaží se být hodně dospělá, není s ní žádná sranda; hodná, ale myslím, že se tu necítí dobře, přestože bychom ji mezi sebe rádi vzali; je hrozně falešná, dělá, že je hodná a do společných akcí se zapojuje jednou za měsíc; protože se spolu moc nebavíme.*“ I tady se jedná o vyložení jedné negativní reakce, a ty ostatní jsou spíše o nepochopení situace dané dívky, která procházela těžkým obdobím, kdy musela navštěvovat i psychologa. Sama překvapivě nevyjádřila žádnou antipatii vůči svým spolužákům, ale to neudělala ani při prvním měření. D1 o D11 napsala: „*nebaví se moc s námi, ale zlepšuje se to.*“ CH19 získal jednu negativní volbu. D8 získala při závěrečném měření také dvě negativní volby, a to jednu

výše popsanou od CH2 a také od D18: „není to vůbec můj typ člověka, hrozně mi vadí, jak mluví.“ CH15 vyjádřil nesympatie k CH12: „hodně reaguje a je nepříjemný, ale občas se s ním dá bavit.“ CH6 nezískal žádnou negativní volbu.

CH2 vyjádřil nesympatie k D8, které odůvodnil tím, že se s ní vůbec nebaví, co není vyloženě negativní reakce, ale spíše určitý znak nezájmu z obou stran. Také se vyjádřil negativně o CH2: „nemám ho rád, protože provokuje.“ CH2 také získal jednu negativní reakci od D14: „pomáhá mi s učením, ale moc nechápu, jak se chová“, což možná není vyloženě negativní reakce, ale spíše nepochopení. D10 s D18 si dokonce vyjádřili vzájemné antipatie: „je hrozně nudná, není to typ člověka, se kterým bych se bavila, ale občas pár slov prohodíme.“ x „s tou si asi tři roky nerozumíme a nebavíme se.“ D1 při prvním měření rozdala negativní volby třem svým spolužákům, a u druhého dvěma. U každého měření se jednalo o jiné spolužáky. Z toho lze vyčíst, že v průběhu roku změnila na své spolužáky názor. O CH12 napsala: „je s ním sranda.“ O CH2: „radí mi někdy s učivem.“ CH3 získal dvě záporné volby, zatímco u prvního měření získal jen jednu.

Vliv dle získaných pozitivních voleb

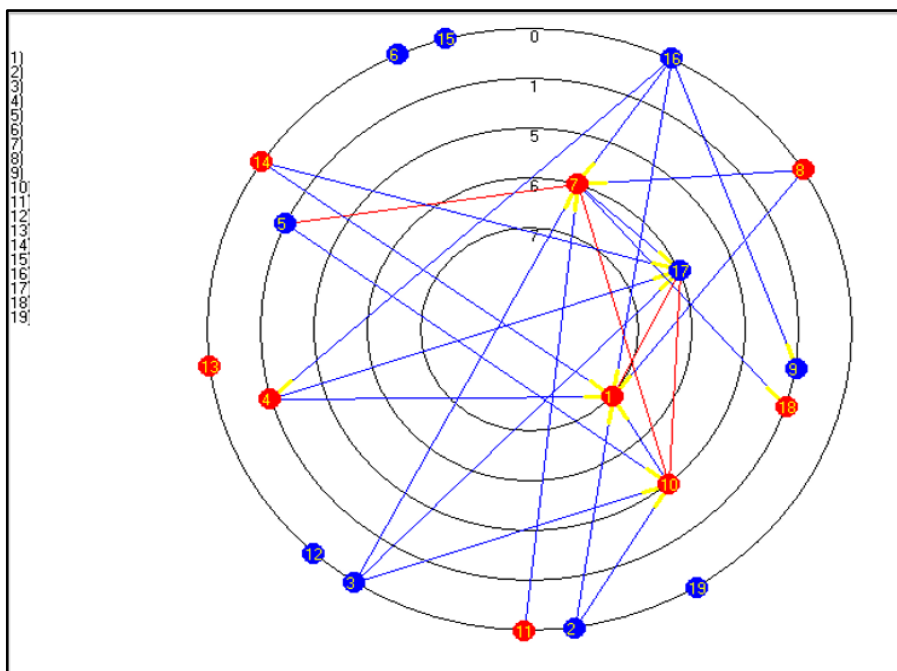


Graf 5 Sociogram 1.měření: Vliv plus

CH19 a D11 také nemají silný vliv ve třídě, ale ani nikomu silný vliv nepřiznali. CH15 nezískal žádné pozitivní hodnocení u vlivu, ale sám přiznal pozitivní vliv dvěma spolužákům. D8 a CH6 získali každý jednu pozitivní volbu.

CH12 a CH3 získali pozitivní hodnocení vlivu od CH16. V tu dobu seděli spolu v lavici a byli dobrými kamarády. Dále žádnou pozitivní volbu u vlivu nezískala D13. Pouze jednu kladnou volbu silného vlivu také získali D4, D18, CH9, D7 a CH5. Čtyři volby silného vlivu získala D1 a D10. D1 byla velmi akční a nebála se žádné výzvy. D10 byla velmi oblíbená, protože druhým pomáhala. O D1 spolužáci napsali: *„je na mě hodná a když jí něco řeknu, tak to chápe; jedna z lidí se kterou si mám co říct a bavím se s ní nejvíc; je s ní sranda; je veselá a ráda někomu něco půjčí; milá, ukecaná a srandovní.“* O D10 spolužáci napsali: *„vždy mi poradí, když něco nevím, je fajn; když něco nechápu, tak mi pomůže; moje nejlepší kamarádka, je s ní sranda, lze s ní mnohé podniknout; je hodná, ráda si s ní popovídám, vždy mi pomůže; nejlepší kámoška, často chodíme ven a je s ní sranda.“*

