

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Vyjednávání sociálních vztahů ve školním prostředí

Diplomová práce

Autor:	Bc. Kateřina Soukalová
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Soukalová

Studium: P18P0643

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Vyjednávání sociálních vztahů ve školním prostředí**
Název diplomové práce AJ: The formation of social relationships in the school environment

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá vyjednáváním sociálních vztahů ve školním prostředí. Cílem diplomové práce je popsat sociální vztahy v kolektivu dětí a analyzovat, jakými způsoby si osvojují své role. Teoretická část popisuje faktory, které určují pozici žáka ve školním prostředí. V empirické části jsou výsledky výzkumného šetření zpracované kvalitativní metodou.

ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
JARKOVSKÁ, L. Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4. KLUSÁK, M., KUČERA, M. Dětské hry: Games. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9. POTMĚŠIL, M. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1. ŠMELOVÁ, E., SOURALOVA, E., PETROVA, A. Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research. Ed. 1. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2017, 287 s. ISBN 978-80-244-5155-8.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radek Vorlíček, Ph.D.

Oponent: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....
Kateřina Soukalová

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne

.....
Kateřina Soukalová

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala Mgr. et Mgr. Radku Vorlíčkovi, Ph. D. za pomoc a odborné vedení při zpracování mé diplomové práce. Dále paní ředitelce a učitelům základní školy za možnost uskutečnění mého výzkumného šetření. Zároveň všem děkuji za ochotu, vstřícnost a užitečné rady.

Anotace

SOUKALOVÁ, Kateřina. *Vyjednávání sociálních vztahů ve školním prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 79 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá sociálními vztahy ve školním prostředí. Cílem práce je popsat sociální vztahy v kolektivu dětí a analyzovat, jakými způsoby si osvojují své role. Celá práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola popisuje školní prostředí, klima školy a jeho utvářející faktory a typologii. Druhá kapitola charakterizuje školní třídu jako sociální skupinu, její vývoj a strukturu tvořenou pozicemi zastoupenými žáky. Třetí kapitola navazuje na předešlou a charakterizuje klima v rámci školní třídy. Ve čtvrté kapitole jsou obsaženy příčiny, které do jisté míry ovlivňují zařazení žáka do kolektivu třídy. Pátá kapitola zahrnuje výzkumné šetření, jehož cílem je analyzovat vzájemné vztahy žáků 5. třídy a způsoby, kterými si osvojují své role v rámci třídního kolektivu za použití pozorování a sociometrických technik.

Klíčová slova: klima školy, školní třída, pozice žáka, klima školní třídy, vztahy ve školní třídě, způsoby zařazení do třídního kolektivu

Annotation

SOUKALOVÁ, Kateřina. *The formation of social relationships in the school environment*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 79 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis takes a detailed look into social relations in a school environment. The paper aims to analyze how groups are formed between children, how roles are partitioned inside that group and the relationships between each member. The work is divided into five chapters. The first chapter describes the school environment and the social context, its determining factors and typology. The second chapter characterizes the school class as a social group and follows its development and the positions taken by the students inside that structure. The third chapter elaborates on the previous point and defines the milieu within the school classroom. The fourth chapter details the factors that affect to some extent the attribution of the student's role in the class. The last chapter consists of a research survey that uses observation and sociometric techniques, which aims to analyze the relationships of 5th grade pupils and the ways in which they acquire their roles within the class.

Keywords: school milieu, school social context, school class, student role, school class environment, school student relationships, integration methods

Obsah

ÚVOD	10
1 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A JEHO KLIMA	12
1.1 Definování klimatu školy	13
1.2 Faktory ovlivňující klima školy	15
1.2.1 Region	15
1.2.2 Architektura a fyzické prostředí	16
1.2.3 Forma školy	16
1.2.4 Organizační znaky školy	17
1.2.5 Vedení školy	17
1.2.6 Obsah výuky	18
1.3 Typy klimatu školy	19
2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ TŘÍDY	23
2.1 Školní třída jako sociální skupina	25
2.2 Vývojová stadia školní třídy	26
2.3 Skupinové pozice a role žáka ve školní třídě	28
3 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	32
3.1 Prostředí, klima, atmosféra	32
3.2 Charakteristika klimatu školní třídy	33
3.3 Vztahy účastníků klimatu školní třídy	35
3.4 Přístupy a metody zkoumání klimatu školní třídy	36
4 FAKTORY URČUJÍCÍ POZICI ŽÁKA VE ŠKOLNÍ TŘÍDY	39
4.1 Osobnost žáka	39
4.2 Rodinné zázemí žáka	41
4.3 Role učitele	44
4.4 Vlastnosti školní třídy	45

5	DIAGNOSTIKA 5. TŘÍDY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	46
5.1	Koncepce výzkumného šetření	46
5.1.1	Metodologie výzkumného šetření.....	47
5.1.2	Sběr a zpracování dat.....	49
5.1.3	Etické aspekty výzkumného šetření.....	50
5.1.4	Výběr a charakteristika výzkumného vzorku	51
5.2	Prezentace výsledků výzkumného šetření.....	53
5.2.1	Vztahy mezi žáky ve školní třídě.....	54
5.2.2	Určující příčiny pozic žáků ve školní třídě	61
5.2.3	Vyjednávací strategie k prosazení ve školní třídě	63
5.3	Diskuze k výsledkům výzkumného šetření.....	66
5.4	Shrnutí výzkumného šetření.....	69
	ZÁVĚR	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A JINÝCH ZDROJŮ	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SCHÉMAT	78
	SEZNAM PŘÍLOH.....	79

Úvod

Slovo škola evokuje v každém člověku nějaký pocit. Někdo si představí pouze šedou budovu ve tvaru krychle či si vybaví typickou vůni školní jídelny. Někomu se připomene nekonečné učení a úmorné vstávání nebo naopak, skvěle prožitý čas s kamarády. Ať už je to cokoliv, většina lidí si neuvědomuje, co kromě profesní přípravy škola pro člověka doopravdy znamená. Do první třídy dítě nastupuje v období, kdy se jeho osobnost vyvíjí a vytváří si určité vzorce chování a myšlení. Tyto vzorce primárně utváří rodina, ovšem s nástupem do školy tuto zodpovědnost přebírá z části škola. V současné době, dle mého mínění, panuje domněnka, že škola přejímá veškerou zodpovědnost za utváření osobnosti dětí a výchova v rodině jde stranou. Z tohoto důvodu je důležité si uvědomit, jaký vliv má na dítě pobyt ve škole. Kolektiv žáků se schází každý den v rámci školní třídy, ve které, většinou po dobu devíti let, tráví část dne. V mnoha případech se žáci jedné třídy schází i ve svém volném čase mimo školní budovu. Též se žák setkává pravidelně s učitelským sborem, který svým vystupováním působí na jeho osobnost. Všechny tyto vzájemné interakce každé dítě ovlivňují, a dokonce ho mohou poznamenat na celý jeho život, pokud se jedná o velmi negativní zkušenosti.

Zaměříme-li se na školní třídu, můžeme si všimnout různých skupinek žáků odlišující se od sebe, například pohlavím, oblíbeností ve třídě, aktivitami během přestávek. Avšak si též můžeme všimnout těch, kteří do žádné z těchto skupinek nepatří a tráví čas ve třídě o samotě. Nastává otázka „Proč tomu tak je?“ Co vede k tomu, že některé děti patří mezi nejoblíbenější žáky, mají vliv na dění ve třídě, a i když ne každý souhlasí s jejich způsobem chování či myšlení, napodobují ho nebo vyhoví jejich požadavkům? Co naopak vede k tomu, že je jedno dítě méně oblíbené, nikdo se s ním nechce kamarádit a může se stát i potencionální obětí šikany? Tyto otázky jsou jedním z hlavních důvodů výběru tématu této diplomové práce a stanovují její cíl, a to popsat sociální vztahy v kolektivu dětí a analyzovat, jakými způsoby si osvojují své role.

Diplomová práce se v první kapitole zabývá školním prostředím, klimatem školy, faktory utvářející klima školy a typologií klimatu školy. Blíže čtenáře seznamuje s definicí pojmu škola, rozdílem mezi prostředím a klimatem školy a přístupy k chápání klimatu školy. V druhé kapitole je představeno specifitější prostředí školy – školní třída. Je vymezena její charakteristika jako sociální skupina, vývoj a struktura tvořena pozicemi zastoupenými žáky. Třetí kapitola navazuje na předešlou a charakterizuje klima školní

třídy. Jsou uvedeny vazby klimatu – prostředí a atmosféra, účastníci podílející se na utváření klimatu a jejich vzájemné vztahy a způsoby výzkumu klimatu ve školní třídě. Ve čtvrté kapitole jsou obsažené příčiny, které do jisté míry ovlivňují zařazení žáka do kolektivu třídy. Jsou jimi osobnost a rodina žáka, role učitele a vlastnosti školní třídy.

Poslední kapitola zahrnuje vlastní výzkumné šetření realizované na základní škole s malotřídní organizací ve 4. a 5. třídě. K dosažení cíle byla zvolena kvalitativní metoda, využito bylo především pozorování v kombinaci se sociometrickými technikami. Dále byly stanoveny tři výzkumné otázky, na jejichž základě byly určeny oblasti, v rámci kterých byla popisována získaná data k naplnění hlavního záměru práce.

1 Školní prostředí a jeho klima

Z počátku, než začneme hovořit o prostředí a jeho klimatu, je důležité k pochopení těchto dvou konstruktů si definovat instituci, které jsou součástí. V tomto případě se jedná o **školní instituci**. V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš definují školu jako sociální instituci, v jejíž kompetencích je poskytovat určitý druh vzdělání žákům různých věkových kategorií v souladu s aktuální školskou reformou (2013). Vališová a kolektiv uvádí, že každá školní instituce podle svého typu poskytuje vzdělání v rámci jim povinných vzdělávacích programů stanovenými MŠMT. Tyto programy upravují obsah, cíl a metody vhodné k dosažení plnohodnotného vzdělání pro žáky dané školy (2011).

Kromě vzdělávání, prostřednictvím kterého škola žákům předává znalosti a dovednosti potřebné k dalšímu studiu a volbě povolání, by škola měla, jak píše Čapek, také výchovně působit na děti, a tím utvářet jejich osobnost (2014). Gillernová, Krejčová a kolektiv s odkazem na J. Prokopa jmenují funkce školy, vycházející z výše zmíněných hlavních úkolů školní instituce. Jedná se o personalizaci, kvalifikaci, socializaci a integraci (2012). Vzdělávací systém, dle Šmelové a kolektivu, by měl směřovat též k vytvoření takového prostředí ve školních institucích, které umožní vznik předpokladů pro celoživotní vzdělávání (2017).

V publikaci od Grecmanové (2008) nalezneme výčet, jak pojmu škola porozumět:

- **Prostředí** – je tvořeno veškerými okolnostmi a děním týkající se této instituce a činiteli podílející se na jejím chodu. Jedná se například o vzhled budovy, její okolí a umístění v dané lokalitě; o učitele, žáky, rodiče a vzájemné vztahy či spolupráce mezi těmito osobami; vedení školy a způsob organizování jejího fungování.
- **Formální organizace** – vyznačuje se určitými druhy (státní, soukromé), formami (základní škola, gymnázium) a stupni organizace (základní škola, střední škola, ...); dále danými pravidly, cíli, hodnotami, dělbou moci a systémem odměňováním.
- **Instituce** – jejím hlavním úkolem je vychovávat, vzdělávat a vytvářet prostor pro důležité společenské procesy, a to socializaci a personalizaci.
- **Ostatní charakteristiky** – pracoviště, budova.

Výše uvedené charakteristiky mohou být společným jmenovatelem, dle kterého školy můžeme zařadit do jedné kategorie, a tedy mohou vyjadřovat podobnost s jinými školními institucemi. Blašíková a kolektiv zmiňují, že zejména prostředí, ve kterém důležitou roli nese především lidský faktor, jenž ho nejen tvoří, ale i vnímá a hodnotí, je to, co může odlišovat jednu školu od druhé (2015). Jak žáci, učitelé či rodiče školní prostředí vnímají a hodnotí, co v něm prožívají, se nazývá z dlouhodobého hlediska klima školy.

1.1 Definování klimatu školy

Pojem klima podle Čapka je prvotně užíván ve vědní disciplíně nazývanou klimatologie pro pojmenování podnebí v určité oblasti, k jeho charakteristice, interpretaci a predikci změn. Posléze byl pojem převzat i jinými vědními disciplínami, jako pedagogika či psychologie, ale používán byl zcela k obraznému vyjádření jevů, které probíhají při vedení a organizaci instituce. Až postupem času byl pojem uznán jako pojem znázorňující subjektivní vnímání a hodnocení prostředí činitelů dané instituce (2010).

Kantorová a kolektiv definují **klima školy** jako „*kvalitu, která se vytváří jako odraz školního prostředí ve vnímání, posuzování a hodnocení činitelů. Jde o dlouhodobý a poměrně stálý jev, specifický pro konkrétní školu*“ (2010, s. 46). Pokud hovoříme o činitelích klimatu školy, Mareš apeluje, že se nejedná pouze o jednotlivce, ale o celé skupiny, které se na jeho tvorbě podílejí. Uvádí například pedagogický sbor, třídní kolektiv či školní třídu při výuce, ve které působí jeden z vyučujících. Ale nejméně pouze účastníky procesu vzdělávání, ale i uklízečky, údržbáře či administrativní pracovníce (in Čapek, 2010).

Čáp a Mareš do klimatu školy zahrnují to, co již ve škole proběhlo, právě probíhá či teprve proběhne (2007). Tímto vystihli zmiňovanou dlouhodobost tohoto jevu. Pro lepší pochopení klimatu školy Čapek píše, že nezáleží na množství vybavení školního prostředí, ale jak tuto vybavenost žáci, učitelé a rodiče hodnotí nebo jak se v takovém prostředí cítí. Nezáleží ani na propracovanosti školních dokumentů a jejich využívání během vyučování, ale na tom, zda žáci do školy chodí rádi (2010).

V odborné společnosti přesně daná definice charakterizující klima školy neexistuje, což vede k mnoha diskusím, co vše můžeme do klimatu školy zahrnout.

V publikacích zabývajících se tímto jevem se objevují přístupy různých autorů, jako například M. Petri, R. Cook či T. Urdan, kteří se snaží klima školy svými podklady získanými z vlastních výzkumných šetřeních definovat. Čáp a Mareš (2007) uvádějí čtyři teoretické přístupy, prostřednictvím kterých lze klima školy chápat:

- **Přístupy zaměřené na vedení a organizaci školy a na učitelský sbor** – pojednávají pouze o profesní stránce školní instituce a kvalitě poskytovaného vzdělávání. Již nezahrnují žáky, rodiče či vnější vlivy, jež jsou také důležitým aspektem utvářející klima školy.
- **Přístup zaměřený na vztahovou dimenzi mezi učiteli a žáky a mezi školou a okolím** – klíčová je kvalita vztahů mezi všemi zmiňovanými činiteli.
- **Komplexnější přístup** – zahrnuje jak organizační a vztahovou, tak i enviromentální rovinu školy.

Dle Urbánka a Chvála je pro výzkum vhodnější zvolit přístupy, které se zabývají pouze dílčími aspekty klimatu školy, neboť je tento způsob zkoumání pro badatele snadnější. Avšak dvojice autorů upozorňuje na problematiku uznání výsledků těchto výzkumů jako dostačující k hodnocení klimatu celé školy (2012).

Vzhledem k problematice definování pojmu klima v psychologii a pedagogice, F. Eder (in Grecmanová, 2008) zformuloval tři vymezení, jak tomuto pojmu porozumět, a to zejména ve školním prostředí:

- **Subjektivní percepcie prostředí všech zúčastněných činitelů ve školní instituci** – hovoříme o žácích a učitelích, kteří se v daném prostředí nacházejí v pedagogických, psychologických a sociálních situacích, které určitým způsobem vnímají, prožívají a i hodnotí.
- **Popis vzájemných vztahů mezi žáky jedné třídy a jejich učiteli** – především se jedná o charakteristiku kvality a úrovně těchto vztahů z emočního hlediska.
- **Popis sdílených hodnot a norem ve školní instituci** – často spojováno s pojmem kultura školy.

Ve spojitosti s kulturou školy Čapek zdůrazňuje její odlišnost od klimatu školy. **Kulturu školy** definuje jako způsob řízení školní instituce jako celku podle tradujících

hodnot a pravidel. Do klimatu školy zahrnuje sociální vztahy, jejich vzájemné působení a kooperace uvnitř školy (2010). O vztah kultury ke klimatu školy se zajímal Obdržálek a podtrhává jejich vzájemné ovlivňování. Kultura v jeho popisu zaujímá pozici celkové charakteristiky dané školy, jaký má vzhled, jakým způsobem je vedena, kdo je její součástí a tak dále. Klima je odrazem vnímání této charakteristiky žáků i rodičů, učitelů a ostatních pracovníků školy, kteří jsou ve škole spokojeni či nespokojeni. Jejich dobré hodnocení navyšuje efektivitu školy (in Kašpárková, 2007).

Mnozí autoři hovoří pouze o pojmu klima školy, ovšem někteří pracují s pojmem klima školy a školní klima, a spatřují mezi nimi patřičný rozdíl. Například Kašpárková vnímá klima školy jako slovo nadřazené pojmu školní klima, a odmítá jakýkoliv přístup, jenž tyto dva pojmy hodnotí jako slova podobného charakteru (2007). Avšak už dostatečně nevysvětlila čtenáři důvod jejího úsudku. Dle vlastního mínění ve významu obou pojmů příliš velká rozdílnost není zřejmá a v celé práci je užíván pouze pojem klima školy.

1.2 Faktory ovlivňující klima školy

Jak už bylo řečeno, definování klimatu školy je velmi obtížné a vyvolává spoustu spekulací mezi odbornou společností, co všechno tento jev zahrnuje. Ve většině výčtů se autoři shodují, že se jedná o vnímání a hodnocení daného prostředí jeho všemi činiteli, jak se v něm cítí a jaké pocity v nich vyvolává. Dle Grecmanové pro utvrzení těchto teorií je podstatné si uvědomit, jaké faktory se na tvorbě klimatu školy podílejí a ovlivňují ho (2008). Mareš uvádí, že se dá jmenovat široká škála těchto příčin z pohledu jejich vlastností. Rozlišuje je na objektivní, které do jisté míry nepodléhají úsudkům učitelů či žáků, hovoří například o počtu žáků v jedné třídě či množství osvětlení po prostorách školy, a subjektivní, které vychází z interpretace školního dění. Žáci či učitelé mohou kupříkladu popsat jejich pocit spokojenosti či bezpečí ve škole (in Ježek, 2003). Zde budou popsány ty, které jsou charakterizované zejména Grecmanovou, která se jako jediná autorka v odborné literatuře těmito faktory zabývá do detailu, a to porovnáním výsledků výzkumných šetření.

1.2.1 Region

Z výzkumů E. J. Tricketta a D. M. Quinlana je patrná rozdílnost klimatu školy v městských školách ve srovnání s klimatem ve školách na vesnici. Zjistili,

že v městských školách panuje spíše úkolově orientované klima a ve školních třídách je značně větší soudržnost. Ve vesnických školách je větší tlak na výkon, přesně daná pravidla a kontrola jejich dodržování (in Grecmanová, 2008). Regionálním vlivem na klima školy se také zabývala slovenská výzkumnice Horvathová. Svým šetřením dokládá, že ve školách na vesnici, oproti městským, převládá demokratický styl řízení, vedení školy je otevřené vůči novým informacím a učitelský sbor má mezi sebou velmi dobré vztahy (2005). Tyto výsledky potvrzuje autorský kolektiv v publikaci Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky, ve které zmiňují J. Pelikána. Svým výzkumem prokázal, že na vesnických školách je lepší školní klima než na školách městských (2002).

1.2.2 Architektura a fyzické prostředí

Jestliže je klima školy odrazem školního prostředí, je patrné, že velikost prostorů a vzhled, uspořádání či složení vybavení ve škole může ovlivnit kvalitu vnímání klimatu. Grecmanová zmiňuje výsledky z jednoho nejmenovaného výzkumného šetření, z kterého vzešly požadavky na vzhled učebny, ve které děti tráví většinu času ze svého pobytu ve škole. Aby se v učebně děti cítily dobře a spokojeně, měla by být barevná a dobře prosvětlená, dominovat výzdobou a vhodným nábytkem. Též se ukázalo prospěšné oddělení, například posuvnými stěnami, prostoru pro výuku a pro volný čas (2008). Kyriacou tyto požadavky doplňuje o provzdušnění učebny, dobře viditelnou tabulí a výzdobu z vlastní tvorby žáků, která vzbuzuje v žácích hrdost ze své práce a motivuje je tak k další snaze. Dále vyzdvihuje důležitost péče o učebny, ve kterých by především třídní učitel měl její vzhled stále vylepšovat (2012).

1.2.3 Forma školy

Odlišný způsob předávání informací, schopností a dovedností žákům na alternativních školách podle výsledků výzkumných šetření prováděných v USA má pozitivnější vliv na celkové klima školy než způsob na školách tradičních. Alternativní školy vyšly s nejlepšími výsledky ve většině sledovaných bodech oproti ostatním formám. Nejvyšší hodnoty obsadily v oblastech vztahů mezi žáky, spoluúčast žáků na tvorbě výuky a často projevená opora ze strany učitele. Nejnižší hodnotu získaly v oblasti potřebného dohledu učitele. Nejhůře hodnocená byla odborná učiliště, která byla k alternativním školám naprostým opakem ve všech výše zmíněných oblastech (in Grecmanová, 2008). Linková vlastním výzkumným šetřením též poukazuje na větší

pocit spokojenosti, vyšší míru soudržnosti a menší výskyt konfliktů na školách alternativních (2001).