Nejvíce vlivnou osobou ve třídě je CH17, který získal sedm voleb a rozhodně byl hvězdou třídy. Jeho vliv ve třídě byl znatelný. Spolužáci ho rádi napodobovali. V průběhu roku jeho vliv slábl. Ve třídě byl velmi oblíbený jak mezi chlapci, tak mezi dívkami. Spolužáci o něm napsali: *„líbí se mi, jaká je s ním sranda; dobrý kamarád, dost se předvádí; rozumíme si, máme se o čem bavit a klidně si pomůžeme; bavíme se spolu, někdy je trochu nepříjemný, ale snaží se nebýt hrubý; půjčuje mi peníze, když zrovna nemám a chci si něco koupit.“*



Graf 6 Sociogram 2.měření: Vliv plus

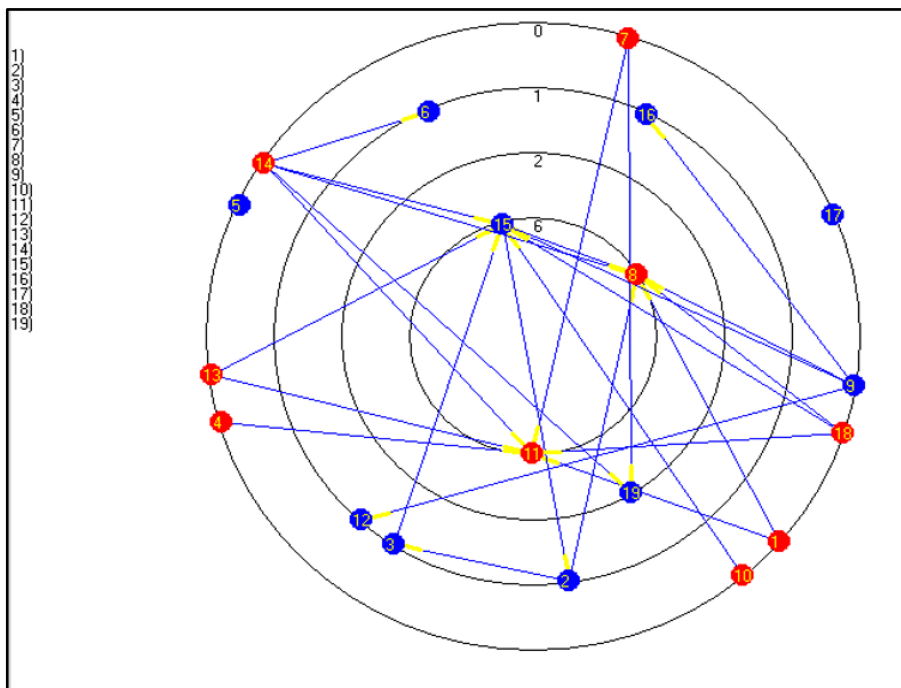
CH19, CH15 a CH6 nejen, že žádné hodnocení silného vlivu nezískali, ale také ani nikomu silný vliv nepřiznali. D11 nezískala žádnou volbu, ale připsala silný vliv D7: „*všechno tady řídí no, ale i přesto jaká někdy je, ji mám ráda.*“ D8 přiznala silný vliv D1 a D7. Sama žádnou volbu nezískala. CH6 také žádnou pozitivní volbu vlivu nezískal.

Vliv ve třídě se během školního roku rozložil na více osob. Mezi nejvlivnější osoby patří CH17, D10, D7, nejvíce voleb získala D1, která si oproti minulému měření polepšila o tři volby. Ani jednomu z vrstevnický vyloučený žáků nebyl spolužáký v závěrečném měření přiznán silný vliv. CH3 připsal silný vliv D10: „*asi moje největší kamarádka, chodíme spolu ven už fakt dlouho, jen kdyby chodila víc ven*“, D7: „*aktivní, dělá toho pro třídu strašně moc, milá*“, a CH17: „*docela dost si s ním rozumím, chodíme spolu ven, dobře se sním povídá.*“ CH2 ohodnotil dva spolužáky silným vlivem, a to D1: „*je na mě hodná a je s ní sranda*“, a D10: „*je chytrá, a pomáhá všem a mě ve škole.*“

Šest voleb získal CH17, který si oproti minulému měření o jednu volbu pohoršil. Také D7 získala šest voleb. Výrazně si oproti minulému měření polepšila, a to o pět voleb. Spolužáci o ní napsali: „*dá se s ní dobře povídat; kamarádka, na kterou se dá spolehnout a je na všechny hodná; je strašně hodná a pracovitá; můžeme pokecat o blbostech a zároveň vážně debatovat, je moc milá a ochotná, zkrátka dobrý člověk od kosti.*“ Na konci školního roku bylo hodně práce s různými školními akcemi, na kterých se devátá třída podílela. V tomto procesu se do popředí dostali hlavně aktivní žáci, kteří organizovali tyto akce. CH17 se do

školních akcí zapojil pouze okrajově, ale jeho obliba byla postavena spíše na mimoškolním prostředí.

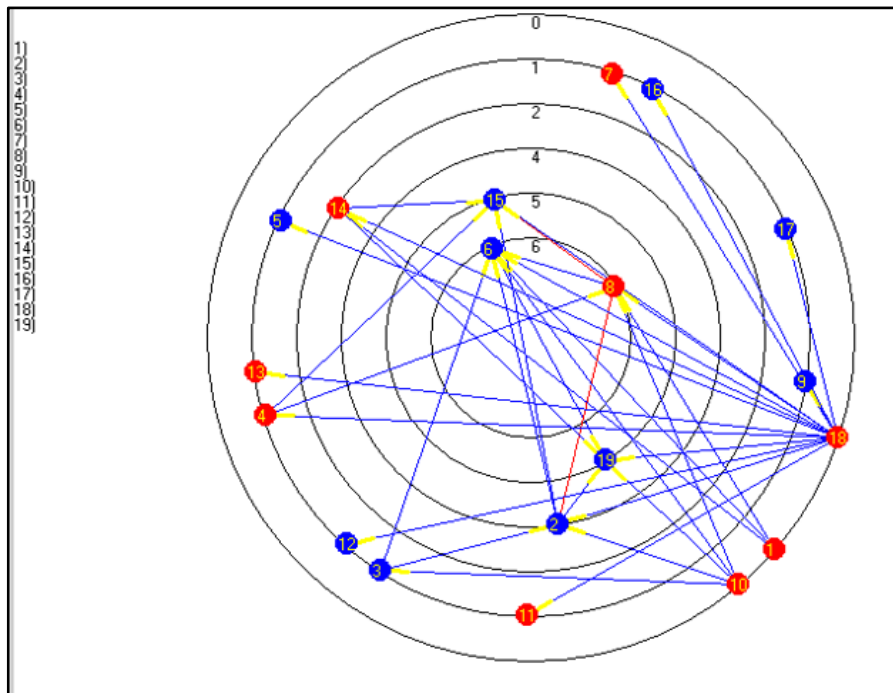
Vliv dle získaných negativních voleb



Graf 7 Sociogram 1. měření: Vliv mínus

Mezi nejméně vlivné žáky se řadí vrstevnický vyloučení žáci, i žáci na okraji kolektivu. CH19 získal dvě negativní volby u hodnocení vlivu. D11 získala také šest voleb slabého vlivu ve třídě, spolužáci o ní napsali: „*není mi už sympatická, protože se chová jinak; hodně samolibá; chovala se ke mně jako ke kusu hadru a teďkom se s nikým ani nebaví, přijde mi, že si furt musí dokazovat, že je lepší; už od pohledu je mi neskutečně nesympatická i chováním; snaží se být ve všem nejlepší, nerozumím si s ní, ale nevadí mi.*“ CH15 získal šest voleb slabého vlivu. Žáci své volby odůvodnili následovně: „*spíše sympatický, chytrý, občas mi pomáhá v různých debatách; nemáme se o čem bavit; mluvit se s ním dá, ale není moc výrazný; byl u mě doma a moc se mi nelíbilo, co dělá; nebavím se s ním, je mi nesympatický.*“ Šest negativních voleb získala D8: „*nebavíme se; sympatická, ale nějak se spolu nebavíme; moc se nebavíme, nemáme si, co říct; moc se s ní nebavím; taky si s ní pokecám, ale je podle mě trochu sebestředná; kamarádská, introvertka.*“ Tato dívka opravdu neměla mnoho kamarádů, byla velmi uzavřená do sebe. CH6 získal jednu negativní volbu.

Po jedné negativní volbě u hodnocení vlivu také získali žáci CH2 a CH16.



Graf 8 Sociogram 2.měření: Vliv mínus

CH19 získal pět negativních voleb u hodnocení vlivu, a proto ho také můžeme označit za antihvězdu v kolektivu. Spolužáci o něm napsali: „*rozumíme si někdy, když se tak bavíme, myslí si, že do naší třídy nepatří, ale přijde mi, že bez něho by to nebylo takové úplné; ochotný pomoci (což je skvělé), ale jinak si nemáme, co říct; nevím, co mám napsat; občas je s ním sranda; nemůžu mu vyprávět své zážitky moc dlouho.*“ D11 získala jen jednu negativní volbu oproti šesti v prvním měření, což si vysvětlujeme aktivním zapojením do třídnických aktivit na konci školního roku. D8 získala šest negativních voleb u hodnocení vlivu: „*je ochotná, ale moc se nebavíme; vůbec si s ní nepovídám; sice své kamarády nerozdělují na nejlepší a na nejhorší, ale kdybych to dělala, tak je jistě nejlepší a svěřuji se jí se vším. Jsme si hodně blízké a trávíme spolu spoustu času; moc se nebavíme, nemáme si co říct, ale občas nějaké slovo prohodíme, je hodná a vtipná, také mi občas pomůže; tichý člověk, nikdy jsem se s ní přímo nebavil, nevím; není to vůbec můj typ člověka, hrozně mi vadí, jak mluví.*“ CH15 získal o jednu negativní volbu u hodnocení vlivu méně než v prvním měření, tedy voleb pět. Spolužáci o něm napsali: „*moc se s ním nebavím, dost se změnil; často dělá kraviny a chová se zvláštně; leze mi na nervy, jak ho jeho rodiče vygumovali, měl jasný cíl, chtěl být automechanikem, ale oni ho nepochopili, a on to za tu dobu vzdal (myslím)! škoda.; je hodný; kamarádský, ale ve třídě je tišší, až někdy nevím, jestli tu je.*“ V kolektivu byl opravdu nevýrazný. Neměl tam žádného opravdového kamaráda. Spíše se přidával k různým skupinám, které ve třídě byly, ale do žádné opravdu nepatřil. Mohli

bychom ho označit jako izoláta. Nově se tu objevil CH6, který získal šest negativních voleb: *„je mi líto, že je až takový introvert, protože jinak by byl dobrý kamarád; je strašně hodný, ale je hrozný introvert a strašně dlouho mu trvá, než se s někým v klidu baví; ani poslední dobou nevím, že tu s nám je; moc se s ním nebavím, ale pokud jo, tak je super, poslední dobou je trochu uzavřený; povídáme někdy spolu, ale ne tak moc; strašně moc uzavřený, ale dost možná je fajn – jen o tom nevím.“* Dříve se do kolektivu zapojoval více, ale ke konci roku se nezapojoval ani do výuky a do kolektivních aktiv velmi zřídka. Měl vážné problémy v rodině, které se na něm podepsaly, takže se dostal do skupiny izolátů.