1.2.4 Organizační znaky školy

Klima školy může být také ovlivněno velikostí budovy a počtem žáků ve třídě. Během výzkumu autorů R. G. Barkera a P. Gumpa nesoucí název “Velká škola – Malá škola” bylo zjištěno na menších školách horší klima než na školách větších. V případě škol menších existoval velký nátlak na výkonnost žáků, jejich velmi častou spoluúčasť na školním děním a nést odpovědnost za svoje skutky. Tyto požadavky zhoršovaly vztahy mezi žáky a jejich učiteli a v žácích vyvolávaly pocity strachu a stresu ze školy. Opačné výsledky přinesl výzkum autorů F. D. Carvera a T. J. Sergiovanniho, jenž svými závěry horší klima připisoval škole větší. K příčinám patřila obzvlášť vysoká náročnost řízení chodu školy, ale i velká anonymita mezi všemi činiteli klimatu školy (in Grecmanová, 2008). Novější výzkum zveřejněný Horváthovou potvrzuje vřelejší a demokratičtější klima na školách menších, zejména soudržnost učitelského sboru byla v tomto pozorování stavebním kamenem pozitivního klimatu (2005).

Co se týče velikosti školních tříd a počtu žáků v ní, Linková ve svém výzkumu uvádí, že ve školní třídě do 17 žáků je vyšší úroveň soudržnosti a menší výskyt soutěživosti oproti třídám od 26 žáků (2021). I výzkumné šetření G. J. Andersona a H. J. Walberga objevilo v menších třídách bezproblémové vztahy na dobré úrovni mezi žáky, ve třídách větších bylo třeba dbát na pravidla a schopnost na jejich dodržování. M. Saldern toto tvrzení podpořil svými závěry, které říkají, že pozitivnější klima je ve třídách menších. Při vyhodnocování výzkumných šetření je ale nutno brát v úvahu i ostatní aspekty třídy jako převaha pohlaví, věk žáků či jejich výkonnost. Z důvodu těchto příčin mohly výzkumy zabývající se vlivem početnosti žáků na klima třídy přispívat do teorie rozdílnými závěry (in Grecmanová, 2008).

1.2.5 Vedení školy

Lidé, již se podílejí na vedení školy, a způsob, jakým je škola řízena, jsou dalším podstatným ovlivněním celkového klimatu školy. Dle Šťávy je pro dobře fungující školu důležité, aby vedení školy mělo jasně dané hodnoty a cíle, kterých si přeje dosáhnout. Tyto priority by měly pozitivně ovlivňovat klima školy, které zaručuje spokojenost učitelů a žáků ve školním prostředí, kteří se následovně účastní na pozitivní a kvalitní

tvorbě kultury školy. V této souvislosti Štáva hovoří také o důležitosti podpory celkové dobré atmosféry ve školním prostředí, která zaručuje kvalitní vztahy mezi všemi účastníky klimatu školy. Dále autor uvádí, že aby škola byla efektivní, vedení školy by mělo být schopno reagovat na změny, a to především na ty, které pocházejí z vnějšího prostředí, například od MŠMT. Posledním atributem důležitým pro dobře fungující školu je, aby vedení školy zajišťovalo takový program vzdělávání, který zaručí kvalitní vzdělání všem svým žákům či studentům (2003). Tyto myšlenky potvrzuje výzkum autorů C. D. Elleta a H. J. Walberga, kteří svými výsledky prokázali, že pokud vedení školy řídí školu pozitivním směrem, učitelský sbor vnímá své pracoviště jako prospěšné jim a ovlivňují tak nepřímo i výsledky svých žáků (in Grecmanová, 2008).

1.2.6 Obsah výuky

Výzkumné šetření R. H. Moose odhalilo, že už pouhé oborové zaměření třídy je jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje průběh vyučování a celkové klima ve třídě. Třídy humanitně zaměřené vykazovaly velmi dobré vztahy uvnitř skupiny a vytyčená pravidla, která byla striktně dodržována. Kdežto specializované třídy na výpočetní techniku vyžadovaly větší učitelský dohled a vztahy byly na velmi nízké úrovni. H. Dreesmann přišel s dalším zajímavým zjištěním. Při srovnání výuky různých předmětů si povšimnul odlišných přístupů, jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Největší rozdíl zaznamenal ve výuce matematiky, při které učitel působil nadřazeným způsobem a k žákům choval velmi odtažitý vztah. Žáci projevovali známky stresu, napětí a docházelo ke zhoršení vztahů mezi nimi. Naopak ve výuce jazyka měl učitel osobitější přístup k žákům, kteří na oplátku působili velmi uvolněným dojmem. Grecmanová k závěrům výzkumných šetření dodává, že hlavní složkou ovlivnění průběhu výuky je zejména učitel. Jestliže on sám chová ke svému pracovišti kladný vztah, tento přístup nese i do vyučovacích hodin, jímž pozitivně ovlivňuje žáky a jejich postoj k předmětům. S touto myšlenkou také zmiňuje, že pokud je učitel u žáků oblíbený, ovlivňuje kladně i jejich vztah k vyučovanému předmětu (2008).

Podle vlastního názoru se popisovaný faktor jeví na první pohled spíše jako záležitost ovlivnění klimatu školní třídy, ovšem pokud dobrý učitel zaručí kvalitní obsah výuky, a tím spokojenost žáků nejedné třídy, podílí se tak nejen na tvorbě pozitivního klimatu školní třídy, ale i celé školy.

1.3 Typy klimatu školy

V rámci klimatu školy lze zkoumat různé oblasti, například klima školní třídy, klima vyučování či klima učitelského kolektivu. Tyto oblasti Kašpárková nazývá jako varianty klimatu. Vysvětluje je vztahem mezi prostředím a účastníky podílející se na něm. Příkladem může být varianta klimatu učitelského sboru, kterou je možno vnímat a hodnotit skrze vzájemného působení mezi učiteli ve společném kabinetu či sborově. Každá varianta může být dále rozdělena do dalších variant přibližující dané klima. V odborné literatuře se jedná se o typy či druhy klimatu (2007). Podle Grecmanové lze charakterizovat typy klimatu již během vývoje školních reforem či vyzkoumat na různých stupních, druzích či formách škol (2008).

Tabulka č. 1: Typologie klimatu školy (Čáp, Mareš, 2007, s. 584)

Hledisko	Typy	Autoři
vztah k rozvoji osobnosti	podporující versus tlumící rozvoj	Moos (1979)
vztah k jednotce analýzy	klima uvnitř školy, klima mezi školami	Anderson (1982)
vztah ke zdraví	zdravé versus nezdravé prostředí školy (hnutí zdravých škol)	Hoy, Tarter, Bloss (1990); Havlínová, Provazník, Komárek (1989); Havlínová (1991, 1998)
vztah k cílům a sociálním vazbám uvnitř systém	školy prosazující cíle týkající se dosažení mistrovství, nebo cíle týkající se sociálního srovnávání; školy prosazující pozitivní mezilidské vztahy, nebo negativní mezilidské vztahy	Roesler, Midgley, Urdan (1996)
vztah k systému k okolí	otevřené versus uzavřené klima	Halpin (1966)
vztah k organizaci systému a jeho fungování	klima zdůrazňující sociální uspořádání a klima zdůrazňující sociální jednání	Stockard, Mayberry (1992); Griffith (1995)
vztah k úkolům školy a k sociálním vztahům	klima podporující plnění zadaných úkolů, klima podporující interpersonální vztahy	Walberg (1967); Stockard, Mayberry (1992)
vztah k řízení žáků	poručnické klima versus humanistické klima	Willower (1967); Hoy, Miskel (1982)

V tabulce č. 1 je uveden přehled typů klimat školy od badatelů minulého století, které vypořadovali během svých zrealizovaných výzkumů. Tato typologie přetrvává

a mnozí autoři ji dále rozvádějí. V následujících odstavcích budou představeny dle různých kritérií některé z nejčastěji vyskytujících se typů klimat ve školním prostředí v současné době.

Z hlediska výchovného cíle Petlák (2006) uvádí:

- **Kustodiální** (kustod = dozorce) **klima školy** – ve škole zavládá příliš velká organizační struktura fungující podle přesně daných pravidel, kterými se všichni musí řídit a přizpůsobit se jim. Tento způsob vedení instituce se odráží i ve výuce, kdy učitelé musí učit pouze to, co škola nařizuje, nedbá se na potřeby žáků. Úkolem je splňovat výukové cíle, které se odráží v hlavních cílech školy.
- **Edukativní klima školy** – ve škole je umožněna flexibilita při dodržování pravidel a povinností nařízených vedením školy. Též absolutní svoboda, inovace a spontánnost při přípravě výuky, ve které se klade důraz především na rozvoj žáků.

Petlák (2006) dále na základě uniformity a plurality rozlišuje:

- **Škola s formální organizací** – standartní postup vedení školy, ve které je hlavním cílem splňovat kompetence při vzdělávání žáků běžnými metodami, často bez ohledu na individuální specifitnost žáků.
- **Škola s inovativními přístupy** – kladný přístup k novým, kreativním metodám vyučování i řízení školy. Individualita každého žáka je brána v potaz a podmínky výuky jsou mu zcela přizpůsobeny.

Z pohledu autentičnosti chování ve školním prostředí Lašek (in Braun, Marková a Nováčková, 2014) popisuje dva typy klimat:

- **Uzavřené klima** – vyznačuje se neochotou učitelů ve škole působit z důvodu nežádoucího vedení školy ředitelem, jenž uděluje práva a povinnosti neumožňující uspokojit potřeby svých podřízených. Tento způsob vedení často vede ke stavu frustrace a apatie u učitelů. Grecmanová toto klima nazývá jako škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem (2008).

- **Otevřené klima** – projevuje se naprostou kooperací ředitele školy s ostatními učiteli, kteří bezprostředně spolupracují i mezi sebou. Dalšími znaky tohoto klima jsou pevně daná pravidla a povinnosti, které jsou v souladu s potřebami všech lidí figurující ve škole a vedou ke stabilnímu fungování školní instituce. Toto klima Grecmanová nazývá jako škola demokraticky vedená, životu blízkým způsobem (2008).

Kantorová a kolektiv (2010) charakterizují tři typy klimatu školy podle výchovných stylů převládajících ve školní instituci:

- **Autoritativní klima školy** (funkčně orientované klima) – ve škole je po žácích vyžadována vysoká disciplinovanost a jsou na ně kladeny vysoké nároky. Vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách nejsou příliš dobré, objevují se mezi nimi spíše znaky konkurence než spolupráce. Také vztahy mezi žáky a učiteli nejsou na dobré úrovni, žáci pocítují často odpor ke školním povinnostem a strach z pobytu ve škole. I když učitelé hodnotí klima školy jako negativní, jejich vzájemné vztahy jsou na dobré úrovni.
- **Demokratické klima školy** (osobně orientované klima) – vyznačuje se kladnými vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením. Mezi všemi činiteli školního klimatu funguje vzájemná podpora a tolerance, jsou dostatečně uspokojovány individuální potřeby každého, nikdo nikoho nevystavuje stresovým zátěžím. Žáci jsou ve velké míře motivováni k učení, a to jejich hodnocením, které spíše zahrnuje známky od jedničky do trojky. Učitelé ze strany vedení pocítují možnost svobodného rozhodování, a i přes větší nároky na kvalitní a profesionální jednání jim je pobyt ve škole příjemný.
- **Liberální klima školy** (distanční klima) – typickým znakem je velký sociální odstup učitelů a žáků. Toto odosobnění zapříčiňuje nepříznivé vztahy mezi žáky a učiteli, avšak třídní kolektivy vykazují velmi dobré vztahy, soudržnost a spolupráci. U žáků sice přetrvává odpor ke školním povinnostem, ale strach z pobytu ve škole opadá, v porovnání s autoritativním klimatem. Ani vztahy mezi učiteli a vedením školy nejsou na dobré úrovni, učitelé jsou často vystavováni stresovým zátěžím.

Podle chování učitele v problémové situaci se žáky a vnímání nátlaku, který vede k přizpůsobení Grecmanová (2008) zmiňuje:

- **Konzervativní klima školy** – učitelé využívají donucovací prostředky, kterými vytvářejí na žáky nátlak, jímž omezují jejich svobodné rozhodování. Velký důraz je kladen na ukázněnost a individuální zodpovědnost každého žáka.
- **Progresivní klima školy** – učitelé jsou ve stejné rovině jako žáci. Problémy mezi nimi se řeší demokratickou cestou a racionálním způsobem. V úvahu se berou oba názory na příčiny vzniklého konfliktu.
- **Homogenní klima** – je ve školách s přísnějším, konzervativnějším režimem, kde se vytváří stejný nátlak na všechny bez ohledu na individuální zvláštnosti žáka.
- **Heterogenní klima** – souvisí s progresivním klimatem školy a požadavky na žáka jsou kladeny dle jeho možností a potřeb.

2 Charakteristika školní třídy

Nástupem do první třídy se dítě setkává se svými vrstevníky a stává se součástí kolektivu. Učí se komunikovat, spolupracovat, empatického cítění, ale také například soupeřit, někomu konkurovat. Skrze tyto interakce s druhými se osobnost dítěte vyvíjí, probíhá tak sekundární socializace. Dítě si v průběhu let osvojuje určitou roli, kterou zastává v kolektivu, získává prestiž od ostatních a s ní spjatou sociální pozici. Veškeré výše zmíněné jevy se převážně odehrávají uvnitř jedné školní třídy, která se často definuje jako malá sociální skupina. Ráda bych se tedy nejprve pozastavila u pojmu sociální skupina.

V publikacích pojednávajících o sociálních skupinách můžeme vyčíst různé definice tohoto pojmu, avšak jejich autoři se v mnohém shodují. Stručné shrnutí obsahující podstatné **znaky sociální skupiny** například uvádí Trpišovská a kolektiv, citují: „*sociální skupina bývá charakterizována jako sdružení dvou nebo více osob, které mají některé společné cíle, vytvářejí společné normy a mají vzájemnou závislost sociálních rolí*“ (2000, s. 18). Hrabal tuto definici rozvíjí o dlouhodobou spolupráci k dosažení skupinových cílů, které určují žebříček hodnot skupiny, a vznik poměrně trvalých vztahů mezi členy. Dále píše, že vzájemnou interakcí, při níž dochází k ovlivňování členů navzájem, se vytváří žebříček vztahů, v rámci kterého zaujímají členové sociální pozici a přijímají odpovědnou sociální roli ve skupině (2002).

Dle HadjMoussové sociální skupina tvoří pro člověka základ společenského života a z velké části ho i ovlivňuje. Důležité je si uvědomit, že se sociální skupinou nemyslí nahodilé setkání více lidí, například během divadelního představení, nýbrž je na mysli trvalejší kontakt s druhými, který má pro člověka určitý význam. Člověk již od narození patří do sociální skupiny, kterou představuje rodina, ovšem během života se začleňuje do více sociálních skupin, například zájmový kroužek, profese či spolek přátel (2009).

Jeden z důvodů, proč se člověk stává součástí sociálních skupin, je neustálá pohnutka uspokojovat vlastní potřeby. V dnešní době, nabízející nespočet možností, člověk každodenně nabývá pocitu nespokojenosti a vyhledává způsob, jak tento stav alespoň zmírnit. Právě sociální skupiny, podle Novotné, ono uspokojení potřeb a vyrovnání pocitu nespokojenosti jedinci umožňují a zároveň i ulehčují, protože

na to není najednou sám. Člověk pociťující konkrétní potřebu má rovněž zájem se aktivně podílet na uspokojení této potřeby. Vyhledává tedy takovou společnost, která vykonává aktivity s cílem uspokojit skupinové potřeby, v rámci kterých jedinec uspokojuje své individuální. Hovoříme o potřebě být něčeho součástí, něco s někým sdílet, být někým uznávaný a tak dále. Důležité je, aby veškeré aktivity skupina vykonávala v souladu s hodnotami a postoji daného jedince (2010). Uspokojení potřeb ve skupině můžeme definovat jako zásadní **funkci sociální skupiny**.

Během skupinových činností, směřovaných k dosažení hlavních cílů, je očekávaná spolupráce všech členů. Všele vždy stojí odpovědná osoba, jež svým způsobem vedení ovlivňuje výsledky aktivit. Vedle společných cílů skupiny, existují také subjektivní cíle každého jedince, které mohou být v určitých chvílích v rozporu, a tak může docházet k soutěživosti mezi členy. Aby soutěživost nepřešla ve skupinový konflikt, skupina své členy chrání normami a následnými opatřeními. Hrabal kooperaci, konkurenci a způsob vedení ve skupině souhrnně nazývá jako **dynamiku skupiny**. Jsou to skupinové vlivy, prostřednictvím kterých se skupina určitým způsobem vyvíjí, udržuje se na konkrétní úrovni nebo úroveň ztrácí, až může dojít k úplnému zániku skupiny (2002).

Vedle dynamiky existuje uvnitř skupiny i **skupinová struktura**. Tu tvoří z velké části uspořádání sociálních pozic, které jsou ve skupině obsazeny jejími členy. Novotná charakterizuje pozice ve skupině z funkčního hlediska, jelikož jejich obsazením jedinec nabývá práva konat činnosti, jež jsou pro skupinu užitečné. Opravdu prospěšných pozic pro skupinu lze jmenovat osm: úkolový a socioemoční vůdce, myslitel, kritik, organizátor, dokončovatel, šašek a extrovert. Od jedince, jenž zaujímá určitou pozici, se očekává i určité chování, jednání a prožívání. Tedy s obsazením pozice obdržel sociální roli. Například od organizátora skupiny, v jehož kompetenci je aktivity směřovat k dosažení cíle, se očekávají dobré komunikační a organizační schopnosti (2010). Strukturu skupiny vedle pozic a rolí taktéž tvoří skupinové cíle, činnosti, normy a hodnoty.

Dle různých kritérií lze sociální skupiny rozdělit do několika kategorií. Avšak jedna skupina nespadá do jedné kategorie. Ve většině případů jedna skupina vykazuje znaky více kategorií. Příkladem může být právě školní třída, jež bude charakterizována

v navazující podkapitole. Následující shrnutí typologie sociálních skupin pochází od autorky HadjMousové (2009):

- **Početnost** – skupiny dělíme na malé, které se počítají do dvaceti členů, mezi nimiž existují velmi blízké vztahy. Nejzásadnějším znakem malé skupiny je komunikace tváří v tvář. Dále střední skupiny do čtyřiceti členů a velké skupiny, u kterých nejsou podstatné vztahy mezi členy, ale spíše jejich společné charakteristiky.
- **Vznik** – skupiny dělíme na formální, jež vznikají prvotně na podnět někoho druhého, aniž by její členové souhlasili, a neformální, jejichž členové se setkávají dobrovolně ze stejného zájmu.
- **Význam skupiny pro člena** – rozlišujeme primární a sekundární skupiny. V tomto případě se nejedná o pořadí vzniku skupin během života, ale o významný vliv skupiny na jedince. Postupem času se sekundární skupina pro člověka může stát skupinou primární a naopak.
- **Příslušnost jedince ke skupině** – určuje zda jedinec do skupiny patří či nepatří, tedy rozděluje skupiny na členské a nečlenské. Uvádí se i třetí typ, a to referenční skupina, s jejíž názory, hodnoty či postoji se jedinec ztotožňuje, ale nemusí být jejím členem.
- **Obsah činnosti a zaměření skupiny** – dělíme skupiny pracovní, hravé a výchovné skupiny.

2.1 Školní třída jako sociální skupina

Uvnitř vzdělávací instituce má školní třída jako sociální skupina základní postavení. Je to především proto, jak píše Vacek, že po rodině je pro dítě školní třída další velmi důležitou sociální skupinou v jeho životě. Socializace dítěte začíná v rodině, která pro něj představuje skupinu primární. Ovšem příchodem do školní třídy se dítěti otevírají rozsáhlejší společenské možnosti, jež mu rodina poskytnout nedokáže a jež mnohem významněji působí na jeho socializační vývoj. Školní třída pro dítě jako žáka tedy znamená **skupinu sekundární**. Zároveň ji autor označuje jako **skupinu vrstevnickou**, poněvadž běžným charakteristickým znakem školní třídy je homogenita věku. Pro žáka tak bývá velmi důležité zapadnout do třídního kolektivu, jelikož ztotožnění s ním mu poskytuje naplnění základních potřeb (2017).

Počtem členů školní třídy, který z pravidla nepřesahuje číslo třicet, se může zdát, že se jedná o střední sociální skupinu, avšak svými charakteristikami je blíže k **malé sociální skupině**. Žáci ve třídě tráví společný čas každý den za účelem plnění vzdělávacích požadavků. Protože školní třída představuje i ohraničitelný prostor, je zaručená komunikace tváří v tvář. Jednu z nejběžnějších forem komunikace ve školní třídě uvádí Klusák s Kučerou, a to dětskou hru, v rámci které probíhají vzájemné interakce mezi žáky, jimiž se ovlivňují (2010). Braun, Marková a Nováčková zmiňují, že těmito interakcemi probíhá intenzivní utváření osobnosti, prostřednictvím kterého se žáci učí spolupracovat, soucítit s druhými či sociálním dovednostem. Žáci si postupem času budují stabilní vztahy, ať už pozitivní či negativní. Tyto vztahy tvoří strukturu školní třídy, v rámci které žáci zaujímají různé pozice a role. Pokud vztahovou strukturu naruší například svým příchodem nový žák, bývá pro něho velmi náročné začlenit se do již ustálené sociální skupiny ve třídě (2014).

Školní třída nevzniká ze spontánního rozhodnutí žáků, při němž hlavní roli hrají často vzájemné sympatie, ale jako přesně vymezená, organizačně uspořádaná skupina. Jinými slovy jako **formální skupina**. Její řád vychází z již existujícího řádu vzdělávací instituce a plnění daných pravidel žáky je opatřeno sankcemi, popřípadě i úplným vyloučením ze třídy. Kolář poznamenává, že i když školní třída vykazuje znaky skupiny formální, v průběhu vývoje celé třídy jako celku se uvnitř vytváří skupiny neformální, jež se tvoří nejčastěji z podnětu vyučujícího, například pro práci ve výuce ve skupinách (2012). Vacek doplňuje, že tyto neformální skupiny nevznikají pouze z důvodu potřeby výkonu školních povinností, ale i jako skupiny osobních preferencí. Příčinnou vzniku těchto skupiny bývá vzájemná náklonnost, podobnost zájmů, sdílení volného času, ale i stejná školní výkonnost nebo negativní postoj vůči učiteli (2017).