CH2 získal čtyři negativní volby: *„moc se s ním nebavím, ale myslím, že je to moc silný a hodný kluk; suprově se s ním povídá, je moc milý a upřímný člověk; rád si zahraje fotbal nebo florbal, je s ním sranda, občas je trochu nevyzpytatelný a až moc se snaží zavděčit ostatním; většinou si nemáme moc co říct, ale většinou je kamarádský.“*

Celkově na konci školního roku bylo více žáků, kteří získali větší množství negativních voleb u hodnocení vlivu než na začátku. Vliv ve třídě se trochu rozptýlil na více žáků, kteří se aktivně zapojovali do dění ve třídě. Dokonce velmi vlivný žák CH17 také získal jednu negativní volbu. Jednu negativní volbu dále získali CH3, CH12, CH5, CH9, CH16, D7, D4 a D13. Dvě negativní volby získala D14.

6 SHRNU TÍ A DISKUZE

Sociální klima třídy je jedním z faktorů, který ovlivňuje klima ve školní třídě. Dalšími dvěma jsou prostředí a atmosféra ve třídě. Sociální klima třídy lze diagnostikovat různými způsoby, mezi které patří i dotazníkové šetření či sociometrie. Upravený dotazník Naše třída se zaměřuje na šest kritérií vybrané třídy: míru spokojenosti ve třídě, konfliktů ve třídě, soutěživosti ve třídě, obtížnosti učení, soudržnosti ve třídě a pořádku ve třídě. Každé kritérium se skládá z pěti otázek, na které žáci odpovídali pomocí pětibodové škály. Výsledky byly porovnány s normou, která byla získána z výzkumů na katedře psychologie v Plzni v letech 1990-2012, které se zúčastnilo 742 žáků z 32 tříd základních a středních škol (Holeček, 2014). Data v této práci pocházejí z vybrané 9. třídy základní školy, která se zaměřuje na etickou výchovu a do školního roku zařazuje zvýšené množství socializačních aktivit. Třída se také vymyká standardním třídám kvůli malému počtu žáků, jedná se o skupinu 19 žáků. Vybraná třída se vymezila proti svému třídnímu učitelu tím, že společně napsala petici, která vedla ke změně třídního učitele. Další faktory spojené se sociálním klimatem třídy, jako je postavení žáků ve třídě, emoční atmosféra, a také vnitřní koheze a strukturovanost, byly analyzovány pomocí sociometrického šetření.

První výzkumná otázka se zabývala sociálním klimatem ve vybrané školní třídě. Ze získaných dat vyplývá, že většina žáků je ve třídě spokojená a zažívá ve třídě pohodu – nejvíce žáci cení legraci ve třídě, nejméně jsou spokojeni se zadávanými úkoly. Celkově je míra spokojenosti průměrná. Ve vybrané třídě se v době měření nevyskytovali naschvály, třenice či šikana. Žáci spolu vycházeli dobře a dokázali se jako třída semknout. Třída se vyznačuje nízkým zájmem o soutěživost. Většina žáků k soutěžím zaujímala spíše pasivní postoj. Hodnoty obtížnosti učení se opět nacházely v normě, což znamená, že většina žáků zvládala učivo bez větších problémů. Výsledná hodnota, u jedné z otázek týkajících se zvládnutí učiva pouze bystrými žáky, se blížila hranici referenční normy. To naznačuje, že ne všichni žáci zvládali učivo bez obtíží. Soudržnost třídy dosáhla vysokých hodnot. Třída vystupovala jednotně, žáci například vytvořili petici za změnu třídního učitele, kterou podepsala celá třída. I přes rozdílné povahy jedinců ve třídě se dokázali sjednotit a bojovat za podstatné věci spolu. Pořádek ve výuce se blížil hranici normy, což znamená, že žáci měli potíže s kázní. Snažili se dodržovat pravidla, která ve výuce nastavil učitel, ale nedařilo se jim udržovat klid při výkladu učitele. Často si mezi sebou povídali či hledali jiné rozptýlení. Každý učitel se k této záležitosti stavěl jinak. Klidnější výuka byla u autoritativních učitelů a živější výuka byla u demokraticky zaměřených učitelů.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na strukturu sociálních vztahů, kterou jsme analyzovali na základě *třídního indexu vlivu, který je ukazatelem míry vnitřní koheze a vnitřní strukturovanosti třídní skupiny, a třídního indexu sympatií, který naznačuje úroveň emocionální atmosféry ve třídě. Čím pozitivnější jsou obě charakteristiky, tím kvalitnější podmínky poskytuje třídní skupina pro sociální rozvoj jednotlivých žáků* (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007, s. 21). Ve třídě proběhla dvě měření, jedno v průběhu prvního čtvrtletí a druhé na konci školního roku. Třída změnila na poslední školní rok třídního učitele, což se také mohlo podepsat na změně emoční atmosféry, kdy ve třídě, poznamenané kovidovými lockdowny, byla během školního roku znatelnější pohoda. Na konci školního roku byly emoce trochu rozkolísané, nejen kvůli konci společné školní docházky, ale také proto, že ve třídě vznikaly neshody kvůli aktivitám, které bylo potřeba zorganizovat k ukončení školního roku. Žáci hodnotili vztahy ve třídě hůře v 1. než ve 2. měření, což naznačuje, že se třída více stmelila. Sociometrické měření třídního indexu sympatií ukazuje na úroveň emoční atmosféry ve třídě. V menších třídách, jako je tato, bývá obvykle lepší emoční atmosféra než ve větších třídách, a je obvykle ovlivněna osobností třídního učitele. Učitel, který své žáky dobře zná a dává přednost sociálně integrativnímu chování před autoritativním, bývá ve třídě oblíbený (Slavíková, Homolová, Doležel, 2007).