2.2 Vývojová stádia školní třídy

Školní třída vzniká nejprve z formálního hlediska nástupem žáků do první třídy, kteří jsou k sobě blízko věkem či školní zralostí. Z počátku se většina kolektivu nezná, jedná se tedy o pouhý shluk žáků v jednom prostoru, kde neexistuje žádná vztahová struktura. Avšak již během prvních dnů povinné školní docházky si k sobě děti snaží najít cestu, která vede ke vzniku přátelských vztahů, jež se postupem času utvrzují ve stabilní strukturu neformálních vztahů. Pro školní třídu jako sociální skupinu, která pozitivně

ovlivňuje vývoj žáka, motivuje ho k výkonnosti a umožňuje jeho uspokojování potřeb, je důležitá soudržnost celého kolektivu.

Carron vysvětluje z výsledků svého výzkumu **soudržnost** jako vývoj skupiny, který spočívá v náklonnosti členů ke skupině, jejich snahu skupinu udržet pohromadě a fungovat jako celek při plnění hlavních činností skupiny či naplňování jejích potřeb (in Fotopoulou, Alegre a Zafeiropoulos, 2019). Podstata sociální soudržnosti je podle autorů Šafra, Bayera a Sedláčkové v úrovni vzájemných vztahů ve skupině a do jaké míry je skupina pro její členy přitažlivá (2008). Auger a Boucharlat jmenují znaky soudržnosti skupiny, mezi které řadí uznávání totožných norem a hodnot, solidaritu ve vzájemné pomoci a schopnost spolupráce. Dodávají, že nejedná o nahodilý jev, který vzniká ihned, ale ten, který vzniká postupem času (2005).

Český školní psycholog Braun na základě soudržnosti sestavil model vývoje školní třídy, jenž publikoval spolu s autorkami Markovou a Nováčkovou (2014). Tento model může poskytnout orientaci učitelům či školním psychologům, jaké fázi vývoje školní třídy odpovídá a usnadnit volbu metod nástrojů k práci s jedinci či celou skupinou.

- 1. Prekohezní stadium** – fáze charakteristická pro první až třetí třídu základní školy. Žáci se ocitají v novém prostředí, poznávají nový kolektiv dětí a získávají nové zkušenosti. Adaptace na školní třídu v této fázi bývá pro každého žáka velmi obtížná. Jedno z nejhlavnějších měřítek úspěšného zařazení do kolektivu je školní prospěšnost. Vztahová struktura ve své podstatě neexistuje a školní třída spíše vykazuje znaky souboru individuálních osobností.
- 2. Stadium prvotní koheze** – fáze charakteristická pro čtvrtou až šestou třídu základní školy. Tvoří se pevnější vztahy, v rámci kterých se žáci učí spolupracovat a pociťují první známky soudržnosti. Postupně se osvojují své role a zaujímají pozice ve třídě. Všechny třídy se objevují její vůdci, již řídí dynamiku třídy, ať už pozitivním či negativním směrem. Je to poslední fáze vývoje třídy, kdy do její struktury a dynamiky je schopna vstoupit autorita z řad učitelů či školních psychologů.
- 3. Kohezní stadium** – fáze charakteristická pro sedmou až devátou třídu základní školy. Vztahová struktura je již ustálená a každý žák zaujímá

dle hodnocení ostatních svou pozici. Zásah učitele či školního psychologa do dění ve třídě v této fázi v obvyklých situacích nemá žádný vliv, pokud s ní nepracovali od jejího počátku.

Z hlediska řízení hlavní činnosti školní třídy jako formální sociální skupiny, hovoříme o řízení procesu učení, Kasíková (2010) uvádí Tuckmanův model vývoje sociální skupiny. Při tomto výkladu vývoje skupiny klade důraz na změnu uspokojovaných potřeb. Ke každé fázi přikládá požadavky na učitele, který činnosti vede.

- 1. Fáze utváření** – žáci přichází do skupiny s nejasnou představou o jejich následné činnosti. Komunikace probíhá pouze na formální úrovni a každý žák si klade otázku jeho prospěšnosti pro tuto aktivitu. Za pomoci učitele by se měla nejprve nastolit pozitivní atmosféra, jasně stanovit pravidla, určit hlavní vedoucí činnosti a seznámit s cílem.
- 2. Fáze bouření** – v této fázi nastává prostor pro diskusi, během které zpravidla dochází k výměně názorů, vyjádření nesouhlasu s názory vedoucího skupiny či ostatních diskutujících. Učitel by měl figurovat jako podpora pro zástupce vedoucího a napomáhat v řešení konfliktů.
- 3. Fáze vzniku norem** – žáci si ujasnili cíle jejich následné činnosti a začínají uvažovat, co je potřeba udělat jako tým pro jeho dosažení. Vymezili si jasná pravidla při postupech a dávání i akceptování zpětné vazby. Učitel v této fázi poskytuje oporu v organizaci činnosti.
- 4. Fáze výkonnost** – žáci spolupracují, aktivně komunikují a důvěřují si. Učitel přenechává veškerou kontrolu vedoucímu skupiny a na činnost skupiny pouze dohlíží.

2.3 Skupinové pozice a role žáka ve školní třídě

Vývoj školní třídy souvisí i se vznikem vztahové struktury. Jak už bylo řečeno, ta je dána uspořádáním jednotlivých pozic každého žáka uvnitř třídy, kteří si prostřednictvím nich osvojují sociální role a tvoří ustálená pravidla, tradice i vztahy. Podle Nakonečného je podstatné odlišit **formální strukturu školní třídy**, jež vzniká z podnětu instituce za účelem vzdělávání a pozice, vztahy jsou předem určeny, a **neformální strukturu školní třídy**, danou vztahy mezi žáky utvořených postupem času (2009).

Vacek zmiňuje, že formální struktura, oproti té neformální, zahrnuje i vztah učitele ke školní třídě, který nejčastěji zaujímá pozici formálního vedoucího, zejména při vedení školní třídy jako pracovní skupiny. Žáci z hlediska formální struktury získávají pozice a role určené k fungování chodu školní třídy, například zastupují úklidovou službu, mluvčího třídy, výběřčího peněz či jiné pozice vycházející z aktuálních potřeb školní třídy. Z pravidla tyto pozice určuje právě učitel a při této tvorbě formální struktury je účast žáků minimální. Je důležité, aby učitel s žáky pracoval i tak, aby se sami chtěli zapojit na fungování třídy a dopřál jim prostor pro vlastní rozhodování, spolupráci a možnost nést zodpovědnost sami za sebe (2017).

Záleží na široké škále proměnných, ať už se jedná kupříkladu o osobnostní charakteristiky anebo okolnosti popisující danou školní třídu, jaké pozice žáci zaujmou v rámci neformální struktury. V průběhu, kdy se žáci poznávají navzájem, se každý určitým způsobem ostatním prezentuje. Na základě tohoto působení si vzájemně určují, kdo je kamarád, nepřítel, koho respektují, kdo komu vadí, nevadí a tak dále. Kategorie, jimiž si žáci tvoří hierarchii nadřazených a podřazených pozic, Hrabal (2002) nazývá:

- **Míra vlivu** – vlivný žák ve třídě je ten, který je schopen svým působením do značné míry pozměnit chování, jednání a prožívání jednoho či více spolužáků. Kolektivem bývá uznáván a stává se mnohdy vzorem. Rozsah vlivu závisí na jeho úrovni dovedností pro činnosti důležité pro školní třídu jako skupinu, intenzitou moci umožněné od kolektivu a sociálních schopnostech. Pokud žák nemá předpoklady pro vlivnost, může se ocitnout na druhém pólu, tedy se stát žákem málo vlivným pro ostatní.
- **Míra oblíbenosti** – oblíbený žák ve třídě je ten, který je ostatními hodnocen jako sympatický, kamarádský, přitažlivý. Je kolektivem kladně emocionálně přijat a jeho míra oblíbenosti se odráží počtem vzájemných vztahů s ostatními ve třídě. Oblíbenost žáka závisí především na jeho hodnocení ostatními a úrovni osobnostního vývoje. Žák, který je kolektivem školní třídy odmítán, je žákem neoblíbeným.
- **Míra kompetence** – žakovu pozici ve školní třídě může ovlivnit i jeho školní prospěch. Důležitým měřítkem v hierarchii je zvláště u žáků nižších ročníků. Se stoupajícím věkem žák s lepším školním prospěchem spíše oblíbenost

a vliv ztrácí. Naopak, pokud žák vyniká v jiné oblasti, například sport či umění, jeho prestiž stoupá.

Vliv, oblíbenost a kompetence se u každého žáka prolínají a do jisté míry jsou na sobě závislé. Jedna druhou může buď posílit či zeslabit. Na jejich základě Hrabal určuje pozice: žák ve vedoucí pozici; oblíbený, málo vlivný žák; vlivný, málo oblíbený žák; izolovaný žák; žák v nevýrazné pozici a neoblíbený, nevlivný a školsky málo úspěšný žák (2002).

Z hlediska nadřazenosti a podřazenosti ve studijních materiálech České zemědělské univerzity nalezneme popis jedné z nejznámějších a nejstarších **mocenských hierarchiích pozic** ve skupině od J. L. Morena. Uvnitř skupiny autor rozlišuje dva vůdce, a to formálního a neformálního. V rámci školní třídy formálního vůdce zastupuje učitel, kterému tato pravomoc byla přiřazena institucí. Na pozici vůdce neformálního stojí vlivný žák, k němuž třída vzhlíží. Pro školní třídu jako sociální skupinu je podstatné, aby tyto dvě vůdcovské pozice byly v příměří a měly dobrý vzájemný vztah. Vedle vůdců jmenuje pozice řadových členů skupiny, pasivních členů a těch, kteří jsou na okraji skupiny (2012, online).

V odborné literatuře se také setkáme s modelem ustálených pozic v sociální skupině sestaveným R. Schindlerem. Braun, Marková a Nováčková (2014) jeho pojetí hierarchie pozic aplikovali na školní třídu:

- **Pozice alfa** – mohou ji zaujmou dva až tři žáci, již mají pro vůdcovství skupiny osobnostní předpoklady. Jsou velmi vlivní, svými názory, postoji i chováním výrazně působí na celý kolektiv školní třídy.
- **Pozice beta** – zastoupená žáky, jejichž školní prospěch bývá lepší než ostatních. I přes jejich malý sociální vliv je kolektiv snáší díky jejich schopnosti spolehlivosti a odpovědnosti. Často je volí jako zástupce třídy.
- **Pozice gama** – nejvíce zastoupená ve školní třídě. Žáci jsou v pasivním postavení, zcela se přizpůsobují a ztotožňují s alfou.
- **Pozice omega** – zaujímají ji žáci, již mají problém se s kolektivem třídy ztotožnit. Bývají tiší, nevýrazní a svým postavením na okraji skupiny se stávají potencionální obětí šikany.

- **Pozice protivníka** – často zastoupena školní třídou, kterou žáci jiné třídy označují za nepřátelskou.

Pozice ve skupině, respektive ve školní třídě, neexistují jenom ve vertikálním uspořádání, které určuje kdo je nadřazen a kdo podřazen. Například Mareš jmenuje řadu pozic vyzorované z jeho praxe, které zaujímají žáci ve třídě na horizontální úrovni: umělec, kráska, sportovec, šašek, šprt, štváč, intelektuál a tak dále (2013). Tyto pozice neurčují, kdo je ve třídě nejvlivnější či nejoblíbenější a naopak, pouze nesou funkci pojmenování pro žáka, které vzniklo z jeho chování, schopností nebo i fyzického vzhledu. Ovšem, zda je žák skupinou přijímán či odmítán, mohou silně ovlivnit.

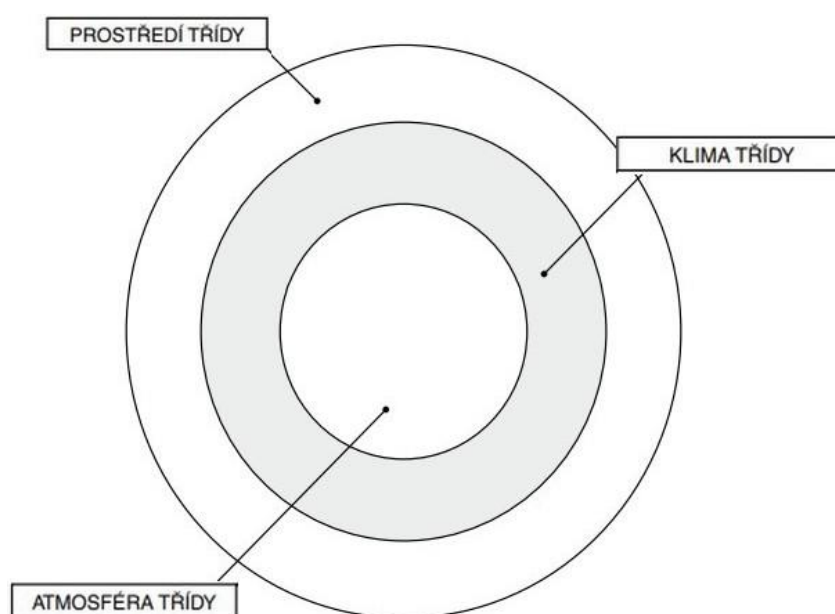
3 Sociální klima školní třídy

Protože je školní třída nedílnou součástí školy a její základní sociální jednotka, ve které se žáci nejen vzdělávají, ale i socializují, je důležité si klima specifikovat i z pohledu školní třídy. Vzhledem k zaměření této diplomové práce, jejíž cílem je zkoumat zejména vztahy uvnitř školní třídy, je znalost jejího klimatu velmi podstatná. Aby školní třída byla pro žáky takovým prostředím, jež podporuje jejich vývoj správným směrem, v první řadě by se měli učitelé zajímat, jaké vztahy žáci mezi sebou mají. Právě vztahy jsou určujícím faktorem, jaké klima ve školní třídě je. Pro diagnostiku klimatu je obzvláště důležité si nejprve definovat pojmy s ním spjaté a často i zaměňované. Jsou jimi prostředí a atmosféra.

3.1 Prostředí, klima, atmosféra

Škola i samotná školní třída představují prostředí, které je tvořeno tím, co ho obklopuje. Hovoříme například o věcech jako lavice, židle, nástěnky, květiny, výzdoba, osvětlení, výmalba stěn, velikost prostoru, ale i o všech lidech, kteří na škole působí. Průcha takové prostředí nazývá edukativní. Faktory podílející se na jeho utváření dělí na fyzikální, jedná se o již zmíněné vlastnosti prostoru a jeho vybavu, a psychosociální faktory, jimiž jsou myšleny mezilidské vztahy a jejich vzájemné interakce, ať už ty trvalé či proměnlivé (2002).

Obrázek č. 1 – Vztah prostředí, klimatu a atmosféry (Mareš a Ježek, 2012, s. 6)



Obrázek č. 1 znázorňuje výše uvedené pojmy. **Prostředí** je prostor školní třídy, do kterého žáci vstupují každý den. Tento prostor má konkrétní vzhled, obsahuje specifické vlastnosti a předměty. Je tedy tvořen fyzikálními faktory. Psychosociální faktor tvořící prostředí je kolektiv žáků ve třídě, kteří spolu komunikují a budují si vztahy, ale i učitel podílející se na výuce. Veškeré fyzikální faktory prostoru třídy působí na všechny přítomné uvnitř a do jisté míry je jimi ovlivněno jejich chování, jednání a prožívání.

Z dlouhodobého hlediska vliv prostředí na žáky a učitele je označován za **klima**. Lašek ho vysvětluje jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě*“ (2012), jež se odráží v jejich interakcích. Z krátkodobého hlediska se jedná o **atmosféru**. Mareš a Ježek tento pojem charakterizují v nejužším významu ve vztahu k prostředí, a to jako prožívaný moment závislý na dané situaci, který se může změnit kdykoliv během dne, hodiny či minuty. Jiná atmosféra ve třídě je během přestávky a jiná během zkoušení či psaní náročného testu. Klima a atmosféra jsou dvě emocionálně zažívané části prostředí (2012).

3.2 Charakteristika klimatu školní třídy

Z povahy klimatu ve vztahu k prostředí je zřejmé, že oproti atmosféře je klima zásadnějším faktorem pro diagnostiku školní třídy. Klima bylo definováno v první kapitole v rámci celé školní instituce jako kvalita prostředí. Blašítková a kolektiv rozlišují různé oblasti týkající se klimatu školy, které lze dále zkoumat a hodnotit, a jednou z nich je právě klima školní třídy (2015).

Stejně jako klima školy, tak i **klima školní třídy** dle Pecháčkové, Navrátilové a Slavíkové zahrnuje subjektivní vnímání a prožívání daného prostředí všemi přítomnými. Jedná se o dlouhodobý skupinový jev, jenž je tvořen především vztahovou strukturou žáků ve třídě, jejich způsoby chování a jednání k sobě navzájem, ale i vzájemnými vztahy mezi celým kolektivem a učitelem (2013). Gavora o klimatu školní třídy hovoří jako o ukazateli, který vystihuje spokojenost žáků ve třídě, soudržnost kolektivu či míru soupeřivosti mezi žáky (in Čapek, 2010). Zjednodušeně se dá říct, že klima školní třídy vypovídá o tom, zda je žák ve třídě spokojený či nespokojený a do jaké míry třída plní jeho očekávání.

Mareš a Ježek jmenují, kdo je **účastníkem klimatu školní třídy** podílející se na jeho utváření. Je to celý třídní kolektiv, podskupiny tvořené konkrétními žáky, žák jako jednatel a třídní učitel. V případě výuky, kdy se učitelé často střídají z důvodu jiného předmětu, klima školní třídy spoluutváří se žáky i učitel právě vyučovaného předmětu (2012). Průcha zmiňuje, že v odborné literatuře se objevují názory, které do popředí utváření klimatu školní třídy stavějí žáka, jenž svou ojedinelostí, projevy chování nebo postoji umožňuje třídě, jejíž je součástí, se odlišovat od jiné. Příkládá k nim opačné názory uznávající učitele jako zásadního tvůrce klimatu školní třídy. Důvodem uznání je jeho možnost vlivu na pozitivní změnu klimatu ve třídě vycházející z jeho role a kompetencí při výuce. Schopnost naladit dobré klima ve školní třídě, zejména při výuce, by měla být jednou z hlavních dovedností učitele (2009).

Klima školní třídy je nejen vzájemnými vztahy žáků a učitelů tvořeno, ale i ovlivňováno. Avšak tento vliv je oboustranný, klima zároveň zapříčiňuje, jaké jsou vztahy uvnitř třídy. V publikaci *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky* (2002) jsou podle vztahů ve třídě, jež mohou být kladné nebo záporné, zmíněné dva rozdílné typy klimatu školní třídy:

- **Pozitivní klima třídy** – poskytuje podmínky pro utváření dobrých vztahů žáků navzájem i s učiteli; vytváří prostředí k efektivnímu vyučování a žáci jsou dostatečně motivováni k učení.
- **Negativní klima třídy** – vytváří pravý opak, tedy prostředí, kterému dominují časté konflikty, nedorozumění, špatné vyučovací podmínky, mnohdy i výskyt negativních jevů jako například šikana či psychická zátěž učitelů.

Kromě vztahů je klima školní třídy utvářeno dalšími **faktory**, které působí na jeho celkovou podobu. Lašek uvádí ty, jež nelze do jisté míry žádným způsobem ovlivnit. Jedná se hlavně o charakteristiku celé školy, charakteristiku vyučovacích předmětů a vlastnosti třídy jako poměr pohlaví nebo počet žáků ve třídě. Dále o osobnost učitele a jeho schopnost vést výuku a osobnost žáka a jeho schopnost zařazení se do kolektivu (2012). Oproti tomu Čapek vystihuje ty faktory, na které se lze soustředit a popřípadě je může učitel pozměnit. Především je to úprava prostředí třídy, spoluúčast žáků na školním děním, komunikace mezi žáky a učiteli, učitelem volené metody a činnosti při výuce, hodnocení žáků a vymezení pravidel ve třídě. Zaměření na tyto faktory je předpokladem pro vytvoření pozitivního klimatu školní třídy (2010).

3.3 Vztahy účastníků klimatu školní třídy

Školní třídu Spáčilová vnímá jako prostředí poskytující žákům rozvoj i v jiné oblasti, než je ta intelektuální, a to v sociální. Je tak místem umožňující vznik prvních vztahů v životě žáka, které se během let mohou stát vztahy na celý život a výrazně ovlivnit jeho osobnostní vývoj (2009). Autoři Mareš, Ježek a Mareš zdůrazňují, že vrstevnické vztahy ve třídě mohou mít pro žáka větší význam než vztah k učitelům nebo ke svým rodičům. Učitel by se měl zajímat o kvalitu vztahů už jen z důvodu prevence či včasného zakročení při výskytu patologických jevů ve třídě (2005, online).

Jaké vztahy existují v rámci školní třídy souvisí s pozicemi a rolami žáků, které si budují od první třídy. V druhé kapitole byly zmíněné role žáka vycházející z pozic, jež určují oblibu a vliv ve třídě. Vágnerová (2001) popisuje role z pohledu žáka a spolužáka a vztahy k nim určené:

- **Role žáka** – vychází ze školních povinností a určuje vztah žáka k jeho učiteli či učitelům. Tento vztah prochází v průběhu školní docházky vývojem, kdy žák nižšího ročníku vnímá učitele jako významnou autoritu a důležitou součást jeho školního života. Kdežto u žáka vyššího ročníku důležitost vztahu k učiteli slábne a významní se pro něj stávají spolužáci.
- **Role spolužáka** – vymezuje vztah žáka k jinému žákovi či skupince žáků. Vývoj těchto vztahů je od formálně povrchních na začátku školní docházky, kdy se žáci seznamují, po ty neformální, blízké, kamarádké. Tyto vrstevnické vztahy mají pro žáka ve vyšším ročníku velkou hodnotu, jsou jeho zdrojem uspokojení potřeb a základem pro jeho budoucí sociální život.

Gavora uvnitř třídy rozlišuje **dvě roviny vztahů** založených na komunikaci, která je jednou z příčin vzniku a vývoje vztahů ve školní třídě, ale i obecně v životě. První rovina zahrnuje asymetrické a symetrické vztahy představující běžné vztahy ve školní třídě a jsou znázorněny v tabulce č. 2. V prvním případě figuruje učitel, který je v nadřazené pozici oproti žákovi, skupině žáků či celé třídě, a určuje jakým směrem se jejich vzájemné interakce budou ubírat. V druhém případě se jedná o vztahy mezi žáky, kteří jsou na stejné úrovni v rámci jejich interakcí a jsou si rovni v právech a rozhodování. Takto symetrický vztah se však může překlenout do vztahu

asymetrického, pokud se v interakci dvou či více žáků objeví dominantnější typ žáka (2005)

Tabulka č. 2: Běžné vztahy ve školní třídě (Gavora, 2005, s. 26-27)

1.	učitel – žák		
2.	učitel – skupina žáků	➤	<u>ASYMETRICKÉ</u>
3.	učitel – třída		
4.	žák – žák		
5.	žák – skupina žáků		
6.	žák – třída	➤	<u>SYMETRICKÉ</u>
7.	skupina žáků – skupina žáků		
8.	skupina žáků – třída		

Co se týče druhé roviny, tedy vztahů preferenčních, Gavora o nich píše jako o vztazích, jež jsou založené na osobních postojích k druhým. Uvádí situace, kdy učitel ve výuce vyvolává pouze vybrané žáky, o nichž ví, že jsou bystřejší či ochotni spolupracovat, a ostatní, i přes jejich snahu se do výuky zapojit, ignoruje. Preferenční vztahy se objevují především mezi žáky, kteří si volí, kdo je jejich kamarád a kdo ne. Jsou to kupříkladu momenty, kdy si mají zvolit někoho do dvojice pro skupinovou práci či sezení v lavici (2005).

3.4 Přístupy a metody zkoumání klimatu školní třídy

Klima školní třídy a vzájemné vztahy uvnitř mohou výzkumníci jako školní psycholog, učitel či někdo z externích pracovníků zkoumat z různých hledisek. Čáp a Mareš (2007) přinášejí přehled ustálených přístupů, jak na klima školní třídy nahlížet:

- **Sociometrický přístup** – nahlíží na školní třídu jako na sociální skupinu. Pro výzkumníky je podstatná struktura vztahů ve třídě, její vývoj a dopad na osobnost žáka. Nejčastějšími měřitelnými jevy bývají soudržnost třídy, obliba a vliv žáků, chování a jednání žáků či školní zdatnost žáků. Tento přístup nehledí na osobnost učitele a jeho vliv na školní třídu.
- **Organizačně-sociologický přístup** – nahlíží na školní třídu jako na pracující skupinu řízenou učitelem. Pro výzkumníky je podstatná spolupráce při výkonu úkolu zadaných při vyučování. Kritériem pro měření bývá volba

pedagogických metod, autorita učitele a její ovlivnění výuky, komunikace mezi žáky a prospěšnost každého žáka během výkonu v daném předmětu.

- **Interakční přístup** – podstatné jsou pro výzkumníky interakce mezi učitelem a žáky během výuky. Měří se učitelův přímý a nepřímý vliv na výkonnost žáků a související efektivitu vyučování.
- **Pedagogicko-psychologický přístup** – do zkoumání zahrnuje jak žáky, tak i učitele. Podstatná je spolupráce žáků a podpora kooperativního učení. Měřitelnými jevy jsou sociální vazby žáků a jejich sociální opora, výkonnost celé třídy, vztah žáků k učení a odůvodnění jejich dobrých či špatných výsledků.
- **Školně-etnografický přístup** – zaměřuje se na celý školní svět, jeho klima a hodnocení klimatu jeho aktéry. Výsledky jsou vyhodnocovány z dlouhodobého pozorování výzkumníka, který přináší nové poznatky o tomto jevu.
- **Vývojově-psychologický přístup** – předmětem zkoumání je osobnost žáka a její vývoj v rámci školní třídy jako sociálního prostředí umožňující rozvoj osobnosti. Nejpodstatnější období pro výzkumníky je pátá až devátá třída, kdy je žák ve věku puberty. Kritérii pro měření bývá vedení výuky, systém odměňování a trestů, hodnocení žáků, vztah učitele se žáky a časté negativní projevy žáka objevující se v období puberty jako negativní postoj ke škole, demotivace k učení, špatný prospěch.
- **Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** – cílem zkoumání je školní třída jako edukativní prostředí a žáci společně s učiteli, kteří jsou její součástí. Podstatná je kvalita klimatu školní třídy jaká je a jakou by ji chtěli žáci i učitelé.

Každý přístup zahrnující jiný předmět zkoumání nabízí metodu, kterou podle Čapka může výzkumník na základě jeho preferencí využít pro poznání klimatu dané třídy a jeho případné ovlivnění pozitivním směrem (2010). V současné praxi se využívá ve velké míře sociometrický, pedagogicko psychologický, sociálně psychologický a environmentalistický přístup. Například Pekařová sdílí na metodickém portálu rámcově vzdělávacího programu své zkušenosti se sociálně psychologickým a environmentalistickým přístupem. Prostřednictvím tohoto přístupu postupně zjišťuje od svých žáků požadavky, jak by měl jejich den ve škole vypadat či jak by měly probíhat

vyučovací hodiny, a snaží se jim co nejvíce vyhovět. Oceňuje, že mnohdy mají žáci originální náměty pro práci ve výuce, jež ji zaujmou, a zařazuje je ke svým běžně používaným způsobům vedení výuky (2020, online).

Čapek dále uvádí, že metody zkoumání umožňují dva způsoby poznání, a to objektivní, který odhalí aktuální podobu klimatu školní třídy, a subjektivní, který zahrnuje hodnocení klimatu vycházející z emocí, tužeb a obav žáků či učitelů (2010, s. 93). Nejčastějšími využívanými metodami jsou dle Linhartové (2001):

- **Standardizované pozorování** – hodnotí činnost učitele a žáků, průběh výuky a i přestávky mezi vyučovacími předměty. Tuto metodu vykonává v nejlepším případě nestranný pozorovatel, jenž pochází z vnějšího prostředí školy. Metoda odpovídá objektivnímu způsobu poznání.
- **Dotazníky a posuzovací škály** – metody, se kterými pracují samotní účastníci klimatu školní třídy. Ve svých posudcích o klimatu vyjadřují své vlastní pocity, názory a zkušenosti během školní docházky. Metoda odpovídá subjektivnímu způsobu poznání.

4 Faktory určující pozici žáka ve školní třídě

Pozice žáka ve školní třídě vyjadřuje, jaké jsou jeho vztahy s ostatními spolužáky a zda je třídním kolektivem přijímán či odmítán. Jsou ukazatelem odlišnosti jednoho žáka od druhého a užitečnosti konkrétního žáka pro školní třídu jako sociální skupinu. Jakou pozici žák zaujme závisí na mnoho proměnných. Ve druhé kapitole bylo naznačeno, že pozice souvisí s oblíbeností žáka a jeho mírou moci umožněné třídním kolektivem. Avšak osobnostní předpoklady být oblíbený či vlivný každý žák nemá nebo mu v tom brání vnější okolnosti. Spáčilová zařazuje mezi nejhlavnější faktory charakteristiku osobnosti žáka, vlastnosti třídy, postoj učitele k žákům a u mladších žáků jejich rodinu (2009). Na jejím výčtu budou založeny následující odstavce, ve kterých budou jmenované proměnné rozvinuty. Je důležité podotknout, že jednotlivé faktory se ovlivňují navzájem a působením jednoho faktoru není předurčena situace, jaká je uvedena například v odborné literatuře.

4.1 Osobnost žáka

Jakou pozici ve třídě žák zastane závisí na tom, jaký udělá první dojem. Geoffrey uvádí, že v první řadě, co na ostatní působí, je **pohlaví, věk, etnikum, vzhled, gesta, projevy chování a jednání a obsah komunikace**. Tyto viditelné charakteristiky utvoří konkrétní představu o daném žákovi, z které později vycházejí úsudky o jeho osobnosti, názorech, pocitech, hodnotách a ideálech. Bývá velmi obtížné se v mnohých případech od úsudcích z prvního dojmu odprostit (2013). Pokud nově přichází žák působí špatným dojmem kvůli jeho stylu oblékání, na jehož základě ostatní spolužáci usoudí, že nebude moc chytrý, neboť tepláky do školy nosí jen „hlupáci“, budou k němu přistupovat odmítavě například v situaci zjišťování názorů ohledně důležitých školních záležitostí. Ovšem i tepláky mohou zaujmout a nový žák se může do kolektivu zařadit jako „frajer“. První dojem u žáka běžně vyvolávají také brýle, jež vzbuzují okamžitě dojem chytrosti a bystrosti.

Pozici žák zaujme dle Vágnerové v souvislosti s jeho hodnocením od spolužáků. Oblíbenějšími v kolektivu se stávají veselí usměvaví, zábavní, upřímní, kamarádští, nápomocní a nesobečtí žáci. Jejich sociální schopnosti a dovednosti jsou na odpovědné úrovni a umí se aktivně a prospěšně angažovat ve skupině. Žáci, již nejsou sociálně zdatní,

nejsou kolektivem přijímáni. Často si kontakt s druhými vymaňují nepříjemnými strategiemi pro ostatní nebo dokonce i agresivitou (2000).

Matějček (2004) definuje pět rysů osobnosti, které jsou předpokladem pro úspěšně zařazení jedince do společnosti. V rámci třídního kolektivu odkazuje na L. Kubičku, jenž prováděl na základě těchto pěti rysů výzkumné šetření na žácích třetího ročníku. Z výsledků se mu potvrdily čtyři. Jedná se o:

- **Intelligence** – není na mysli měřitelný kvocient zařazující dítě do tabulky a předpovídající jeho budoucí povolání. Je to motivační složka k objevování, poznávání, učení se novým věcem; schopnost správným způsobem nové informace uchopit a použít; dostatečné ovládnutí sociálních dovedností.
- **Svědomitost** – jinými slovy také zodpovědnost, snaživost, pilnost, důkladnost, poctivost, odhodlanost. Ve vzájemných vztazích takový žák vyvolává v druhých dojem důvěryhodnosti a opory. Vzhledem k uspokojení jedné ze základních lidských potřeb, a to pocitu jistoty a bezpečí, společnost tohoto žáka budou ostatní spolužáci vyhledávat častěji a jeho oblíbenost uvnitř kolektivu stoupá.
- **Extraverze** – také je to motivační složka k poznávání, objevování a učení s tím rozdílem, že je zaměřená na druhé. Takový žák je společenský, vtipný, otevřený, zkrátka ve společnosti druhých se cítí dobře. V kolektivu bývá oblíbený a i vlivný.
- **Citová stabilita** – psychická odolnost vůči stresovým situacím a nátlaku okolí, ale i optimistické myšlení směrem do budoucnosti. Takový žák vzbuzuje v ostatních klid a vyrovnanost, hledají v něm sociální oporu.
- **Přívětivost** – kladná lidská vlastnost, která napomáhá žákovi při navazování nových kontaktů. Jelikož znamená přátelskost, nesobeckost, laskavost, upřímnost, nekonfliktnost, není pochyb o oblíbenosti žáka v kolektivu.

Vágnerová se zabývá i charakteristikami, jež jsou **důvodem odmítnutí** žáka třídním kolektivem, například nízká mentální úroveň, školní nezralost a nepřipravenost, citová a emoční nevyrovnanost, nadprůměrné nadání, onemocnění nebo handicap. Žáci s těmito charakteristikami jsou pro své spolužáky neužiteční, přítěží a rušivým elementem. Aby dosáhli alespoň nějakého uznání, snaží se zařadit do kolektivu

zesměšňováním sebe či někoho jiného, vtíráním se či podplácením ostatních. Ovšem pokud se jim povede uznání získat, jsou hodni pouze druhořadým pozicím v rámci školní třídy. V zoufalství může žák volit i nepřijatelné způsoby zařazení formou agrese. Takové jednání vede k umocnění jeho neoblíbenosti, neboť docílí pouze toho, že v ostatních vzbuzuje strach nebo obranné reflexe (2000). Říčan k odmítaným rysům osobnosti doplňuje i výrazné vzhledové abnormality, které jsou obvyklým důvodem posměchu a jsou pro daného žáka předurčením vyloučení z kolektivu. Je to například příliš silná nebo hubená postava, barva vlasů, velký nos, rozštěp rtu, nošení silných dioptrií, křivé zuby nebo nošení rovnátka (In Sedláčková, 2009).

Jarkovská, Lišková, Obrovská a Suralová se ve vlastním výzkumném šetření zaobíraly otázkou začlenění žáka z minoritní společnosti do třídního kolektivu. Z jejich závěrů etnicita nemá velký vliv na odmítnutí žáka spolužáky, větší váha se přikládá k osobnosti. Pokud k vyloučení z kolektivu dojde, z velké části ze strany minoritního žáka, především u chlapců, z důvodu nedůvěřivosti. Pokud se ve školní třídě vyskytují vztahové problémy, nejčastěji se to týká romské etnicity. Ze strany většiny se konflikty vyvíjejí na základě posmívání nebo urážení kvůli slabému školnímu prospěchu nebo odlišným návykům. Ze strany minority jde o vážnější konflikty v podobě fyzického napadení či urážek hlubšího rázu (2015).

4.2 Rodinné zázemí žáka

Vývoj osobnosti dítěte, respektive žáka, začíná v rodině, jež v jeho životě představuje primární sociální skupinu. Rodina by měla v první řadě dítěti poskytnout uspokojení základních lidských potřeb jako je jídlo, ošacení, bezpečné zázemí, emoční podpora a další. Toto plnění vychází ze základních funkcí rodiny, mezi které kolektiv autorů v publikaci Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky zahrnuje funkci biologicko-reprodukční, ekonomickou, ochrannou, emocionální, výchovnou a socializační (2002).

Avšak ne každá rodina je schopna dítěti poskytnout plnohodnotné uspokojení potřeb, neboť jedna z funkcí může být oslabená či zcela narušená. Zda je rodina schopna řádně plnit základní funkce se odráží ve výchově dítěte a jeho začleňování do jiného prostředí, než je to rodinné. Dítě si od rodičů, ať už vědomě či nevědomě, osvojuje základní vzorce chování, mluvu, společenské normy, zvyky, tradice a jiné. Jaký

předpoklad osobnostního vývoje rodina dítěti poskytne, takový si dítě ponese do dalších let svého života a velká část z něho už v dítěti přetrvá.

Se zařazením dítěte do třídního kolektivu souvisí **velikost rodiny a pořadí narození dítěte**. Hrabal zmiňuje výzkum, z jehož výsledku vzešlo, že jedináčci nemají dostatečné předpoklady pro zaujmutí vrchních pozic ve vztahové struktuře školní třídy oproti těm, kteří mají v rodině sourozenecké vztahy (2002). Helus jedináčka charakterizuje jako osobu, jež se cítí dobře ve středu pozornosti a je problémem, pokud tomu tak není. Upnutím rodiny na jeho osobu v něm může vyvolat pocit výjimečnosti. V třídním kolektivu od této představy rychle ustoupí, jelikož pro jeho vrstevníky je taková povaha důvodem vyřazení z kolektivu (2009).

Vzhledem k pořadí dítěte v rodině, Leman ze svých zkušeností popisuje vysoké očekávání od prvorozených dětí ze strany rodičů i prarodičů, jež se později odráží v jejich fungování ve škole, ve které se řadí mezi perfekcionisty a velmi dobré žáky. S narozením dalších dětí jsou požadavky rodičů čím dál tím mírnější, až nejmladší dítě v rodině nemá žádné povinnosti a je mu umožněno vše, na co si vzpomene (2008). To se projevuje samozřejmě i ve škole, avšak s tím rozdílem, že tam určité povinnosti má, ale znamenají pro takové dítě velký problém.

Ve velké míře tedy záleží na **způsobu výchovného stylu** rodičů, který si osvojili v dětství či si ho zvolili sami za ten správný. Prokop jmenuje hned několik stylů výchovy, a to ty nejzákladnější jako autoritativní, liberální a demokratický; a ty méně uváděné v odborné literatuře jako ambiciózní, nekompromisní, merkantilní, kverulantský, patologický, laxní a repulzivní (2001). Jak rodiče na dítě působí, ovlivňuje to, jak se dítě chová vůči svým vrstevníkům a učitelům. V mnohých případech se osobnost dítěte ztotožňuje s osobností jednoho z rodičů.

Za nejvhodnější se považuje výchova demokratická, neboť rodiče se svým dítětem komunikují, podněcují ho k samostatnosti, jsou trpěliví, kladou na něj přiměřené nároky, dítě je vhodně odměňováno a i právem trestáno. Za takových předpokladů se žák ve školní třídě chová kamarádsky, spravedlivě, respektuje autority, vytváří si kladné vztahy, a tím zaujímá i kladné pozice. V rámci ostatních výchov jsou buď na dítě kladeny příliš vysoké nároky, které musí plnit za přísných podmínek, nebo mu je vše dovolováno, nejsou mu udávány žádné hranice a přizpůsobuje se mu veškerý čas. V takových

případech dítě může vyvolávat konflikty, projevovat se nadřazeně vůči ostatním, mít problémy s dodržováním stanovených pravidel nebo se zcela ostatním straní. Takové chování vede z pravidla k neoblíbenosti dítěte, i když se to na první pohled nemusí zdát.

Fungování rodiny závisí také na jejím **socioekonomickém postavením**. Tento faktor se dle mého názoru nejvíce projevuje při utváření vztahů ve školní třídě a zaujmutí pozic. Děti z rodinného prostředí, jež není na dobré ekonomické úrovni, se mohou vyznačovat starým, sepraným a děravým oblečením, odřenými, rozbitými pomůckami do školy, málokdy mají něco nového, značkového. Ve velké míře jsou to děti z kuřáckých rodin, tudíž jejich oblečení a věci navíc zapáchají cigaretovým kouřem. Pro ostatní spolužáky bývají terčem posměchu, urážek, dokonce i šikany. Kromě finančních prostředků je další hledisko **nejvyšší stupeň vzdělání rodičů** a jejich postoj ke vzdělávání. Pokud rodiče dbají na vzdělání svých dětí a vytvářejí mu vhodné prostředí pro učení, dítě ve školní třídě může prosperovat i díky dobrému školnímu prospěchu, i když třeba nemá značkové oblečení. Ovšem jsou i případy, kdy dobré známky znamenají odmítnutí.

Schopnost plnění funkcí může být ovlivněna i stávající **nepříznivou situací v rodině** – rozvod, smrt jednoho z rodičů, vážný zdravotní stav, ztráta zaměstnání nebo alkoholismus a jiné užívání návykových látek. V takových situacích většinou dítěti v rodině chybí vzor chování, například mužská či ženská role, jsou mu předkládané špatné vzory jako alkoholismus, braní drog, kouření, hraní hazardních her; nebo mu není věnovaná dostatečná pozornost kupříkladu z důvodu péče o jiného člena domácnosti nebo vyřizování záležitostí ohledně rozvodu rodičů. Dítě bývá často vystavováno psychickým zátěžím, úzkostem, zlostí nebo agresi. Ve školní třídě se žák může projevovat pasivně a stranit se ostatním nebo si na ostatních spolužácích vybíjet negativní emoce, se kterými se neumí vypořádat vhodnějším způsobem. Většinou se zařazuje se do kolektivu spolužáků, jež pocházejí z obdobného rodinného zázemí a mají podobné zkušenosti. Rizikem může být, že se žák ztotožní se těmi, kteří k úniku od problémů využívají návykové látky a vyhýbají se školním povinnostem formou záškoláctví.

4.3 Role učitele

Po rodině socializaci dítěte z velké části přejímá škola a rodiče nahrazuje v této funkci učitel. Průcha, Walterová a Mareš učitele obecně charakterizují jako odborně způsobilého pracovníka k vykonávání pedagogické činnosti jako jeho zaměstnání. V jeho hlavních kompetencích je nejen řízení procesu výuky a hodnocení žáku vycházející z jejich školní výkonnosti, ale i péče o prostředí školní třídy a s ním spjaté klima a vzájemné vztahy (2013). V souvislosti s klimatem Potměšil píše o schopnostech rozvíjet pozitivní vztahy ve třídě a řešit vztahové problémy žáků jako o těch, které jsou od učitele předpokládány a měly by být zahrnuty v jeho pedagogické připravenosti (2018).

Zejména v počátcích školní třídy podle Průchy, Walterové a Mareše je důležitá role třídního učitele, jenž nejčastěji působí výchovně na celý kolektiv žáků, nejvýrazněji ovlivňuje utváření jejich vztahů, a tak i podporuje pozitivní klima třídy (2013). Mezi zásadní činnosti, jimiž třídní učitel může ovlivnit dynamiku a vývoj vztahů ve třídě, Bendl zařazuje učitelovo **každodenní spontánní pozorování třídního kolektivu**, prostřednictvím kterého může odhalit případné vztahové problémy a následně je se žáky řešit. Dále uvádí, že především třídní učitelé prvních třech ročníků musí napomáhat svou činností žákům v jejich začleňování do kolektivu. V neposlední řadě by mělo být jeho cílem činností sjednocení třídy (2008) například zařazením interakčních aktivit do výuky nebo během výletů, kdy se žáci mohou poznat i z jiné stránky osobnosti.