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na postavení vrstevnický vyloučených žáků ve třídě. Na základě individuálního indexu vlivu a indexu sympatií se mezi vrstevnický vyloučené žáky zařadili dva žáci, jeden chlapec a jedna dívka. Na začátku školního roku se, kromě těchto dvou, na okraji nacházeli další dva žáci. Při druhém měření se k nim přidal ještě jeden chlapec. Dále jsme se zaměřili na počet získaných pozitivních a negativních voleb u sociogramu vlivu a sympatií. V sociogramu jsou zobrazeny pouze volby žáků, které mají nejvyšší hodnotu, což znamená, že spolužáka hodnotí jako nejsympatičtějšího nebo nejméně sympatického, nejvlivnějšího nebo bez vlivu. Níže je popsán každý z žáků, a to i z pohledu jeho spolužáků, jak byl vnímám třídou na začátku školního roku, a pak i na konci školního roku. Mezi vrstevnický vyloučené žáky patří D11 a CH19. Žáci na okraji vrstevnické skupiny jsou CH6, D8 a CH15.

U D11 byly na konci školního roku slovní komentáře spolužáků příznivější a hodnota indexu sympatií i vlivu byla o něco málo vyšší než u 1. měření, což znamená, že vzrostla i její míra vlivu a sympatií v rámci třídního kolektivu. U CH19 byla míra vlivu u 2. měření nižší než u prvního, což znamená, že jeho vliv v rámci třídního kolektivu ještě klesl. Hodnota indexu sympatií byla vyšší, což znamená, že míra sympatií spolužáků vůči tomuto žáku v rámci

2. měření vzrostla. U sociogramu vlivu nezískali ani D11, ani CH19 žádný pozitivní atribut vlivu, a to v obou měřeních. O jejich nízkém vlivu svědčí také hodnocení v 1. měření, kde CH19 získal dvě negativní volby a D11 dokonce šest negativních voleb. U 2. měření to bylo pro CH19 pět negativních voleb a pro D11 pouze jedna. D11 se na konci školního roku zapojovala do třídních aktivit, což ji mohlo pomoci si získat lepší status ve třídě. CH19 se do třídních aktivit zapojoval jen sporadicky a z donucení. Ve třídě měl v tomto ohledu vždy spíše pasivní postoj. U sociogramu sympatií se oběma žákům podařilo získat jednu pozitivní volbu při 2. měření, zatímco při 1. měření žádnou pozitivní volbu nezískali. U měření antipatií získala při 1. měření D11 tři volby a CH19 jednu volbu. U 2. měření získala D11 čtyři volby a CH19 neobdržel žádnou.

U CH15 zůstala míra vlivu i sympatií v 1. i ve 2. měření víceméně stejná. Jeho chování bylo po celý rok konzistentní, což bylo poznat i na výsledcích měření, kde se naměřené hodnoty nijak výrazně nezměnily. U sociogramu sympatií získal u 1. měření jednu negativní volbu a žádnou pozitivní volbu. U 2. měření získal tři pozitivní volby a žádnou negativní volbu. U sociogramu vlivu získal u 1. měření šest negativních voleb vlivu a žádnou pozitivní volbu. U 2. měření získal pět negativních voleb vlivu a žádnou pozitivní volbu. U D8 dochází ke ztrátě sympatií, a to z důvodu malého zapojení do třídního kolektivu. Můžeme se jen domnívat, že této dívce s introvertní povahou toto malé zapojení možná i vyhovovalo. Během školního roku došlo ke změně zasedacího pořádku a byla posazena vedle dívky se kterou si rozuměla, což mohlo zapříčinit to, že neměla důvod se více zapojovat a bavit s ostatními spolužáky. U 1. měření spolužáci D8 popsali velmi neutrálně. Většina z nich napsala, že se s ní nebaví. Pár spolužáků o ní napsalo, že je sympatická, hodná a tichá. Jen jeden vůči ní vyjádřil slovní nesympatie. To samé se opakovalo u slovních komentářů ve 2. měření, ale oproti 1. měření se vůči ní výrazně snížila míra sympatií ze strany spolužáků. Ztrácí i na vlivu v rámci třídního kolektivu. U sociogramu sympatií a antipatií získala v rámci 1. a 2. měření podobné množství voleb, tedy dvě. Pouze u 1. měření měla o jednu pozitivní volbu více. U sociogramu vlivu bylo hodnocení také velmi vyrovnané. V 1. i ve 2. měření získala šest negativních voleb. V 1. měření získala jednu pozitivní volbu vlivu, ve 2. měření nezískala žádnou. U CH6 došlo během školního roku k výrazné ztrátě vlivu a sympatií, a to díky uzavření se do sebe, které mohlo být způsobeno zhoršením domácího zázemí. Byla mu nabídnuta pomoc ze strany školního psychologa, ale odmítl ji. Slovní komentáře spolužáků u CH6 v rámci 1. měření naznačovaly, že se spolužákům s ním dobře baví, že je ochotný a je s ním legrace, i když je podle nich velmi introvertní a plachý. Jen pár

spolužáků si s ním nemělo co říct. U 2. měření už bylo více spolužáků, kteří si s ním neměli co říct, nazývali ho introvertním a uzavřeným. Někteří dokonce jeho přítomnost vůbec nevnímali. Nicméně i tak bylo několik spolužáků, kterým připadal hodný a rádi se s ním bavili. To se podepsalo i na míře sympatií a vlivu, které u 2. měření výrazně klesly. U sociogramu sympatií získal v 1. měření čtyři pozitivní volby a jednu negativní volbu, u 2. měření tři pozitivní volby a žádnou negativní volbu. U sociogramu vlivu získal v 1. měření po jedné pozitivní i negativní volbě. Ve 2. měření nezískal žádnou pozitivní volbu a šest negativních voleb.

Izolovaní jedinci často nemají požadované sociální dovednosti, které jsou v dané skupině vyžadovány. Od skupiny se mohou oddělovat i na základě odlišného přístupu ke vzdělávání, sociálního statusu, psychické lability či jiných osobních potíží. Empatický učitel by měl tyto potíže odhalit a žáka citlivě integrovat do kolektivu, případně odkázat rodiče či dítě na jinou odbornou pomoc. Sociální status se v rámci třídního kolektivu může kdykoliv změnit, protože třída, jako jakákoliv jiná sociální skupina, podléhá neustálému vývoji a změně (Fontana, 2014). Bylo by potřeba většího zapojení těchto jednotlivců do třídního kolektivu a větší pochopení třídy vůči těmto jednotlivcům.

ZÁVĚR

Dnešní jedinec je socializován v mnoha mikroprostředích například školou, přáteli, rodinou, ale také makroprostředími, kterými jsou například masmédiá. V každém prostředí se podřizuje normám, které se mohou dostat do vzájemného konfliktu. Školní třída je mezoprostředím, kde se různá mikroprostředí potkávají. Úkolem pedagoga je tato prostředí poznat a za pomoci školního poradenského pracoviště, které může zařadit mezi exoprostředí, zvolit vhodné výchovné postupy (Helus, 2015). Otázkou je, jestli tímto pedagogem má být třídní učitel, nebo je to spíše úloha pro sociálního pedagoga, který je k tomuto úkolu lépe profesně připraven.

Analýza sociálních vztahů v mikroprostředí školní třídy ukazuje na důležitost sociálních dovedností jednotlivce během interakcí v malé skupině. Předpokladem pro úspěšné zařazení do kolektivu je schopnost správně komunikovat, což mu zajistí potřebný vliv i sympatie, které přináší příhodný sociální status a roli ve vrstevnickém kolektivu. Postavení, které si jedinec vydobude v kolektivu, jej může celoživotně ovlivnit, proto je důležité, aby pedagogičtí pracovníci spolu se školním poradenským pracovištěm sledovali dění ve třídě a prováděli pravidelnou diagnostiku klimatu ve třídě. Socializace dospívajícího jedince probíhá převážně ve škole, ale vzorce sociálního chování si každý žák primárně přináší ze své rodiny. V současné době je každý dospívající formován z velké části i masmédií, která mohou zásadním způsobem prohloubit jeho pozitivní či negativní tendence, které si přinesl ze své rodiny. Speciální pozornost by měla být věnována žákům s SVP, kteří potřebují větší pochopení i pomoc se zařazením do kolektivu vrstevníků. Pouze efektivně poskytnutá intervence ze strany školy a odborníků podpoří začlenění žáka s SVP do kolektivu.

Z výzkumů zaměřených na klima tříd mezi českými žáky základních a středních škol vyplývá, že je zde vysoká soutěživost a nízká soudržnost. Žáci mezi sebou hodně soupeří, aby získali, co nejlepší známky a ve třídě je malá vzájemná podpora (Průcha, 2017). Námi vybraná školní třída se výsledkům tohoto výzkumu vymyká, protože se vyznačuje velmi nízkou soutěživostí, průměrnou spokojeností, vysokou soudržností, nízkým výskytem třenic, zvladatelnou obtížností učení a potížemi s kázní ve výuce. Z toho vyplývá, že nelze porovnávat jednotlivé třídy, protože každá z nich je jedinečným živým organismem.

Vybraná školní třída patří mezi třídy s menším počtem žáků a nachází se na škole, která má oproti ostatním okolním státním školám o více než polovinu méně žáků. Žáci mají úzké přátelské vazby napříč ročníky. Tato třída se vyznačuje vysokou mírou koheze, vnitřní

strukturovanosti třídní skupiny a velmi dobrou emoční atmosférou. Nekonfliktní, spolupracující a přátelská atmosféra ve třídě prospívá osobnostnímu i sociálnímu rozvoji jedince, a je základním předpokladem efektivního vyučovacího procesu, proto by ve třídách měla pravidelně probíhat diagnostika třídního klimatu.