O přímém zásahu do vzájemných vztahů a hierarchie pozic uvnitř školní třídy pojednává Hrabal. Učitel může posílit vliv a oblíbenost žáka skrze jeho zvolením jako **reprezentanta třídy** v určité oblasti, kupříkladu ve sportu. Ovšem pokud učitel zvolí nevhodného zástupce z důvodu nesouhlasu třídy, vliv a oblíbenost u tohoto žáka může klesnout. Pozici žáka může učitel ovlivnit i zásahem do **zasedacího pořádku**. Přesazením rušivého žáka do samostatné lavice se omezí jeho častý kontakt s dalšími rušivými spolužáky a ostatní jej mohou začít vnímat z jiného pohledu (2002).

Ovlivnit vzájemné interakce mezi žáky učitel může, ať už záměrně či nezáměrně, i jeho **hodnocením** školní prospěšnosti nebo vystupování žáků. Podle Koláře a Šikulové učitelovo hodnocení zahrnuje jeho vztah a v něm odrážející se postoj ke konkrétnímu žákovi. Jeho hodnocením předurčuje, jaký vztah bude mít s hodnoceným žákem.

Hodnocením učitel sděluje informace danému žákovi o jeho prospěchu či chování. Pokud je u toho přítomen celý kolektiv školní třídy, může to ovlivnit jejich vnímání hodnoceného žáka, a tedy i jejich postoj vůči němu nebo názor na jeho osobnost (2005).

4.4 Vlastnosti školní třídy

Charakteristice školní třídy byla věnována druhá i třetí kapitola. Bylo zmíněno, že školní třída představuje prostředí, ve kterém se vztahová struktura a pozice žáků utvářejí. Existují tedy i faktory z hlediska vlastností tohoto prostředí, jež mohou do jisté míry ovlivnit žákovu pozici v rámci třídy. Hrabal (2002) uvádí:

- **Početnost školní třídy** – ve třídách s nižším počtem žáků jsou pravděpodobnější hlubší a trvalejší vztahy a v rámci celé třídy vznik skupinové soudržnosti. Ve třídách větších vztahy bývají spíše povrchní, neboť se mezi žáky vytváří, jak prostorový, tak i emocionální odstup. Pozice oblíbenosti a vlivu bývají pro žáky větších tříd obtížně dosažitelné.
- **Zastoupené pohlaví ve školní třídě** – při utváření vztahů skupiny chlapců dochází k silné skupinové identitě, kdežto u dívek jsou vazby křehké a vznikají spíše kamarádské dvojice či trojice. Pozici vlivu ve třídě častěji zastupují chlapci, a to především díky jejich fyzické síle a psychické odolnosti. Ve vztahu k učiteli a školním povinnostem jsou dívky spolehlivější, odpovědnější, flexibilnější a méně problémové.
- **Věková charakteristika školní třídy** – na začátku první třídy jsou žáci odkázáni na učitele, který pro ně představuje významnou autoritu. Do značné míry je v jeho kompetencích, jaké vztahy se mezi žáky utvoří. Velký vliv na formování vztahů a pozic ve třídě má učitelův postoj k jednotlivým žákům, na jehož základě si sami tvoří názor o ostatních. Častým důvodem odmítnutí jednotlivce kolektivem v tomto období je fyzický vzhled či vývojové poruchy. Postupem času se vztahy mezi žáky formují do malých skupinek, kde převládá jedno z pohlaví. Až v posledních ročnících v období puberty se vrstevnické vztahy stávají významnějšími a autorita učitele ztrácí svůj vliv. Žáci dokážou sami ohodnotit vlastní vztah k ostatním, aniž by jim záleželo, co si o nich myslí učitel, jak tomu bylo na začátku.

5 Diagnostika 5. třídy na základní škole

Náhled do neformální struktury školní třídy poskytuje pedagogovi či školnímu psychologovi přehled o vztazích mezi žáky a zorientování se v jejich uspořádání nadřazených a podřazených pozic. K diagnostice lze zvolit z řady technik zkoumající různé aspekty školní třídy. Za nejefektivnější se považuje kombinované použití. Pravidelným sledováním vývoje vztahů třídního kolektivu se může zamezit případnému výskytu nežádoucího chování nebo ho alespoň částečně zmírnit.

V návaznosti na teoretické poznatky z předešlých kapitol je v této uvedena vlastní diagnostika školní třídy provedená výzkumným šetřením realizovaným na základní škole, a to kvalitativní metodou. S odkazem na podkapitulu 3.4 byl během zkoumání zvolen sociometrický přístup. Zájem byl směřován zejména k naplnění cíle práce, jenž je uveden v úvodu, za využití preferovaných metod a technik.

5.1 Koncepce výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat vzájemné vztahy žáků 5. třídy a způsoby, kterými si osvojují své role v rámci třídního kolektivu. Především se zaměřit na důvody jejich začlenění do kolektivu či vyloučení a na vyjednávací strategie, kterými se snaží o zařazení do kolektivu či si udržet jejich stávající pozici. Výzkumný problém zní: „Jakými způsoby si osvojují své role v rámci vzájemných vztahů žáci 5. třídy?“ Pro další postup byly položeny tři hlavní výzkumné otázky, jež doplňují dílčí podotázky:

1. Jaké jsou vztahy mezi žáky 5. třídy?
 - Kdo z žáků je v roli hvězdy třídy?
 - Kdo z žáků je v roli neoblíbeného žáka?
 - Kdo z žáků je v roli izolovaného žáka?
2. Co nejčastěji určuje pozici žáka 5. třídy?
 - Co je příčinnou toho, že se z žáka stane hvězda třídy?
 - Co je příčinnou toho, že se z žáka stane neoblíbený?
 - Co je příčinnou toho, že se z žáka stane izolovaný?
3. Jaké vyjednávací strategie k prosazení žáci 5. třídy volí?
 - Jakým způsobem si udržuje stávající pozici žák v roli hvězdy třídy?
 - Jakým způsobem si dobývá uznávanější pozici nechtěný žák v kolektivu?

5.1.1 Metodologie výzkumného šetření

Charakter výzkumného šetření je kvalitativně orientován. Čapek popisuje kvalitativní výzkum jako sběr velkého souboru dat od značně malého množství zkoumaného vzorku. Pro výzkumníka jsou podstatné pocity, názory a postoje jedinců v dané sociální situaci. Své poznatky zpracovává detailním popisem, skrze který se snaží porozumět souvislostem mezi tím, co se v sociální realitě odehrává a tím, jak to interpretují účastníci sociální reality (2010).

K dosažení optimálních výsledků v průběhu získávání potřebných dat bylo zvoleno jako základní metoda tohoto výzkumného šetření **zúčastněné pozorování**. Švaříček a Šed'ová definují tuto metodu, citují: „*dlouhodobé, systematické a reflexní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (2014, s. 143). V praxi se jedná o nejběžnější nástroj pro diagnostikování školní třídy.

Aby pozorování nebylo založeno pouze na domněnkách či odhadech, bylo podpořeno sociometrickou metodou pro zjišťování vztahů (příloha č. 1) – **Sociometrický ratingový dotazník** (dále SORAD). Dle autorů Brauna, Markové a Nováčkové se tato technika využívá k zjišťování vztahů uvnitř školní třídy na základě sociálně-psychologických charakteristik jedince (viz podkapitola 2.3), jež jsou určující pro vznik interpersonálních vztahů (2014). Výstupem metody SORAD jsou indexy vlivu, obliby, náklonnosti a ovlivnitelnosti a orbitální sociogramy.

Index vlivu poukazuje na to, kdo ze třídy má hlavní slovo a svým chováním a jednáním dokáže ovlivnit ostatní spolužáky. Index obliby spočívá zejména ve vzájemných vztazích. Vliv i obliba jsou závislými na osobnostních vlastnostech a sociálních dovednostech každého žáka, u obliby mnohdy figuruje i vzhled, styl oblékání nebo fyzická atraktivita. Poslední dva indexy – náklonnosti a ovlivnitelnosti žáka vycházejí z četnosti pozitivního hodnocení uděleného jím ostatním. Vykazují schopnost a zároveň míru konformity daného žáka vůči třídnímu kolektivu.

Orbitální sociogramy mohou znázornit jedno ze čtyř vzájemných hodnocení žáků, a to pozitivní hodnocení vlivu, negativní hodnocení vlivu, pozitivní hodnocení obliby nebo negativní hodnocení obliby. Jsou tvořené kružnicemi označenými čísly, jež

představují počet hodnocení, které daný žák získal od ostatních. Dále body zastupující jednotlivé žáky a spojnice znázorňující volby mezi žáky. Modrou barvou jsou vyznačeny ty spojnice, jež směřují pouze od jednoho žáka ke druhému a jsou ukončeny malým kruhem téže barvy na straně příjemce hodnocení. Červenou barvou jsou vyznačeny spojnice pro vzájemné reakce. Stručný souhrn výstupů metody SORAD je převzat z internetové stránky Sociometrie.cz (Zikán, 2021, online).

Pro lepší orientaci ve vztahové síti vycházející z výsledků techniky SORAD, byly použity další dvě, které pochází z publikace Bezpečné klima ve třídě sdílené na oficiálních internetových stránkách PPP Ústeckého kraje. První technika nesoucí název **Třída jako indiánský kmen** (příloha č. 2) je založena na přiřazování jmen spolužáků k deseti osobnostním charakteristikám a umožňuje představu o tom, jak se žáci vnímají navzájem a jaké pozice v třídním kolektivu zastávají. K vyhodnocení bylo určeno:

- Náčelník modrý bizon – popisuje žáka zastupujícího vůdcovské role ve třídě.
- Orlí pero a Bílá holubice – vystihují pozitivní jádro třídy a definují oblíbené žáky uvnitř třídního kolektivu.
- Vlčí dráp, Hadí jazyk a Žabí noha – charakterizují neoblíbené žáky, kteří mohou být agresory.
- Uštěkané štěně a jezevčí chlup – popisují potencionální oběti šikany. Jsou jimi neoblíbení a izolováni žáci od kolektivu.
- Měnící se vítr – vystihuje takového žáka, který se vždy postaví na stranu silnějšího. Kolísá mezi oblíbeným a neoblíbeným žákem.
- Šaman pěnící voda – popisuje žáka, jenž se od ostatních určitým způsobem odlišuje a dělá mu problém zařadit se do třídního kolektivu, avšak je jím uznáván takový, jaký je. Není ani oblíbený, ani neoblíbený, často samotářský.

Druhá technika s názvem **Postavičky v různých emocionálních situacích** (příloha č. 3) dokresluje emoční naladění školní třídy, jež bývá příčinnou vztahů takových, jaký jsou (2018, online).

5.1.2 Sběr a zpracování dat

Nejdříve bylo třeba zkontaktovat elektronickou cestou paní ředitelku vybrané základní školy, zda by bylo možné v některé z tříd druhého stupně realizovat vlastní výzkumné šetření pro účely diplomové práce. Po vzájemné dohodě zahrnující organizační stránku výzkumného šetření byla návštěva školy dohodnuta na dny od 9. do 13.3.2020. V souvislosti se začínající první vlnou koronaviru v celé České republice v půli druhého dne pobytu ve škole bylo oznámeno vládou uzavření všech školských zařízení a výzkumné šetření bylo na dobu neurčitou přerušeno.

Druhým dohodnutým termínem byly dny od 19. do 23.10.2020. Bohužel ani v tomto případě k realizaci výzkumné šetření nedošlo, neboť sama vybraná škola byla zavřena Krajskou hygienickou stanicí z důvodu šíření nemoci a v dalších dnech i vládou v rámci celorepublikového plošného opatření. Kvůli této nepříznivé situaci byla koncepce výzkumného šetření pozměněna a při první příležitosti otevření škol, byla žádost cílena na třídy prvního stupně, poněvadž druhý stupeň střídal distanční výuku s prezenční a třída, jež byla prvotně zvolená k pozorování, v daný termín nebyla ve škole přítomna.

K realizaci výzkumného šetření posléze došlo ve dnech od 14. do 18.12.2020. Po celý týden byla školní třída pozorována a veškeré poznatky zaznamenány do zápisového archu pro vlastní účely. S dovolením jednoho z vyučujících bylo v předmětu výtvarné výchovy umožněno zadání tří sociometrických technik, které žáci vyplňovali v pořadí dle náročnosti a po skončení ihned odevzdávali. Před zadáním každé techniky byl uveden postup vyplňování, pravidla zajišťující efektivitu a žáci byli pokaždé ujistěni o diskrétnosti. Během průběhu byl žákům poskytnut prostor pro dostatečně vysvětlení postupu. Způsob vysvětlení vycházel z předvýzkumu zadávání technik stejně starým dětem z rodiny. Na základě jejich dotazů a připomínek byly postup, pokyny a pravidla přizpůsobeny. Z 24 žáků bylo během celého výzkumného šetření přítomno 22 žáků.

Informace získané z pozorování byly přepsány ve srozumitelný text pro prezentaci výsledků a následné srovnání s psanými technikami. Technika SORAD byla vyhodnocena za využití portálu Sociometrie.cz, který obsahuje program pro generaci vztahové sítě vzniklé zadáním vyplněných údajů žáky. Techniky Třída jako indiánský

kmen a Postavičky v různých emocionálních situacích byly převedeny do excelové tabulky pro lepší orientaci ve zkoumané oblasti.

5.1.3 Etické aspekty výzkumného šetření

Při realizaci výzkumného šetření je podstatné postupovat v souladu s etickými zásadami, které zajistí zejména důstojnost respondentů, respektování jejich práv a svobody a také ochranu lidského zdraví a i životního prostředí. Protože se v této práci jedná o žáky základní školy, již jsou nezletilí, a tedy i zranitelní, je obzvlášť důležité etické zásady dodržet. Švaříček a Šed'ová (2014) při kvalitativním výzkumu mezi nejhlavnější zásady zařazují:

- **Důvěrnost** – k docílení důvěrnosti tohoto výzkumného šetření, jež spočívá v úplné anonymitě žáků i pedagogických pracovníků, název a místo působení vybrané školy nejsou uvedenými údaji a jména žáků jsou v celé práci zaměněna za fiktivní.
- **Poučený souhlas** – zásada byla z části zabezpečena, a to splněním jejího předpokladu při domluvě s vedením školy prostřednictvím e-mailu, ve kterém byly obsaženy všechny důležité informace ohledně postupu výzkumného šetření, na jejichž základě byl udělen souhlas s realizací. Aby se jednalo o poučený souhlas, měl by směřovat od účastníků výzkumného šetření, tedy od žáků vybrané školní třídy. Avšak je běžné, že v takových situacích je za žáky rozhodnuto učiteli, a toto výzkumné šetření není výjimkou.
- **Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu** – protože výzkumné šetření slouží jako zpětná vazba základní škole o dané školní třídě, dodržena je i tato zásada. Ovšem v tomto případě je účastníkem vnímána základní škola a její pedagogičtí pracovníci, nikoliv žáci, poněvadž výsledky jsou určeny k orientaci učitelů ve vztahové struktuře vybrané školní třídy, která by měla vést k zamezení případných nežádoucích jevů.

5.1.4 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely výzkumného šetření tohoto typu mohla být vybrána jakákoliv základní škola. Ta, jež se stala prostředím výzkumného šetření, byla zvolena na základě doporučení především vstřícného jednání vedení školy a ostatních pedagogických pracovníků. Dále z důvodu známých kontaktů, povědomí o okolí a snadného docházení na pravidelné pozorování jedné z tříd prvního stupně.

Jako výzkumný vzorek byli záměrně vybráni žáci páté třídy, neboť jsou nejbližší k žákům třídy šesté, kteří byli původním zájmem výzkumného šetření, ale v době realizace měli výuku probíhající z domova. V tomto období nastává zlom, kdy jsou pro žáky vrstevnické vztahy mnohem podstatnější k jejich rozvoji a socializaci, než tomu tak bylo doposud. Začínají si více všimnout odlišnosti mezi sebou, která je určující k prosazení se v třídním kolektivu a zaujmutí konkrétní pozice a role. Pátá třída od té šesté se příliš neliší, poněvadž žáci jsou v podobném věku a obě třídy mají společný přechod z prvního na druhý stupeň.

Prostředí výzkumného šetření

Vybraná základní škola se nachází uprostřed malé obce. Dominuje jí nový, moderní vzhled budovy a upravenost jejího okolí. Je rozdělena do dvou pater, v nichž se nachází učebny pro výuku jak teoretických, tak i praktických předmětů, sborovna pro učitelé a kabinety s pomůckami. Na chodbách jsou během přestávek k dispozici dva tenisové stoly pro starší žáky. Prostředí chodeb a tříd je barevně vymalováno a vyzdobeno tvorbou žáků z výtvarných a praktických předmětů. Jedna z učeben je vybavena pro zajištění fungování školní družiny, do které mladší žáci docházejí ráno před výukou a po skončení vyučování. Součástí školy je i jídelna. K budově školy přiléhá zahrada, kde učitelé realizují vyučování nebo žáci tráví přestávky. V nedaleké blízkosti školy je velké hřiště nabízející svůj prostor pro výuku zejména tělesné výchovy.

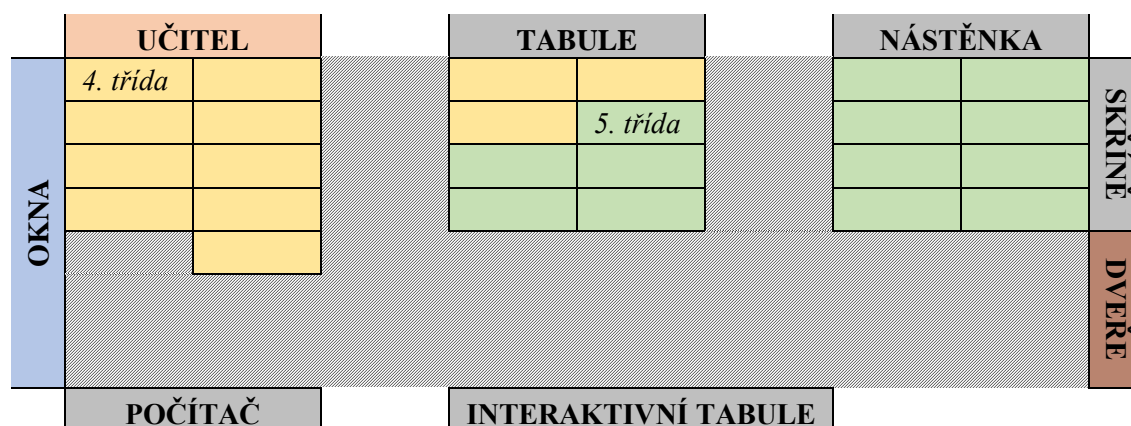
Vybraná základní škola poskytuje vzdělávání prvního i druhého stupně. Každý ročník je zastoupen jednou třídou, ve které je v průměru 12 žáků. Na prvním stupni výuka probíhá již řadu let malotřídní formou, druhý stupeň je organizován po jednotlivých ročnících. Kromě povinné školní docházky je žákům nabízena řada mimoškolních aktivit a zájmových kroužků, jako například přírodovědný kroužek, sportovní hry, řemeslné

činnosti, vyplňující jejich volný čas nebo čekání na vyzvednutí rodiči. Škola pro žáky navíc pořádá akce, jež se staly letitou tradicí, a vzdělávací exkurze mimo školní prostředí. Přes deset let se zapojuje do mnoha projektů, zásluhou kterých bylo možno pořídit modernější výukové vybavení a zlepšit tak úroveň vzdělávání. Tato základní škola vykazuje jasné znaky otevřeného klimatu školy, které je uvedeno v podkapitole 1.3.

Zkoumaná školní třída

Školní třída zvolena pro výzkumné šetření je třídou prvního stupně, a to třída pátá. Organizace vyučování probíhá malotřídní formou, žáci páté třídy jsou tedy spojené se žáky třídy čtvrté. Ve třídě je celkem 24 žáků, z toho je 11 žáků ze čtvrté třídy a 13 žáků z páté třídy. Konkrétně je ve čtvrté třídě 5 chlapců a 6 dívek a v páté třídě 6 chlapců a 7 dívek. Uspořádání lavic žáci mají ve standartním zastoupení tří řad se dvěma uličkami (obrázek č. 2). Kromě dvou žaček všichni žáci seděli po dvojicích. Zleva od okna začíná řazení žáků ze čtvrté třídy, v prostřední řadě se třídy půlí a vpravo se řadí pouze pátá třída.

Obrázek č. 2: Zasedací pořádek a podoba prostředí zkoumané třídy



Místnost určená k pobytu ve škole vybrané třídy je velmi prostorná a žáci mají dostatek místa jak pro výkon činností při vyučování, tak i pro trávení volného času během přestávek. Zejména zadní část třídy umožňuje svou velikostí výuku u interaktivní tabule či v kroužku, ve kterém je atmosféra během výuky osobitější, vzhledem ke komunikaci tváří v tvář, uvolněnější, a často pro žáky i pohodlnější. Celý prostor třídy zdobí výtvořky žáků z předmětů výtvarné výchovy a pracovních činností. Velmi působící jsou fotoportréty žáků, které jsou připevněny na nástěnkách mezi okny. Ke každé vlastní fotografii si každý žák dotvořil komunikační bublinu, do které napsal motto vystihující

jedno z pravidel, jež třída dodržuje nebo by dodržovat měla, aby byli všichni ve třídě spokojeni a šťastní.

Pro zajištění formálního fungování třídy je každý týden určena pořádková služba, jež má na starost mazání a přípravu tabule na vyučovací hodinu, rozdávání sešitů či učebnic, při skončení dne dohled na vyprázdňené lavice všech spolužáků a pořádek na zemi. Jsou pomocnou rukou vyučujících. Během roku se v této třídě dodržují tradice jako Vánoce nebo Velikonoce. V tyto dny je vyučování volnější a přizpůsobené k činnostem zaměřené k dané tradici. Například před blížícími se Vánocemi, kdy se realizovalo výzkumné šetření, žáci zdobili vánoční stromeček vlastnoručně vyrobenými ozdobami, v závěru dne si u stromečku rozdávali dárky za poslechu vánočních koled a společně s třídní paní učitelkou šli do lesa ke krmelci nasypat potravu pro lesní zvěř. Ve třídě nejsou opomíjeny ani narozeniny a svátky žáků. Ten, kdo má jmeniny či narozeniny, většinou přinese bonbóny či jiné sladkosti.

V rámci obou tříd více aktivními byli chlapci oproti děvčatům. Ve vyučování lépe spolupracovali s učiteli a byli lépe připraveni na výuku, kdežto děvčata se neustále omlouvala za chybějící školní pomůcky a probíraná látka jim dělala větší problém. O přestávkách byli chlapci také více vidět i slyšet, mezi sebou měli větší počet kamarádkských skupinek. Ve srovnání 4. a 5. třídy, během vyučování lépe pracoval mladší ročník. Při zadávání samostatné činnosti žákům 5. třídy, žáci 4. třídy tiše vyčkávali na zadání jejich práce a při vypracování, až na pár výjimek, v tichosti pokračovali. Pokud se vyučující věnoval mladším žákům, ti starší chodili po třídě, hlasitě hovořili a i se požd'uchovali.

5.2 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Následné zpracování a vyhodnocení získaných dat z metod výzkumného šetření bude rozděleno do tří oblastí – vztahy mezi žáky, určující příčiny pozic žáků a vyjednávací strategie k prosazení, které vycházejí z výzkumných otázek a jsou odpovědí na výzkumný problém. Poněvadž vybraná 5. třída je součástí školy s malotřídní organizací a je spojená se 4. třídou, zpracování výsledků výzkumného šetření zahrnuje i žáky mladšího ročníku. Avšak pozornost bude stále zaměřena na žáky 5. třídy. Pro lepší přehlednost jsou u každé prezentované oblasti uvedené tabulky a sociogramy obsahující informace, jež jsou pro danou oblast podstatné.

5.2.1 Vztahy mezi žáky ve školní třídě

Výzkumná otázka zjišťuje, jaké pozice a role žáci 5. třídy zaujímají v rámci vzájemných vztahů třídního kolektivu. Vzhled do vztahové struktury byl umožněn za použití sociometrické metody SORAD. Žáci si kladli otázku, kdo a do jaké míry je pro ně vlivný a oblíbený. Poté každému spolužákovi, i těm, kteří v daný den chyběli, museli dle jejich mínění udělit hodnocení na stupnici od 1 do 5, přičemž význam hodnot je totožný se známkami ve škole. Na základě jejich vzájemného hodnocení byla získána data pro orientování se v hierarchii pozic a ke znázornění vztahové sítě.

Tabulka č. 3: Přehled pozic žáků 5. třídy v rámci celého třídního kolektivu

	Jméno a příjmení	Vliv		Obliba		Náklonnost		Ovlivnitelnost		Celkové hodnocení	
1	Bedřich	2.429	8/19	2.381	8/20	1.174	1/18	1.435	1/17	2.405	9/22
2	Dan	2.571	12/19	2.571	9/20	2.522	8/18	2.304	7/17	2.571	12/22
3	David	2.381	7/19	2.190	5/20	3.087	15/18	3.043	15/17	2.286	7/22
4	Dominik	3.190	19/19	3.524	20/20	1.435	2/18	1.435	1/17	3.357	22/22
5	Filip	2.476	9/19	2.952	18/20	2.522	8/18	2.522	10/17	2.714	17/22
6	Josef	2.857	17/19	2.905	17/20	1.826	4/18	1.913	4/17	2.881	20/22
7	Petr	3.190	19/19	3.333	19/20	2.522	8/18	2.304	7/17	3.262	21/22
8	Radek	2.476	9/19	2.286	6/20	2.609	10/18	2.565	11/17	2.381	8/22
9	Roman	2.667	13/19	2.667	12/20	3.000	14/18	3.391	16/17	2.667	15/22
10	Tomáš	2.714	14/19	2.476	9/20	1.652	3/18	1.652	2/17	2.595	13/22
11	Vojtěch	2.571	12/19	2.810	14/20	2.783	11/18	2.174	6/17	2.690	16/22
12	Anežka	2.190	5/19	2.333	7/20	2.870	12/18	2.696	12/17	2.262	6/22
13	Hana	2.810	16/19	2.857	16/20	1.826	4/18	1.783	3/17	2.833	19/22
14	Jana	2.571	12/19	2.762	13/20	3.565	18/18	4.565	17/17	2.667	16/22
15	Kamila	2.905	18/19	2.857	16/20	2.913	13/18	2.913	14/17	2.881	20/22
16	Kateřina	1.857	3/19	2.000	4/20	2.478	7/18	2.522	10/17	1.929	3/22
17	Kristýna	2.714	14/19	2.381	8/20	2.130	5/18	2.130	5/17	2.548	10/22
18	Marcela	2.286	6/19	1.810	2/20	3.087	15/18	2.696	12/17	2.048	5/22
19	Markéta	2.500	10/19	2.636	11/20	-	-	-	-	2.568	11/22
20	Nikola	1.667	1/19	1.667	1/20	3.348	16/18	3.391	16/17	1.667	1/22
21	Pavčina	2.048	4/19	2.000	4/20	3.478	17/18	2.826	13/17	2.024	4/22
22	Petra	2.773	15/19	2.818	15/20	-	-	-	-	2.795	18/22
23	Veronika	1.810	2/19	1.905	3/20	2.565	9/18	2.435	8/17	1.857	2/22
24	Věra	2.524	11/19	2.762	13/20	2.435	6/18	2.478	9/17	2.643	14/22

V tabulce č. 3 je zaznamenáno pořadí všech žáků 4. a 5. třídy u jednotlivých sledovaných osobnostních rysů a ti žáci, již patří do 5. ročníku, jsou barevně zvýrazněni. Pořadí každého žáka vychází z průměru všech jeho získaných či udělených známek, který

je uveden vždy v prvním sloupci u daného rysu. Například Dan u obliby získal průměrně od spolužáků 2,571 bodů, a tedy z pozice oblíbenosti ve třídě je na 9. místě. Protože průměrně dal 2,522 bodů ostatním spolužákům v oblasti obliby, u náklonnosti je na pozici 8. I když je žáků ve třídě celkem 24, celkové pořadí u jednotlivých rysů může být odlišné, protože se někteří žáci umístili na stejném místě.

V rámci celého kolektivu 4. a 5. třídy je za nejoblíbenějšího a nevlivnějšího žáka považována **Nikola**. Dále vlivnou je **Veronika** a oblíbenou **Marcela**. Naopak nejméně oblíbeným a vlivným je **Petr** spolu s **Dominikem**. U náklonnosti a ovlivnitelnosti se objevuje v prvních příčkách pět jmen, a to **Bedřich, Dominik, Tomáš, Josef** a **Hana**. V celkovém hodnocení se jako první umístila **Nikola**, druhá **Veronika** a posledními jsou **Petr** a **Dominik**. U žákyň **Petry** a **Markéty** se náklonnost a ovlivnitelnost vyhodnotit nedala, protože obě byly v dny výzkumného šetření nemocné a ve škole nepřítomny. Tudíž jsou políčka náklonnosti a ovlivnitelnosti u jejich jmen proškrtnuta.

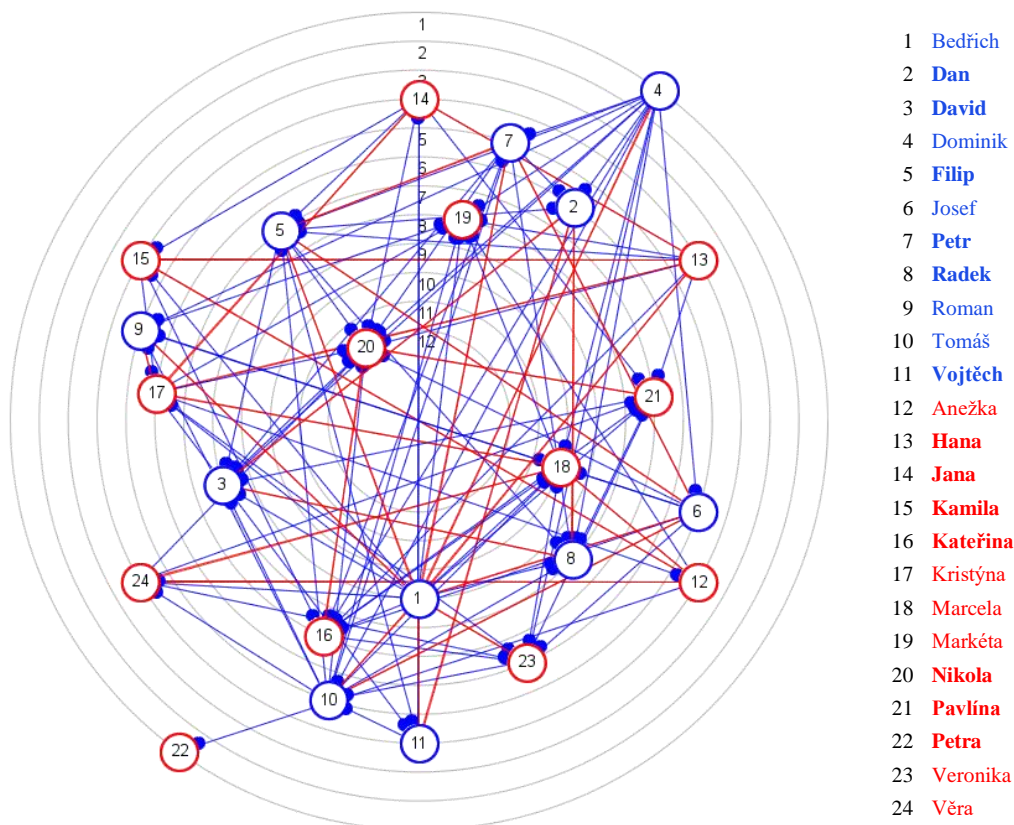
Tabulka č. 4: Pozice žáků 5. třídy pouze v rámci třídního kolektivu 5. třídy

#	Vliv	#	Obliba	#	Náklonnost	#	Ovlivnitelnost	#	Celkové hodnocení
1	Nikola	1	Nikola	1	Hana	1	Petr	1	Nikola
2	Kateřina	2	David	2	Petr	2	Hana	2	David
3	Dan	2	Radek	3	Filip	3	Dan	2	Kateřina
3	David	2	Pavčina	4	Dan	3	Filip	2	Pavčina
3	Pavčina	3	Dan	5	Radek	3	Vojtěch	3	Dan
4	Filip	3	Kateřina	5	Kateřina	4	Radek	3	Radek
4	Radek	4	Filip	6	Vojtěch	5	Kateřina	4	Filip
5	Vojtěch	4	Vojtěch	7	Kamila	6	David	5	Vojtěch
6	Jana	5	Jana	8	David	7	Kamila	6	Jana
7	Hana	6	Hana	9	Pavčina	8	Pavčina	7	Hana
8	Petr	7	Petra	10	Jana	9	Nikola	8	Petra
9	Petra	8	Kamila	10	Nikola	10	Jana	9	Petr
10	Kamila	9	Petr	-	Petra	-	Petra	10	Kamila

Tabulka č. 4 obsahuje pozice žáků 5. třídy pouze v jejich kolektivu pro srovnání s tabulkou č. 3, která zahrnuje hodnocení i žáků 4. třídy. Nejvlivnějším a nejoblíbenějším žákem zůstává **Nikola**. Nejméně vlivným a oblíbeným je stále **Petr** a z dívek poslední pozice obsadily **Kamila** a **Petra**. Oproti předešlé tabulce vlivnějším a oblíbenějším se stal **Dan**, u obliby výrazně stoupl také **Filip**. **David** s **Radkem** předběhli **Pavčinu** s **Kateřinou**. Zajímavostí u těchto dvojic je, že se jedná o spolu sousedící v lavici

a jsou ostatními spolužáky hodnoceni stejně. U náklonnosti a ovlivnitelnosti jsou prvními **Hana** a **Petr**, přestože Petr v předešlé tabulce u obou rysů v rámci celého kolektivu zaujímal prostřední pozice. Naznačuje to Petrovu identifikaci spíše ke kolektivu 5. třídy, jejímž je žákem.

Sociogram č. 1: Obliba v rámci celého kolektivu – pozitivní volby



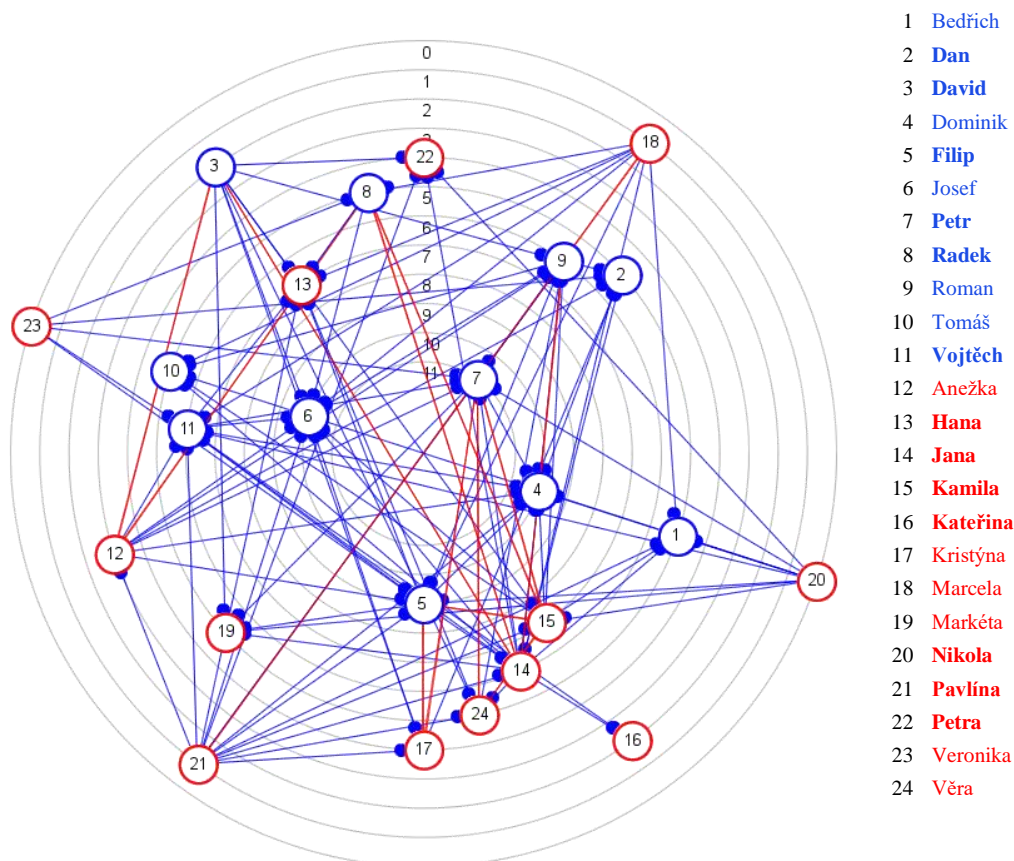
Sociogram č. 1 znázorňuje, kdo koho hodnotil u oblíby pozitivně a zda je toto hodnocení vzájemné. Na tomto základě si lze vytvořit představu, jaké vztahy jsou uvnitř školní třídy. Na nejmenší kružnici uprostřed s číslem 12 leží červený bod 20 zastupující dívku jménem **Nikola**, kterou 12 žáků ohodnotilo jako velmi sympatickou. Znamená to, jak už bylo řečeno u tabulek č. 3 a 4, že se řadí mezi nejoblíbenější žáky v rámci celého kolektivu obou tříd. Ona sama udělila pozitivní hodnocení třem dívkám, a to **Kateřině**, **Kristýně** a **Pavlíně**. Lze usoudit, že mají mezi sebou kamarádské vztahy, poněvadž jejich pozitivní hodnocení byla vzájemná.

Dále 10 žáků pozitivně hodnotilo **Marcelu**, 7 žáků **Pavlínu** a **Kateřinu** a 6 žáků **Veroniku**. První pozice oblíbenosti v rámci celého kolektivu jsou tedy zastoupené

dívkami, až 5. a 6. zaujímají chlapci **David** a **Radek**. Spolu s **Danem** tyto tři chlapci tvoří kamarádkou skupinku vzhledem k jejich propojeným spojnicím červenou barvou. Další kamarádká skupinka se jeví u **Jany**, **Hany** a **Kristýny**.

Z počtu červených spojnic pozitivního hodnocení mezi žáky v oblasti oblíbenosti lze vyčíst, že kamarádké vztahy jsou převážně zvlášť v dívčích a zvlášť v chlapeckých skupinkách. Navíc děvčata mají vzájemné pozitivní hodnocení v rámci obou tříd, kdežto chlapci pouze v rámci třídy, které jsou žáky. To je projevem v tabulce č. 3, kde uvnitř celého kolektivu jsou v oblasti vlivu a oblíbenosti v popředí pouze dívky.

Sociogram č. 2: Obliba v rámci celého kolektivu– negativní volby



Sociogram č. 2 ukazuje tok negativního hodnocení mezi žáky v rámci oblíbenosti. Nejvíce negativního hodnocení, od 11 žáků, získal **Petr**, jenž má i nejvíce vzájemných negativních hodnocení především s děvčaty. Dále od 10 žáků **Dominik** a **Josef**, od 8 žáků **Filip**. Z dívek byly nejčteněji negativně hodnoceny **Hana** a **Kamila**. Negativní hodnocení převažuje mezi děvčaty a chlapci, a to zejména dívky mladšího ročníku

hodnotí negativně chlapce staršího ročníku. Často také chlapci 5. třídy negativně hodnotí chlapce ze 4. třídy.

Technika Třída jako indiánský kmen

Technika je podobného záměru jako SORAD, ovšem se jedná o atraktivnější formu a ne tak složitou na vyplnění pro žáky. Každá charakteristika je popsána tak, že si žák dokáže v popisu daného charakteru představit konkrétního spolužáka, aniž by tušil, co o něm vybraná charakteristika opravu vypovídá. V tabulce č. 5 jsou zvýrazněny zelenou barvou ty pozice, které nejpočetněji obsadil konkrétní žák z pohledu jeho spolužáků.

Tabulka č. 5: Přirovnání žáků k charakteristikám definující pozice ve třídě

	Náčelník modrý bizon	Orlí Pero	Vlčí dráp	Bílá holubice	Šaman pěnicí voda	Uštěkané štěně	Měnicí se vítr	Jezevčí chlup	Hadí jazyk	Žabí noha
Bedřich	2	3	0	1	1	0	1	0	0	0
Dan	2	3	6	0	0	1	4	0	1	2
David	7	3	1	0	1	3	2	0	1	0
Dominik	3	1	1	2	1	4	0	1	3	5
Filip	0	0	5	0	2	0	1	0	5	2
Josef	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0
Petr	1	0	3	0	3	1	4	1	5	3
Radek	2	3	3	2	0	2	1	0	1	0
Roman	2	1	0	0	0	1	1	2	0	0
Tomáš	1	2	0	1	0	1	2	0	2	2
Vojtěch	0	1	0	2	4	2	1	2	0	0
Anežka	2	2	2	3	0	0	0	0	0	0
Jana	0	1	4	1	3	5	1	1	0	3
Hana	0	1	0	1	0	2	1	6	2	0
Kamila	1	0	2	0	7	0	0	4	1	0
Kateřina	1	2	0	2	0	1	0	1	3	0
Kristýna	0	0	0	0	4	1	1	2	0	2
Marcela	0	2	0	2	0	2	3	0	1	0
Markéta	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Nikola	7	2	5	2	0	0	1	0	0	1
Pavčina	1	1	1	3	0	2	0	0	0	0
Petra	0	0	0	0	0	0	1	0	3	2
Veronika	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
Věra	0	0	0	0	2	1	1	1	0	0

Na základě popisu charakteristik k vyhodnocení uvedeného v metodologii výzkumného šetření lze říct, že vnímání třídním kolektivem jako vůdci třídy jsou **David**

a **Natálie**, která je navíc vnímána i jako potencionální agresor třídy, což potvrzuje její umístění na prvním místě v oblasti vlivu. Pozitivní jádro třídy tvoří **Radek**, **Anežka**, **Pavčina** a **Veronika**, neboť mají hodnocení pouze u pozitivních charakteristik.

Jednoznačně vnímán celým třídním kolektivem jako potencionální agresor je **Filip. Petr** a **Dan** jsou označeni za ty, kteří se vždy přidají na stranu silnějšího, a jsou též označeni za potencionální agresory. Kromě toho Dan kolísá mezi oblíbeným a neoblíbeným žákem v percepci svých spolužáků. **Dominik** a **Jana** jsou vnímáni jako potencionálními agresory a zároveň jako potencionálními oběťmi. Za jednoznačnou potencionální oběť je určena **Hana. Kamila, Vojtěch** a **Kristýna** jsou charakterizováni jako samotáři, již se v kolektivu nijak neprosazují.

Technika Postavičky v různých emocionálních situacích

Pokud se žáci ve školní třídě ocitají na pozicích nechtěných, neoblíbených, odstrčených či izolovaných žáků vedle těch, kteří zaujímají pozice agresorů, existuje riziko vzniku nežádoucích vztahů v kolektivu, jež mohou vyústit v patologické jevy. Během techniky Postavičky v různých emocionálních situacích žáci dle jejich úsudku pojmenovávali emoce, které daná postavička prožívá, jak se cítí nebo i v jaké situaci se právě nachází. Poté se měli přiřadit k té nejvíce vystihující jejich působení v rámci kolektivu.

Tabulka č. 6: Pocity žáků na pozici izolovaného, neoblíbeného a agresora

Izolovaní				
Kamila	Kristýna	Hana	Jana	Vojtěch
<i>Spokojená</i>	<i>Šťastná</i>	<i>Naštvaná</i>	<i>Bojová</i>	<i>Zamračený</i>
Neoblíbení			Agresor	
Věra	Dominik	Petr	Filip	
<i>Přemýšlivá</i>	<i>Veselý</i>	<i>Zajímavý</i>	<i>Necharakterizoval sebe, ale ostatní</i>	

Tabulka č. 6 poukazuje na žáky na pozici izolovaného, neoblíbeného a agresora a jejich naladění uvnitř třídy. Přiřazení žáku k určité emoci, pocitu či situaci poskytlo pohled do celkového klimatu školní třídy a postoj k vyhodnocení vzájemných vztahů v rámci kolektivu žáků obou tříd. Zejména ti žáci, již jsou od kolektivu izolovaní, mohou

být nejvíce vystaveni patologickým jevům a vycházet jako oběti. I proto byla pozornost při vyhodnocování této techniky zaměřena na tyto žáky.