Identifikovali jsme dva vrstevnicky vyloučené žáky, kteří se celý školní rok pohybovali mimo třídní skupinu. U obou žáků vzrostly v průběhu roku sympatie a změnila se i míra vlivu. Míra vlivu by mohla být ovlivněna mírou zapojení žáků do celoškolských aktivit na konci školního roku, protože se jednalo o žáky deváté třídy. Ze sociometrie vyplývá, že se další tři žáci ocitli na okraji třídní skupiny, z toho dva se pohybovali na okraji již v prvním měření. Vliv se během školního roku rozptýlil mezi více žáků. Mezi nejvíce vlivné jedince patřili ti žáci, kteří se aktivně zapojovali to třídních aktivit. Jedna učitelka okomentovala tuto třídu následovně: *“Při klasifikační poradě to vypadalo, že polovina třídy propadne, ale když je sleduji, jak přistupují k aktivitám v rámci školy, tak vidím, že jsou připraveni do života.”*

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALTMANOVÁ, Ludmila. Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22. *Sociální Pedagogika*, 2020, 8.2: s. 130-131 [cit. 2023-02-06]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/openview/8dc3cfbac13323440a849210cd1c7d0c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034144>
- [2] BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.
- [3] BROWN, Jane D.; CAMPBELL, Kenneth. Race and gender in music videos: The same beat but a different drummer. *Journal of Communication*, 1986.
- [4] CENTERWALL, B. S. „Televize a násilí.“ *Journal of American Medical Association*, 1992, 30-34.
- [5] ČAPEK, Robert. *Měření třídního klimatu – aktualizovaná verze*. Metodický portál: Články [online]. 21. 04. 2008, [cit. 2022-08-22]. ISSN 1802-4785. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2250/MERENI-TRIDNIHO-KLIMATU-AKTUALIZOVANA-VERZE.html>
- [6] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [7] ČESKO. § 7 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – znění od 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 4. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p7-2>
- [8] ČESKO. § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 28. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1>
- [9] Digitální kompetence v RVP ZV, © 2023. *Revize RVP edu.cz* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-28]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/digitalni-gramotnost-v-rvp-zv>
- [10] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- [11] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

- [12] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- [13] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Přeložil Jan JAŘAB. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- [14] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [15] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
- [16] HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [18] JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [19] JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
- [20] JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- [21] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- [22] JENSEN, Arthur R. *How much can we boost IQ and scholastic achievement?*. 1967.
- [23] JOSEPHSON, Wendy L. Television violence and children's aggression: testing the priming, social script, and disinhibition predictions. *Journal of personality and social psychology*, 1987.
- [24] KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- [25] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [26] KOLLÁRIK, Teodor. a kol.. *Sociálna psychológia*, 1., 2004.
- [27] KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3877-2.

- [28] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [29] KURELOVÁ, M., HANZELKOVÁ, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996, s. 161–167.
- [30] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [31] LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změřit sociální klima třídy?. *Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991, 43(6), s. 401-410. ISSN 1335-1982.
- [32] LINKOVÁ, M. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001, s. 42–46.
- [33] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 807178771x.
- [34] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2020. ISBN 978-80-7598-174-5.
- [35] MUCHA, Ivan. *Sociologie: základní texty*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-227-1.
- [36] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [37] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.
- [38] PECORA, Norma; MURRAY, John P.; WARTELLA, Ellen Ann (ed.). *Children and television: Fifty years of research*, 2009.
- [39] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [40] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212287.
- [41] PŘÍHODA, Václav. *Rasové rozdíly v inteligenci*. Praha: Nákladem sjezdového výboru, 1927.

- [42] RÝDL, Karel. AUTORITA UČITELE A INOVACE JEHO PŘÍPRAVY NA VŠ. *Aktuálně otázky pedagogiky*, 2011, s. 10.
- [43] SLAVÍKOVÁ, Ivana; HOMOLOVÁ, Karolina; DOLEŽEL, Pavel. *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st: příručka*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-34-6.
- [44] SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
- [45] TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- [46] URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3056-6.
- [47] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- [48] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 9788024649610.
- [49] VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.
- [50] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [51] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|------------|---|
| ADHD | <i>Attention deficit hyperactivity disorder</i> (porucha pozornosti s hyperaktivitou) |
| PERC | Percentil |
| SORAD | Sociometrický-ratingový dotazník |
| \bar{x} | Aritmetický průměr |
| σ | Směrodatná odchylka |
| σ^2 | Rozptyl |
| aj. | A jiné |
| D | Dívka |
| CH | Chlapec |
| OSV | Osobnostní a sociální výchova |
| PAS | Poruchy autistického spektra |
| SVP | Speciálně vzdělávací potřeby |
| tzv. | Takzvaný |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1 Sociogram 1.měření: Sympatie plus..... | 64 |
| Graf 2 Sociogram 2.měření: Sympatie plus..... | 66 |
| Graf 3 Sociogram 1.měření: Sympatie mínus..... | 67 |
| Graf 4 Sociogram 2.měření: Sympatie mínus..... | 68 |
| Graf 5 Sociogram 1.měření: Vliv plus..... | 69 |
| Graf 6 Sociogram 2.měření: Vliv plus..... | 71 |
| Graf 7 Sociogram 1.měření: Vliv mínus..... | 72 |
| Graf 8 Sociogram 2.měření: Vliv mínus..... | 73 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 Dotazník Naše třída | 49 |
| Tabulka 2 Normy dotazníku Naše třída | 50 |
| Tabulka 3 Výsledky měření Sociálního klimatu..... | 56 |
| Tabulka 4 Hodnocení odpovědí měření Sociálního klimatu | 58 |
| Tabulka 5 Třídní index vlivu a sympatií..... | 60 |
| Tabulka 6 Vztahy ve třídě (1. měření) | 61 |
| Tabulka 7 Vztahy ve třídě (2. měření)..... | 62 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník Naše třída

Příloha P II: Individuální Index

Příloha P II: Třídní Index

Příloha P IV: Záznamový list Sociometrického-ratingového dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Instrukce: Dotazník není žádná zkouška, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísly (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

| S O U H L A S | | N Ě C O " M E Z I " | N E S O U H L A S | |
|------------------|----------------|---------------------|-------------------|------------------|
| nejvíce výstižně | dosti výstižně | těžko rozhodnout | málo výstižně | nejméně výstižně |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: Třída: Datum:

- V naší třídě baví všechny děti práce ve škole
- V naší třídě se děti mezi sebou často perou
- V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší
- V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce
- V naší třídě je každý mým kamarádem
- Při výkladu učitele jsou děti v naší třídě téměř stále potichu
- Všichni žáci se ve třídě cítí dobře
- Některé děti v naší třídě jsou lakomé a nepomáhají druhým
- Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků
- Jen málo dětí z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci
- Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
- Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce
- Děti z naší třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
- Určité děti z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí
- Některým dětem v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
- V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti
- Všechny děti z naší třídy jsou mi důvěrní přátelé

18. Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat
19. Všem dětem se v naší třídě velmi líbí
20. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní děti musí přizpůsobit
21. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní
22. Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá
23. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
24. Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina dětí ochotně spolupracuje s učitelem
25. V naší třídě bývá často legrace
26. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají
27. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší
28. Většina dětí z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné
29. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé
30. Většina naší třídy dává při vyučování dobrý pozor

PŘÍLOHA P II: INDIVIDUÁLNÍ INDEX

KATEGORIE 2: 7., 8. a 9. ročník základní školy

| PERC | SYMPATIE | PERC | VLIV |
|------|---------------------|------|---------------------|
| 0% | 1.000000 - 1.960000 | 0% | 1.000000 - 2.156853 |
| 10% | 1.960000 - 2.154000 | 10% | 2.156853 - 2.432700 |
| 20% | 2.154000 - 2.333000 | 20% | 2.432700 - 2.591000 |
| 30% | 2.333000 - 2.455000 | 30% | 2.591000 - 2.769000 |
| 40% | 2.455000 - 2.591000 | 40% | 2.769000 - 2.947000 |
| 50% | 2.591000 - 2.728520 | 50% | 2.947000 - 3.118000 |
| 60% | 2.728520 - 2.883180 | 60% | 3.118000 - 3.315307 |
| 70% | 2.883180 - 3.098573 | 70% | 3.315307 - 3.571000 |
| 80% | 3.098573 - 3.385000 | 80% | 3.571000 - 3.884800 |
| 90% | 3.385000 - 4.439013 | 90% | 3.884800 - 4.691127 |
| 100% | 4.439013 - 5.000000 | 100% | 4.691127 - 5.000000 |

| PERC | CELKEM |
|------|---------------------|
| 0% | 1.000000 - 2.123280 |
| 10% | 2.123280 - 2.327000 |
| 20% | 2.327000 - 2.500000 |
| 30% | 2.500000 - 2.655313 |
| 40% | 2.655313 - 2.769000 |
| 50% | 2.769000 - 2.909000 |
| 60% | 2.909000 - 3.052913 |
| 70% | 3.052913 - 3.255360 |
| 80% | 3.255360 - 3.613940 |
| 90% | 3.613940 - 4.481993 |
| 100% | 4.481993 - 5.000000 |

PŘÍLOHA P III: TŘÍDNÍ INDEX

II. ORIENTAČNÍ NORMY PRO TŘÍDNÍ INDEXY

KATEGORIE I:

6.-9. ročník základní školy

SYMPATIE

| | |
|------|---------------------|
| 0% | 1.000000 - 2.180000 |
| 10% | 2.180000 - 2.391667 |
| 20% | 2.391667 - 2.539000 |
| 30% | 2.539000 - 2.570000 |
| 40% | 2.570000 - 2.630000 |
| 50% | 2.630000 - 2.665000 |
| 60% | 2.665000 - 2.788000 |
| 70% | 2.788000 - 2.824167 |
| 80% | 2.824167 - 2.890000 |
| 90% | 2.890000 - 2.921833 |
| 100% | 2.921833 - 5.000000 |

VLIV

| | |
|------|---------------------|
| 0% | 1.000000 - 2.407000 |
| 10% | 2.407000 - 2.708667 |
| 20% | 2.708667 - 2.802000 |
| 30% | 2.802000 - 2.918000 |
| 40% | 2.918000 - 2.995333 |
| 50% | 2.995333 - 3.080000 |
| 60% | 3.080000 - 3.124000 |
| 70% | 3.124000 - 3.166667 |
| 80% | 3.166667 - 3.232000 |
| 90% | 3.232000 - 3.317667 |
| 100% | 3.317667 - 5.000000 |

PŘÍLOHA P IV: ZÁZNAMOVÝ LIST SOCIOMETRICKÉHO-RATINGOVÉHO DOTAZNÍKU

| ZÁZNAMOVÝ LIST SO-RA-D | | | | |
|------------------------|-------|--------------|----------|---------------------|
| Dnešní datum: | | Třída: | | |
| Jméno: | | Škola: | | Třída: |
| C. | JMÉNO | VLIV | SYMPATIE | ZDŮVODNĚNÍ SYMPATII |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |

| Č | JMÉNO | VĹIV | SYMPATIE | ZDŮVODNĚNÍ SYMPATIÍ |
|----|-------|------|----------|---------------------|
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |
| 21 | | | | |
| 22 | | | | |
| 23 | | | | |
| 24 | | | | |
| 25 | | | | |
| 26 | | | | |
| 27 | | | | |
| 28 | | | | |
| 29 | | | | |
| 30 | | | | |
| 31 | | | | |
| 32 | | | | |
| 33 | | | | |
| 34 | | | | |

01.09.02 RELIQUIARIUM

11
12
13
14