Ve srovnání s ostatními žáky na pozici oblíbených či řadových členů, kteří se nejčastěji popisovali jako veselí, šťastní, usměvaví, se některé charakteristiky pocitů nejohroženější žáků v tabulce neliší. **Kamila** na nejizolovanější pozici ve třídě, jež se s nikým nebavila, se i přes to cítí spokojená a i **Kristýna** je ve třídě šťastná. Avšak ta se v kolektivu děvčat zapojovala do různých činností nebo si přišla jen tak popovídat se spolužáky na rozdíl od Kamily.

Hana, Jana a Vojtěch jako jediní ze skupiny izolovaných uvedli negativní pocity. Děvčata, která spolu i mimo jiné seděla v lavici, uvedla i jiné pocity, než jsou zmíněné v tabulce, například také šťastná a zamilovaná, tudíž i tak se dá vyvodit, že ve třídě nespokojené nebo nešťastné nejsou. Vojtěch, jenž uvedl, že je zamračený, v jiných situacích tak nepůsobil, spíše utvářel dojem stydlivého žáka. V zasedacím pořádku byl ovšem oklopen chlapci, s kterými si nerozuměl, což by mohl být důvodem jeho naladění uvnitř třídy. Během pozorování však k žádným konfliktům mezi ním a jinými spolužáky nedocházelo.

V tabulce jsou zmíněni i neoblíbení žáci, již mohou být v některých případech též ohroženými žáky. **Věra** a **Dominik** v přiřazení k jejich naladění v rámci třídního kolektivu nevykazují známky nespokojenosti ve třídě. Pozoruhodnější fakta přinesly výpovědi **Petra** a **Filipa**, kterého spolužáci označili i za potencionálního agresora. Petr měl zcela totožné charakteristiky emocí a pocitů jako Filip kromě jedné. Ta popisovala postavičku jako zajímavou a označil k ní sám sebe. K ostatním postavičkám, jako Filip, přiřadil stejná jména spolužáků. Filip navíc ani sám sebe neoznačil. Lze vypovědět, že popisování ostatních spolužáků není problémem, avšak zamyslet se sám nad sebou, jaký je či jak se v kolektivu chová už do jisté míry problémem je. Buď si je vědom svých počinů a toho, jak ho spolužáci vnímají a hodnotí, a nechce si to přiznat, nebo to byla pouhá sabotáž pokynů k vyplnění techniky. Je i možnost nesprávného pochopení těchto instrukcí.

5.2.2 Určující příčiny pozic žáků ve školní třídě

Na podstatě první výzkumné otázky, která zjišťovala pozice a role žáků v rámci jejich vzájemných vztahů, se druhá výzkumná otázka zabývá příčiny zjištěných pozic a rolí žáků v třídním kolektivu. V tabulce č. 7 jsou uvedena jména těch žáků, kteří byli přiřazeni k pozicím z pohledu pozorování, jež se poté potvrdily sociometrickými technikami. Pro přehlednost jsou uvedené třídy, kam žáci patří, a jedna z hlavních příčin jejich zařazení do kolektivu.

Tabulka č. 7: Příčiny pozice vůdců, oblíbených, neoblíbených a izolovaných žáků

Oblíbení, vůdci	<u>Tř.:</u>	<u>Důvod:</u>	Oblíbení	<u>Tř.:</u>	<u>Důvod:</u>
Nikola	5.	<i>Fyzický vzhled Styl oblékání</i>	Radek	5.	<i>Chytrost</i>
David	5.	<i>Chytrost Organizační schopnosti</i>	Pavčina	5.	<i>Smysl pro legraci</i>
			Marcela	4.	<i>Optimismus</i>
Neoblíbení	<u>Tř.:</u>	<u>Důvod:</u>	Veronika	4.	<i>Nesobeckost</i>
			Izolováni	<u>Tř.:</u>	<u>Důvod:</u>
Petr	5.	<i>Nový v kolektivu</i>	Jana	5.	<i>Rodinné zázemí</i>
Filip	5.	<i>Celistvá osobnost</i>	Hana	5.	<i>Nízký intelekt</i>
Věra	4.	<i>Chlubivost Urážlivost</i>	Kamila	5.	<i>Nová v kolektivu</i>
			Vojtěch	5.	<i>Samotář</i>
Dominik	4.	<i>Lhaní</i>			

Nejčastěji zmiňovaným jménem, co se týče oblíbenosti a vlivu, byla **Nikola**. Během pozorování tato žákyně 5. třídy působila milým dojmem, avšak ne nějak dominantně, tudíž zjištěná vlivnost byla celkem překvapující. Nikola vynikala z celé třídy svým vzhledem, dlouhými vlasy a pěkným stylem oblékání, což bylo hlavním zapříčiněním pozitivního hodnocení v oblasti oblíbenosti ze strany chlapců. Spolužačky o ní psaly jako o hodné, chytré a zábavné.

David a **Radek** jsou žáci 5. třídy, kteří z chlapců zaujímají oblíbené pozice. Oba chlapci jsou velmi chytří, při výuce patřili mezi nejbystřejší a mají nejlepší školní prospěch. V kolektivu spolužáků se bavili jak s chlapci, tak i s děvčaty. David se navíc řadí na pozici vůdce. Při různých činnostech během výuky či přestávek se projevoval nejvýrazněji v roli organizátora a ostatní mu vřele naslouchali. Radek pro své spolužáky příliš vlivný není. Vzhledem k jeho běžně výborným výsledkům v průběhu školního roku,

velmi špatně nesl případný neúspěch a často plakal. Z tohoto hlediska ho mohou spolužáci vnímat jako někoho slabší povahy, kdo není pro pozici vůdce stavěný.

Pavλίna je oblíbenou žačkou z 5. třídy. Snad jediná z děvčat, která se zapojovala i do kolektivu chlapců, již ji velmi vřele akceptovali. Mnohdy se s nimi zapojovala do her typu „honiček“ a byla i do jejich zapojení lákána provokací. Její oblíbenost tedy vychází zejména z jejího smyslu pro legraci. **Veronika** a **Marcela** jsou oblíbenými žákyněmi ze 4. třídy. Veronika především svoji nesobeckou vlastností. V kolektivu byla ochotna pomáhat druhým a skoro každý den přinesla do školy nějakou sladkost či pochutinu, o kterou se rozdělila se spolužáky. Ale projevovala se spíše v kolektivu své třídy. Monika vyřazovala jistým optimismem. O přestávkách, společně s Pavlínou, s chlapci hrála různé hry, tedy ji s kolektivem pojí také smysl pro legraci.

Petr, žák 5. třídy, je neoblíbeným v rámci obou tříd. Hlavní příčinou je, že je ve třídě nový a jeho dobrým kamarádem se stal **Filip**, s nimž sousedí v lavici a zcela napodobuje jeho chování. Filip patří též mezi méně oblíbené žáky, zvláště v kolektivu děvčat. Ale i někteří z ostatních chlapců oba hodnotí jako otravní, zlí a provokující. Filip na první pohled vypadal jako nevýrazný hoch, který se v kolektivu nikterak neprojevuje. Až během pozorování se z něho stal ten, jenž umí využít situace pro svůj prospěch, ať to stojí, co to stojí. Ve vyučování působil velmi flegmaticky v přístupu k učení a nebál se vystoupit proti autoritě učitelů. Zvláště jeho osobnost je určujícím faktorem jeho neoblíbenosti, ovšem ji umí využít k vydobytí vlivu, za to Petr už ne.

Nejméně oblíbená především v kolektivu děvčat je ze 4. třídy **Věra**. Věru spolužáci charakterizovali jako velmi urážlivou, i kvůli maličkostem, a chlubitou tím, že mají doma koně. Záliba a vlastnictví koně bylo také nejčastější odůvodnění kladného hodnocení sympatií. S chlapci nevychází žádným způsobem, dokonce ji hodnotí jako zlou. Během pozorování převážně seděla sama v lavici a pokud by ji jiná spolužačka neoslovila, s nikým by se nebavila.

Nejméně oblíbeným a i vlivným v rámci celého kolektivu je žák 4. třídy **Dominik**. Oproti ostatním chlapcům je malého vzrůstu, který u něj budí první dojem, že se jedná o milého a hodného chlapce. Avšak během pozorování tento dojem opadl, neboť Dominik se v kolektivu bavil pouze provokováním, hádáním se či jednáním nefér, což o něm

vypověděli v hodnocení i jeho spolužáci. Dodávali, že je zlý, zákeřný a lže. Například při vánoční besídce nikomu nepřinesl dárek a sám si jeden vzal, tudíž na jednu z dívek, která dárek přinesla, žádný nezbyl. Při řešení této situace mlčel a kdyby nebyl viděn při braní dárku u vánočního stromečku, o co se snažil velmi nenápadně, nepřiznal by se. Důvodem takové povahy může být styl výchovy v rodině, špatný vzor chování a jednání rodičů či zastání pozice jedináčka v rodině.

Jana a **Hana** jsou žákyněmi 5. třídy a v rámci kolektivu tvořili samostatnou dvojici, se kterou se bavilo pár děvčat z celé třídy. Obě děvčata pochází ze špatných rodinných prostředí, což bylo ihned zjevné na jejich špinavém a otrhaném oblečení, jež navíc zapáchalo kouřem od cigaret, a nekompletních pomůcek a výbavy do školy. Z neformálních rozhovorů s vyučujícími bylo zjištěno, že Hana navíc pochází z rodiny alkoholiků a Jana má rodiče s nízkým intelektem. U Jany se vyskytovaly občasné výkyvy emocí jako agrese, problém jí dělalo čtení, psaní a počítání z paměti. Při doplňování jedné ze sociometrických technik použila dokonce vulgární výrazy. Děvčata žádným způsobem nebyla vedena k řádné přípravě do školy, od čehož se odvíjel i jejich školní výkon při výuce a celkový prospěch.

Nejizolovanější žákyní je **Kamila** z 5. třídy. Příčinou je především, že je ve třídě nová a se spolužáky si zatím neporozuměla. V rámci kolektivu působila velmi zamlkle, v průběhu pozorování většinu času seděla sama v lavici. Z chlapců v této pozici je **Vojtěch**, žák 5. třídy. Mezi chlapci si rozuměl pouze se dvěma spolužáky. I když se tito spolužáci zapojovali do her s ostatními chlapci, Vojtěch seděl o samotě v lavici. Vojtěcha bylo možno poznat blíže během přírodovědného kroužku, stejně tak Janu i Hanu, kde byli součástí jiného kolektivu převážně mladších dětí. Bylo zajímavé pozorovat, jak všichni tři zaujímaví pozice strašáků změnili své chování a jednání a byli více sebevědomějšími žáky.

5.2.3 Vyjednávací strategie k prosazení ve školní třídě

Zájmem třetí výzkumné otázky jsou způsoby, jimiž si žáci osvojují své pozice a role v rámci třídního kolektivu. Konkrétně, jak si žáci v roli vůdců a oblíbených udržují své stávající pozice a žáci v roli neoblíbených či izolovaných dobývají uznávanější pozice. Tabulka č. 8 zobrazuje způsoby prosazení se uvnitř třídního kolektivu žáků na konkrétní pozici, jež byly při pozorování nejvýraznějšími.

Tabulka č. 8: Způsoby vyjednávání pozic v rámci kolektivu třídy

Jméno	Třída	Vliv	Obliba	Pozice	Způsob
David	5. třída	+	+	<i>Oblíbený, vůdce</i>	<i>Provokace, razení při výuce</i>
Veronika	4. třída	+	+	<i>Oblíbená</i>	<i>Rozdělování se, pomáhání</i>
Dan	5. třída	+	+	<i>Oblíbený</i>	<i>Vtipkování, tvůrce aktivit</i>
Bedřich	4. třída	-	+	<i>Řádový člen</i>	<i>Vyvolávání honiček a rvaček</i>
Tomáš	4. třída	-	+	<i>Řádový člen</i>	<i>Vyvolávání honiček a rvaček</i>
Filip	5. třída	+	-	<i>Neoblíbený</i>	<i>Agrese</i>
Petr	5. třída	-	-	<i>Neoblíbený</i>	<i>Nápodoba</i>
Věra	4. třída	-	-	<i>Neoblíbená</i>	<i>Chlubení</i>
Kamila	5. třída	-	-	<i>Izolovaná</i>	<i>Pasivita</i>
Hana	5. třída	-	-	<i>Izolovaná</i>	<i>Pasivita, odhánění</i>
Jana	5. třída	-	-	<i>Izolovaná</i>	<i>Pasivita, přizpůsobení se</i>

Jedním, kdo se určitým způsobem prosazoval, byl **David**, který zaujímá v třídním kolektivu pozici oblíbeného žáka a i pozici vůdcovskou. Velmi často byl viděn o přestávkách v situacích, kdy provokoval své spolužáky z 5. třídy, a to hlavně děvčata. Bral jim školní pomůcky, jako penál či sešit, a tím na sebe výrazně upozorňoval. U chlapců byl znám svým výborným školním prospěchem, který v jeho případě znamenal vstupenku do jejich kolektivu. Při výuce chodil sám od sebe ostatním chlapcům radit, což ale ne v každém případě bylo vnímáno jako vřelé gesto, neboť přitom porovnával své výsledky, a ostatní spolužáky spíše otravoval. Na druhou stranu jeho nápomoc během vyučování mnohdy vyhledávali i oni sami. David patří k žákům menšího věku a na první pohled by se zdálo, že je žákem mladšího ročníku ve srovnání s většinou chlapců z obou tříd. I když je kolektivem dle dotazníkových technik uznáván, z pozorování lze konstatovat, že tělesná výška je u něj rozhodující faktor nutící ho se v třídním kolektivu více prosazovat než ostatní.

K oblíbeným žákům, kteří se viditelně prosazují v rámci celé třídy, se na základě pozorování začleňují i **Veronika s Danem**. Veronika se do kolektivu děvčat začleňuje, jak už bylo řečeno v předešlé podkapitole o příčinách zaujmutí konkrétní pozice žáky, rozdělováním se o svou část svačiny v podobě například pražené kukuřice či slaných brambůrků. Tímto způsobem každý den zahájila konverzaci s ostatními dívkami, jež ji vřele přivítaly. S chlapci si utvrzovala vztahy její ochotou pomáhat druhým. Dan zaujímá především v kolektivu chlapců roli baviče a byl nejhlavnějším tvůrcem různých

her o přestávkách. V kontaktu s ostatními spolužáky často vtipkoval a na popud toho se všichni dobře bavili. Tím tvořili nejaktivnější a zároveň nejhluchnější skupinku z celé třídy.

Bedřich a **Tomáš** zaujímali prostřední příčky v oblasti vlivu a oblíbenosti. Zastávali tak role řadových členů, již se zcela přizpůsobují dění uvnitř celé třídy. Ovšem v rámci kolektivu svých spolužáků se prosazovali nápadněji, oproti ostatním žákům, kteří také zastávali méně zjevné role. Jejich nejoblíbenějšími činnostmi během přestávky byly hry na babu či požďuchování, u kterých vždy stáli v pozici toho, kdo je vyvolával. Ve skutečnosti to byl jediný způsob zahájení kontaktu s jinými chlapci, avšak díky tomu, se sblížovaly kolektivy chlapců obou tříd, neboť zábava touto formou baví všechny, i některé z řad děvčat. Na pohled oba vynikali statnější postavou, vedle ostatních chlapců působili věkově nejstarší. I to je možným důvodem jejich prosazení se v kolektivu za použití fyzické zdatnosti. Vzhledem k tomu, že v dnešní době bývá důležitým měřítkem pro zařazení se do kolektivu vrstevníků v první řadě vzhled, styl oblékání nebo vlastnictví drahých věcí, v tomto ohledu se oba chlapci řadili k průměrným žákům, a své spolužáky tak zaujmout touto cestou schopni nebyli.

Určitý způsob k prosazení se v kolektivu zvolil i **Petr**, a to nápodobu svého spolužáka **Filipa**. Oba chlapci v třídním kolektivu nejsou příliš oblíbenými, neboť Filip se většinou prosazuje hrubou silou jak fyzickou, tak i psychickou. Spolužáci v dotaznících zmiňovali, že se často pere a je velmi zlý. Během pozorování se o přestávkách stával členem skupinky chlapců, kteří se pro zábavu postupně zaléhávali. Pokud byl součástí hry právě Filip, závěrem z pravidla byla rvačka mezi ním a ostatními chlapci. Veškeré konflikty, které měl se spolužáky, řešil násilím. Petr je hodnocen negativně v oblasti oblíbenosti už jen z důvodu napodobování veškerého chování Filipa, spolužáci ho tak nemohou poznat z jiné osobnostní stránky a vnímají ho na základě hodnocení Filipa. Jeho náklonnost a vysoká míra přizpůsobení se mu ubírá na vlivu, kdežto Filipovi vliv stoupá.

Bylo uvedeno v předešlé podkapitole, že **Věra** v třídním kolektivu nemá příliš kamarádských vztahů. Při pozorování se bavila s jen pár děvčaty, a to pouze za okolnosti, že k ní přišly ony samy. Pokud už Věra navázala kontakt s jinou spolužačkou, jediné o čem mluvila byla její záliba v koních. Její snaha prosadit se v kolektivu děvčat zaujmutím skrze koňařství ovšem nebyla vnímána jako něco jedinečného, spíše své

spolužačky odrazovala svým vychloubačným projevem. O kontakt s chlapci se nikterak nepokoušela. **Kamila** má obdobně jako Věra málo kamarádkých vztahů, defacto žádné, ale s tím rozdílem že je ve třídě novou žačkou. V rámci kolektivu svých spolužáků se žádným způsobem neprosazovala a nijak se nesnažila navázat kontakt s jinými děvčaty.

Hana a **Jana** jsou velmi dobré kamarádky, které k sobě váže nežádoucí rodinné zázemí a od toho se odvíjející nedostatečný školní prospěch. Děvčatům jejich vzájemný a ve skutečnosti jediný vztah ve třídě vyhovoval natolik, že zájem o navázání kamarádkého vztahu s jinými spolužáky neměla. Především Jana byla často ta odhánějící ostatní, a to jejím chováním a jednáním vůči nim. Během pozorování v kontaktu s jinými žáky byla buď velmi apatická či agresivní. Což bylo vypovězeno i v hodnocení ostatních z její strany, kde převážně každému ze třídy dávala nízké bodování. Za to Hana působila dojmem, že při oslovení jiným spolužákem či spolužačkou byla ráda a lichotilo jí to. Avšak v tomto případě je pochopitelné, že Hana zůstává věrná Janě, protože si mohou být větší oporou než skupinka deseti děvčat, jež nemají takové životní zkušenosti jako obě děvčata.

5.3 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

Původním plánem byla diagnostika dvou školních tříd, a to v rámci základní školy na vesnici a městské základní školy. Poté výsledná zjištění porovnat, a tak přinést objektivnější informace, třeba i s nepatrnou rozdílností, která by mohla být i zajímavým faktem. Byly zváženy i další možnosti výběru školních tříd, jež by přinesly význačné závěry. V úvahu bylo srovnání třídy 1. a 2. stupně stejné základní školy, poté dva stejné ročníky, každý z jiné základní školy. Nakonec byly jako nejpřínosnější zvoleny pro porovnání výsledků školní třídy, které jsou součástí menší a větší základní školy.

Bohužel situace v souvislosti s koronavirem návštěvu druhé školy neumožnila a tak se výzkumné šetření zabývalo diagnostikou pouze jedné školní třídy. Z tohoto důvodu k původně připravovaným technikám výzkumného šetření, pozorování a SORAD, byly přidány pro detailnější zpracování získaných dat další dvě sociometrické techniky. V jiných výzkumných šetření s podobným záměrem tyto techniky zatím využity nebyly, v praxi by tedy jejich zpracování mohlo přinést nové zkušenosti a i třeba výsledky.

Další důvodem použití více technik bylo i to, že technika SORAD je podstatně složitá na interpretaci výsledků, ale i mnohdy pro žáky jako dotazník k vyplnění. Žáci buď příliš přemýšlí nad významem slov vliv a sympatie a u následného hodnocení svých spolužáků nedají na první dojem, nebo nad nimi nepřemýšlí vůbec a vnímají je jako slova podobného významu. Mnohdy své závěry přehodnotí k lepšímu, aby někoho nenaštvali, kdyby náhodou dotyčný hodnocení jeho osoby viděl. Avšak není zcela jisté, zda by k takovému uvědomění došlo při původním záměru výzkumného šetření.

Kombinace více technik může být pro výzkum přínosná vzhledem k množství a typů získaných dat, je ale třeba dbát v první řadě na pořadí jejich použití a na základě jejich náročnosti i na časový odstup mezi použitím. Časový odstup technik při realizaci tohoto výzkumného šetření byl velmi malý, což je považováno za jednu ze zásadních chyb. Je tedy doporučením si v případě zvolení více technik dobře načasovat jejich použití.

V konečném důsledku školní třída s malotřídní organizací byla dobrou volbou, protože soužití dvou ročníků bylo o to pozoruhodnější pro zpracování výzkumného šetření, než kdyby se jednalo pouze o klasickou školní třídu. Nutné je ale podotknout, že přítomnost dvou ročníků v jedné školní třídě mohlo do jisté míry výsledky ovlivnit, navíc v tomto případě žáci spolu trávili společný čas pouze po dobu tří týdnů, neboť před tím měli delší dobu distanční výuku. Zde však panuje skutečnost, že se jedná o základní školu v malé obci a v mnohých případech se žáci znají a scházejí i mimo povinnou školní docházku. Výsledky též mohou být ovlivněny situací spojené s koronavirovou epidemií.

Preferencí výzkumného šetření byla 5. třída, avšak z důvodu malotřídní organizace se ve výsledcích objevuje i 4. třída, jak bylo zmíněno v úvodu vyhodnocování výsledků. Pokud se zaměříme na popis získaných dat, kromě první výzkumné oblasti týkající se vzájemných vztahů mezi žáky, kde u sociometrické techniky SORAD byla data vztažena v jednom příkladu, pro srovnání s informacemi o celém kolektivu, pouze na 5. třídu, se u dalších dvou výzkumných oblastí vyhodnocování výsledků tímto způsobem neodlišovalo, pouze v tabulkách pro přehlednost byla uvedena třída, kam popisovaní žáci patří. Lze si ale všimnout, že v popředí výsledků jsou i tak žáci 5. třídy. Zajímavostí tedy je, že už z pouhé příčiny staršího ročníku, se dokážou v kolektivu více projevit, a tím i prosadit.

Ve srovnání s použitou literaturou ve 4. kapitole od Matějčka (2004), který definoval pět rysů osobnosti – inteligence, svědomitost, extraverte, citová stabilita a přívětivost, jež jsou předpokladem pro úspěšné zařazení jedince do společnosti, lze vyvodit, že většina z těchto rysů osobnosti se vyskytovala u žáků, kteří se ve vybrané školní třídě objevovali na pozicích vlivných a oblíbených. Výsledky souhlasí i s Vágnerovou (2020), která zmiňuje jako důležitý faktor zařazení žáků do kolektivu sociální dovednosti. Ti žáci, již sociálně zdatní nebyli, mezi své spolužáky nezapadali a byli od nich izolováni. V odborné společnosti se také uvádí jako důvod odmítnutí žáka třídním kolektivem vzhledové abnormality. Říčan (In Sedláčková, 2009) mezi ně zařazuje například tloušťku, nošení brýlí, rozštěp rtu a další. Překvapivým závěrem je, že ve vybrané školní třídě tyto skutečnosti nebyly důvodem odmítnutí žáka kolektivem. Nejčastěji se jednalo o osobnost žáka a v konkrétní případě o nefunkční rodinné zázemí.

Během vyhodnocování výsledků výzkumného šetření zaznívala otázka, pokud bylo záměrem porovnat školní třídu v rámci malé a velké základní školy, jaký by byl tedy rozdíl ve vzájemných vztazích mezi žáky, příčin zaujatých pozic a způsobů zařazení do kolektivu? Z vlastních zkušeností s docházkou na městskou základní školu a i během studií z praxe na tentýž škole lze říct, že velká rozdílnost ve vztazích mezi žáky není zas tak očividná. Jedním z patrných rozdílů může být porovnávání žáků v městské škole na základě jejich vlastnictví, tedy majetkového poměru rodiny. K tomuto porovnávání mezi žáky ve vybrané školní třídě, která je součástí malé základní školy, nedocházelo. Dalším rozdílným faktem by mohl být vliv velikosti třídy a početnosti žáků na utváření vzájemných vztahů mezi žáky. Ovšem spojením dvou ročníků ve vybrané školní třídě vznikl početný kolektiv totožný s běžným počtem žáků ve školách městských. Je tedy v tomto případě diskutabilní, zda by byly vzájemné vztahy stabilnějšími ve třídě s menším počtem žáků.

Při porovnávání malé a velké základní školy je lepší využitelnost spatřena v zajímavějším podnětu pozorování, než je školní třída, a to v učitelském sboru, poněvadž je větší rozdílnost ve vzájemných vztazích vnímaná právě mezi učiteli. Využitelnost výzkumného šetření této práce je především ve zpětné vazbě dané základní škole o vybrané školní třídě. Také může být přínosné jako vzor či inspirace pro další výzkumná šetření podobného záměru, protože využívá nové, jednodušší sociometrické techniky, jež

by mohly být pro někoho užitečné k diagnostice dětského kolektivu nejen v rámci školního prostředí, ale i například těch, které jsou v rámci sportovních klubů nebo zájmových středisek pro děti a mládež.

5.4 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření zjišťovalo za použití kvalitativní metody pozice žáků 5. třídy v rámci jejich vzájemných vztahů, dále určující příčiny těchto pozic a způsoby, jimiž se do třídního kolektivu žáci zařazují. Vybraná 5. třída je součástí školy s malotřídní organizací, a proto výsledky výzkumného šetření zahrnují i žáky 4. třídy. Celkové shrnutí se bude zabírat celým třídním kolektivem.

Celkově jsou vzájemné vztahy žáků vybrané školní třídy na dobré úrovni. Mezi žáky v průběhu pozorování nedocházelo k žádným vážným konfliktům, které by naznačovaly výskyt šikany. Jestliže k nějakému konfliktu došlo, jednalo se o typické chování chlapců v tomto věku, kteří si dokazují, kdo má větší sílu, i možná z důvodu zalíbení se druhému pohlaví. Mezi děvčaty k viditelným konfliktům nedocházelo vůbec. Nejčastější konfliktní situace nastávaly mezi děvčaty nižšího ročníku a chlapci staršího ročníku. Lze říct, že přítomnost dvou ročníků vztahy v jedné školní třídě z pohledu sociometrických technik zhoršují, neboť si žáci z pravidla vytváří kamarádké skupiny v rámci kolektivu třídy, které jsou žáky, a kolektiv působí odděleně. To platí zejména pro skupinky chlapců. Podoba vztahové struktury této školní třídy tedy odpovídá stadiu prvotní koheze popsaném v podkapitole 2.2.

V rámci celého třídního kolektivu jsou za neoblíbenější a nejvlivnější žáky považováni Nikola a David. Nikola hlavně kvůli svému fyzickému vzhledu a stylu oblékání, David díky svému výbornému školnímu prospěchu a organizačním schopnostem. Pozitivní jádro třídy je tvořeno Radkem, Danem, Veronikou, Marcelou, Pavlínou a Anežkou. U těchto žáků je důvodem jejich oblíbenosti chytrost, smysl pro legraci, optimismus a nesobeckost.

Za méně oblíbené žáky jsou označeni Věra, Dominik, Petr a to z důvodu chlubitosti, urážlivosti, lhaní a napodobování spolužáka. Filip je též vyhodnocen jako neoblíbený a dokonce i jako potencionální agresor, což je zapříčiněno především jeho celistvou osobností. Hana, Jana, Kamila a Vojtěch představují nejohroženější žáky

uvnitř třídního kolektivu. Rodinné zázemí, inteligence, nový příchod do školní třídy a povaha samotáře jsou příčiny izolace těchto žáků od kolektivu. U těchto žáků byla pozornost zaměřena i na jejich emoční naladění ve třídě vzhledem k jejich postavení. Avšak ve srovnání s ostatními spolužáky se jejich pocity příliš neliší, a lze vyvodit, že v jejich případě postavení v rámci třídy není ohrožujícím faktorem.

Nejčastějšími způsoby prosazení se v kolektivu u oblíbených žáků, a to Davida, Veroniky a Dana, jsou zvoleny provokování, razení při výuce, rozdělování se o jídlo, pomáhání druhým, vtipkování a vymýšlení her během přestávky. U žáků Bedřicha a Tomáše, kteří ve třídě zaujímají nevýrazné pozice řadových členů skupiny, je projevem v kolektivu spolužáků vyvolávání her ve formě honiček či rvaček. Věra na neoblíbené pozici se snaží prosadit chlubením, Petr aby do kolektivu zapadl napodobuje Filipa, který k prosazení v kolektivu spolužáků používá hrubou sílu, s níž si dokáže vynutit i vliv.

Závěr

Zkušenosti, které si dítě odnese ze školního prostředí, ho mohou doprovázet po celý jeho život. A nejedná se pouze o znalosti načerpané z výuky, ale i sociální schopnosti, jež často určují jeho další společenskou etapu v životě. Ne vždy je dítě ve školní třídě spokojené a šťastné a mnohdy jsou důvodem vzájemné vztahy, které se ve třídě vyskytují. Pokud se dítě stane obětí šikany či jiného fyzického a psychického ubližování, může být za následek jeho neschopnost navazovat a vytvářet trvalé vztahy, které jsou důležitou součástí každého lidského života.

Každodenní pozorování školního dění učiteli, při němž si mohou všimnout nežádoucího chování mezi žáky, je jedna ze základních diagnostik, která je prevencí před patologickými jevy ve školním prostředí. Vedle této běžné a spontánní metody mohou učitele využít i přímou činnost se žáky, při níž lze poodhalit i ty jevy, které nejsou na první pohled znát. Tyto metody umožňují nahlédnutí do vztahové struktury školní třídy a přehled o pozicích všech žáků. Na tomto základě si učitel dokáže vytipovat potencionální oběti šikany a agresora. Dokonce v případě špatného vycházení s celým kolektivem, je možné oslovit žáka na pozici oblíbeného a vlivného, skrze kterého mohou učitelé pracovat i s ostatními žáky ve třídě.

Diplomová práce se zabývá hierarchií žáků v rámci jejich vzájemných vztahů ve školní třídě. Hlavním záměrem bylo naplnit cíl práce, a to popsat sociální vztahy v kolektivu dětí a analyzovat, jakými způsoby si osvojují své role. Především se zaměřit na důvody jejich začlenění do kolektivu či vyloučení a na vyjednávací strategie, kterými se snaží o zařazení do kolektivu či si udržet jejich stávající pozici. Dále přispět do teorie novými informacemi či ověřit ty stávající. V neposlední řadě předat zpětnou vazbu o školní třídě pedagogickým pracovníkům dané základní školy.

První kapitola popisuje školní prostředí, školní klima a jeho utvářející faktory a typologii. Druhá kapitola charakterizuje školní třídu jako sociální skupinu, její dynamiku a strukturu. Třetí kapitola v návaznosti na kapitolu druhou definuje klima v rámci školní třídy, jeho vzájemné vazby, aktéry podílející se na jeho utváření a přístupy zkoumání včetně vhodných metod. Čtvrtá kapitola jmenuje příčiny pozic žáků uvnitř třídního kolektivu, jež jsou nejčastěji diagnostikovány.

V poslední kapitole je uvedena vlastní diagnostika 5. třídy, která se uskutečnila během realizace výzkumného šetření na základní škole s malotřídní organizací. Cílem bylo analyzovat vzájemné vztahy žáků 5. třídy a způsoby, kterými si osvojují své role v rámci třídního kolektivu. Pro zodpovězení výzkumného problému byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky doplněné o dílčí podotázky, které byly následovně zpracovány a vyhodnoceny v podkapitole 5.2 za použití kvalitativní metody pozorování a sociometrických technik. V závěru výzkumného šetření byla shrnuta celková podoba vzájemných vztahů a pozic obsazených žáky vybrané školní třídy, jimiž jsou vůdce, oblíbený žák, neoblíbený žák, izolovaný žák a agresor. Dále byly určeny hlavní příčiny těchto pozic a způsoby prosazení se v kolektivu.

Psaní diplomové práce bylo velmi přínosné, neboť bylo prostudováno mnoho odborné literatury a nahlédnuto do pozoruhodných výzkumných šetření podobného zaměření. Bylo zajímavé pobývat v kolektivu žáků jako nestranný pozorovatel. V průběhu pozorování se překvapivě chovali velmi přirozeně a přítomnost cizího člověka jejich běžné rutinní činnosti žádným způsobem nenarušovala. Vyzkoušení si diagnostiky školní třídy za využití různých sociometrických technik bylo též obohacující. Metody výzkumného šetření jsou hlavní vazbou ke studovanému oboru, a to k sociální pedagogice. V definicích sociální pedagogiky se uvádějí její základní funkce jako vědního oboru a jednou z nich je právě prevence před patologickými jevy. Obor také řeší otázky vlivu prostředí na jedince, zejména rodinného, školního a vrstevnického. V práci jsou vlivy těchto prostředí zaměřeny na žáky základní školy.

Lze říct, že v současné době stejně jako v minulosti existují uvnitř školního prostředí obdobné vztahy. Vždy se objeví někdo, kdo má převahu nad ostatními a naopak někdo, kdo je v kolektivu ohrožen. Rozdílnou skutečností však mohou být důvody vysokého a nízkého postavení žáků ve školní třídě a jejich vyjednávací strategie pozic a rolí. Je tedy doporučením, aby pedagogové věnovali pozornost tomu, co je v určitém věku pro žáky s měnící se dobou podstatné a zároveň určující v zaujímání pozic uvnitř třídního kolektivu. Dále aby nepodceňovali náznaky agresivního chování mezi žáky. I za pouhou domněnkou, že se jedná o formu hry či běžný způsob komunikace mezi žáky v tomto věku, se může skrývat patologický jev. Žák, který vykazuje znaky agresora, si ani nemusí uvědomovat, že svému spolužákovi způsobuje jakoukoliv újmu na zdraví. Mnohdy žák označený za potencionální oběť je skrytý agresor.

Seznam použité literatury a jiných zdrojů

AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, S. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

BLAŠTIKOVÁ, L. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 103 s. ISBN 978-80-244-4894-7.

BRAUN, R., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014, 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GEOFFREY, P. *Moderní vyučování*. 6. vydání. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

GILLERNOVÁ, I., L. KREJČOVÁ a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.

HADJMOUSSOVÁ, Z. *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, 32 s. ISBN 978-80-7372-562-4.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2002, 123 s. ISBN 80-246-0436-1.

JARKOVSKÁ, L., K. LIŠKOVÁ, J. OBROVSKÁ a A. SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015, 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

- JEŽEK, S. *Sociální klima školy I*. Brno: MSD, 2003, 152 s. ISBN 80-86633-13-6.
- KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010, 182 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. ISBN 9788024418520.
- KLUSÁK M. a M. KUČERA. *Dětské hry = Games*. Praha: Karolinum, 2010, 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9.
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005, 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KYRIACOU, Ch. *Essential Teaching Skills*. 5th edition. Oxford University Press, 2018, 240 s. ISBN 978-0198423300.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima tříd a školy*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 161 s. ISBN 978-807435-220-1.
- LEMAN, K. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 2008, 223 s. ISBN 978-80-7367-507-3.
- LINHARTOVÁ, D. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.
- MAREŠ J. a S. JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004, 209 s. ISBN 80-246-0892-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, 500 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOTNÁ, E. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010, 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.
- PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

POTMĚŠIL, M. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 102 s. ISBN 978-80-244-5295-1.

PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001, 96 s. ISBN 80-7083-535-4.

PRŮCHA, J. *Moderní psychologie*. 6. vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. In SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

ŠMELOVÁ, E., E. SOURALOVÁ a A. PETROVÁ. *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2017, 289 s. ISBN 978-80-244-5155-8.

ŠTÁVA, J. *Vliv managementu školy na její klima*. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D. *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181, 381 s. ISBN 80-7203-064-5.

ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRPIŠOVSKÁ, D. a kol. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2000, 124 s. ISBN 80-7044-304-9.

URBÁNEK, P. a M. CHVÁL. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 40 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.

VACEK, P. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, 191 s. ISBN 978-80-7435-684-1.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2002, 190 s. ISBN 80-7044-458-4.

Elektronická periodika a sborníky

FOTOPOULOU, E., A. ALEGRE a A. ZAFEIROPOULOS. *Improving social cohesion in educational environmentu based on a sociometric-oriented emotional intervention approach* [online]. Education Sciences, 2019, 9(1) [cit. 2021-02-21]. ISSN 2227-7102. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/1/24>

HORVÁTHOVÁ, K. *Klíma školy* [online]. Pedagogická orientace, 2005, č. 1, s. 37–45 [cit. 2021-02-22]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/140>

LINKOVÁ, M. *Sociální klima školní třídy*. [online] In: Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV. Ostrava, Pedagogická fakulta. OU, 2001, s. 42–46 [cit. 2021-03-28]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/2001/51-sborniky-capv/archiv-sborniku/2001/1211-socialni-klima-skolni-tridy>

ŠAFR, J., I. BAYER, a M. SEDLÁČKOVÁ. *Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska* [online]. Czech Sociological Review, 2008, 44.2: 247-269 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/50371096_Socialni_koheze_Teorie_koncepty_a_analyticka_vychodiska

PECHÁČKOVÁ, Y., Z. NAVRÁTILOVÁ A P. SLAVÍKOVÁ. *Social Climate in the Environment of Primary Schools*. [online]. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 112, 719–724 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012397?_rdoc=1&_fmt=high&_origin=gateway&_docanchor=&md5=b8429449ccfc9c30159a5f9aea92ffb

PRŮCHA, J. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirického šetření*. [online]. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická, 2002, roč. 50, č. U7, s. 63-75 [cit. 2021-02-21]. ISBN 80-210-2814-9. ISSN 1211-6971. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375>

Internetové zdroje

ČESKÁ ZEMEDĚLSKÁ UNIVERZITA. *Sociální komunikace a rétorika: Struktura sociální skupiny* [online]. Praha: Katedra Psychologie, 2012 [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: https://moodle.czu.cz/scorms/kps/SCORM/SKR/UT/Sekce_1/resources/02_04_Struktura_socialnich_skupin.htm

MAREŠ, J., STANISLAV, J., MAREŠ, J. a autoři. *Sociální klima: Sociální klima školní třídy* [online]. Brno, Hradec Králové: Fakulta sociálních věd MU, Lékařská fakulta UK, 2005 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <http://klima.pedagogika.cz/trida/index.html>

PEKAŘOVÁ, R. *Metodický portál RVP: Klima ve třídě* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2020 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>

PPP ÚSTECKÉHO KRAJE. *Primární prevence: Metodické materiály* [online]. Ústecký kraj: ©, 2018 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.pppuk.cz/primarni-prevence>

ZIKÁN, J. *Sociometrie* [online]. ©, 2021 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.sociometrie.cz>

Seznam použitých schémat

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Typologie klimatu školy (Čáp, Mareš, 2007, s. 584)	19
Tabulka č. 2: Běžné vztahy ve školní třídě (Gavora, 2005, s. 26-27)	36
Tabulka č. 3: Přehled pozic žáků 5. třídy v rámci celého třídního kolektivu	54
Tabulka č. 4: Pozice žáků 5. třídy pouze v rámci třídního kolektivu 5. třídy	55
Tabulka č. 5: Přirovnání žáků k charakteristikám definující pozice ve třídě	58
Tabulka č. 6: Pocity žáků na pozici izolovaného, neoblíbeného a agresora	59
Tabulka č. 7: Příčiny pozice vůdců, oblíbených, neoblíbených a izolovaných žáků	61
Tabulka č. 8: Způsoby vyjednávání pozic v rámci kolektivu třídy	64

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Vztah prostředí, klimatu a atmosféry (Mareš a Ježek, 2012, s. 6)	32
Obrázek č. 2: Zasedací pořádek a podoba prostředí zkoumané třídy	52

Seznam sociogramů

Sociogram č. 1: Obliba v rámci celého kolektivu – pozitivní volby	56
Sociogram č. 2: Obliba v rámci celého kolektivu – negativní volby	57

Seznam příloh

Příloha č. 1: Sociometrický ratingový dotazník

Příloha č. 2: Dotazník Třída jako indiánský kmen

Příloha č. 3: Dotazník Postavičky v různých emocionálních situacích

Příloha č. 1: Sociometrický ratingový dotazník

JMÉNO:

TŘÍDA:

Pořadí	Jméno	Vliv	Sympatie	Odůvodnění Sympatie
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				

1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				

ŠKÁLA HODNOCENÍ

- 1 VELMI SYMPATICKÝ/VLIVNÝ
- 2 SYMPATICKÝ/VLIVNÝ
- 3 ANI SYMPATICKÝ/VLIVNÝ, ANI NESYMPATICKÝ/NEVLIVNÝ
- 4 SPÍŠE NESYMPATICKÝ/NEVLIVNÝ
- 5 NESYMPATICKÝ/NEVLIVNÝ

Příloha č. 2: Dotazník Třída jako indiánský kmen (PPP Ústeckého kraje, online)

NAŠE TŘÍDA JAKO INDIÁNSKÝ KMEN

Představ si, že vaše třída je indiánský kmen. Zkus ke každé postavičce přiřadit jméno spolužáka a spolužačky, kteří nejvíce odpovídají dané charakteristice. Můžeš napsat sám (sama) sebe. Pokud podle tebe ve vaší třídě nějaká postava chybí, rubriku proškrtni.

Nejprve si vše pořádně přečti, rozmysli a pak teprve doplňuj.

1. **Náčelník Moudrý Bizon** – jeho slovo má u ostatních velkou váhu, co řekne, to obvykle platí:

kluk: holka:

2. **Orlí Pero** – statečný bojovník, který nikdy nezradí kamaráda a je vždy spravedlivý:

kluk: holka:

3. **Vlčí dráp** – lstivý bojovník, který nikdy bojuje zákeřně. Někteří se ho trochu bojí:

kluk: holka:

4. **Bílá holubice** – obětavá, kamarádká, ráda pomáhá druhým:

kluk: holka:

5. **Šaman Pěnicí voda** – žije ve svém světě kouzel, ostatní mu příliš nerozumí, moc se s ním nebaví, ale respektují ho:

kluk: holka:

6. **Uštěkané štěně** – nezkušený bojovník, který je všem pro legraci:

kluk: holka:

7. **Měnicí se vítr** – vždy se přidá na stranu toho silnějšího:

kluk: holka:

8. **Jezevčí chlup** – nikdo se s ním nechce bavit, žije osaměle na kraji vesnice:

kluk: holka:

9. **Hadí jazyk** – pomlouvá ostatní, roznáší klevety:

kluk: holka:

10. **Žabí noha** – kdykoli může, škodí ostatním. Je velmi neoblíbený.:

kluk: holka:

11. Pokud je ve třídě ještě někdo, na koho se žádná z uvedených postav nehodí a chybí Ti tady, vymysli mu jméno a charakteristiku:

.....

.....

.....

kluk: holka:

Příloha č. 3: Dotazník Postavičky v různých emocionálních situacích

