

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Bakalářská práce

SKRYTÉ KURIKULUM VE VZPOMÍNKÁCH
ABSOLVENTŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Vedoucí práce: PsLic. Jan Vyhnálek
Autor práce: Veronika Kosíková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: Třetí

2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. Zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikačních práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátu.

31. března 2015

.....
Veronika Kosíková

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PsLic. Janu Vyhnálkovi za cenné rady, připomínky, nesmírnou trpělivost a metodické vedení práce. Současně děkuji celé své rodině za jejich podporu.

OBSAH

1	KURIKULUM	8
1.1	Vymezení a definice pojmu	8
1.2	Formy existence kurikula	9
2	SKRYTÉ KURIKULUM.....	11
2.1	Vymezení pojmu.....	11
2.2	Definice pojmu	11
2.3	Obsah skrytého kurikula	12
3	ŠKOLA	14
3.1	Funkce školy	14
3.2	Socializace ve škole	15
3.3	Školní třída	16
3.3.1	Vývoj skupiny a její vlivy.....	17
3.4	Školní interakce.....	19
3.5	Sociální komunikace ve škole.....	20
3.5.1	Formy sociální komunikace.....	21
3.5.2	Typy komunikace.....	22
3.6	Charakteristika komunikace ve škole.....	22
3.7	Pravidla komunikace ve třídě.....	23
3.8	Žák ve škole	25
3.8.1	Vliv rodiny	25
3.8.2	Role spolužáků.....	26
4	KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	27
4.1	Cíl výzkumu	27
4.2	Použitá metoda výzkumu	27
4.3	Výzkum	28
4.4	Škola.....	28
4.5	Třída	29
4.6	Respondenti.....	29

4.7	Popis rozhovorů	30
4.8	Kategorie	32
4.9	Závěrečná tabulka	35
	ZÁVĚR	37
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	39
	ABSTRAKT	41
	ABSTRACT.....	42

ÚVOD

Na základní školu ráda vzpomínám. Nevím, zda je to tím, že jsem nikdy nebyla nucena přímo se konfrontovat se šikanou, nebo tím, že jsem měla štěstí na dobrého vyučujícího a dobrý kolektiv. Pokud vzpomínáme na roky pro nás významné natolik, jako jsou roky povinné školní docházky, málo kdy se nám vybaví konkrétní učivo nebo daná pravidla školní instituce. Spíše zmiňujeme naše dojmy z učiva nebo ze školy jako budovy. Velmi podstatnou část našich vzpomínek samozřejmě vyplňuje i to, jak jsme se cítili ve třídě, jak se k nám chovali spolužáci, my k nim, stejně jako výběr učitelského kolektivu a jejich přístup k vykládané látce a k nám samotným.

Každá škola má daný program, podle kterého se musí řídit. A proto by i každý žák, který se stane součástí takové instituce, měl její řády a plány dodržovat. Je ale velmi důležité si uvědomit, že tyto písemně dané normy se přirozeně liší od každodenní reality ve třídě. Ale co se zde tedy doopravdy odehrává? Jaké klima ve třídě panuje? Pokud si chceme na tyto otázky pravdivě odpovědět, není lepší cesty, než pokusit se o to pomocí vzpomínek absolventů. Kdo jiný by nám totiž mohl být nápomocen lépe, než ti, kteří si všim tímto již dávno prošli. Vzpomínky jednotlivých absolventů jsou bezesporu velmi zajímavé, ale co je vskutku ještě zajímavější? Pozorovat to, do jaké míry jsou subjektivní, ačkoli se stále jedná o jedno a totéž prostředí. My máme možnost nahlédnout do jednoho prostoru dokonce šesti očima, které nám poskytnou tři různé úhly pohledu na jednu problematiku.

Jsem velice potěšena, že jsem si mohla toto téma vybrat, poněvadž sama ráda vzpomínám na chvíle prožité na základní škole. Proto mě velmi zajímalo, jestli vůbec a případně jak vzpomínají ostatní absolventi. Toto téma je zajímavé především svou originalitou, ale i hloubkou. Vybrala jsem si jej především kvůli dané problematice, protože se mi zdá vskutku zajímavé a přínosné pozorovat výpovědi žáků o reálných skutečnostech v uměle tvořené skupině, jakou je třída.

V této práci si kladu za cíl popsat vztahy a komunikaci ve třídě skryté ve vzpomínkách absolventů základní školy. Získané poznatky se poté chystám opřít o teorii. Záměrně jsem své respondenty vybírala tak, aby všechny spojovalo prostředí jedné školní třídy a já tak mohla navíc jejich odpovědi porovnávat a tím zjistit míru subjektivity/objektivity a konkrétní postoj k určitým třídním fenoménům.

Podkladem pro praktickou část je mi část teoretická. V prvním oddílu teoretické části se snažím o co nejpřesnější vymezení klíčových pojmů. Náplní první kapitoly je

pojem kurikulum. Ve druhé kapitole píší o skrytém kurikulu. Třetí kapitola obsahuje široké téma – škola. Přesněji se zde zaměřuji na její funkce, řeším skupinu a třídní vlivy, komunikaci ve třídě, vtahy mezi spolužáky a vztah mezi učitelem a žákem. V neposlední řadě se zaměřuji na žáka a jeho pohled na povinnou docházku.

V poslední čtvrté kapitole se zaměřuji na samotnou výzkumnou část mé práce. Nejprve objasňuji metodologii, poté se zaměřuji na školní prostředí, ve kterém se respondenti po celých devět let pohybovali. Dále se soustředím na popis kategorizované výpovědi respondentů.

Mezi základní zdroje patří *Moderní pedagogika* od J. Průchy, *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule* od O. Kaščáka a M. Fillagové, *Sociologie výchovy a školy* od R. Havlíka a J. Koří., *Sociální dovednosti ve škole* od Gillernové a Krejčové, a *Učitel a žáci v komunikaci* od P. Gavory.

1 KURIKULUM

1.1 Vymezení a definice pojmu

Tento pojem pochází z latinského názvu curriculum, což znamená běh. Je to termín, který je velmi často používán v dokumentech ministerstva školství i přesto, že jeho přesný význam je doposud poněkud nejasný. Do české pedagogiky pronikl až po roce 1989 ze Západních zemí, kde se už od 60. let rozvíjí výzkum a vývoj kurikula neboli curriculum research and development.¹

Walterová přibližně vystihuje rámcovou podstatu kurikula jako něco co řeší souhrn problémů k otázkám Proč? Koho? V čem? Kdy, za jakých podmínek a s jakým očekáváním i efekty vzdělávat?²

V Evropském pedagogickém tezauru se dočteme, že Kurikulum je seznam vyučovacích předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce.³

„Kurikula jsou učební plány, a sice takové, jež vznikají na základě vědeckých postupů, určují jasné časové úseky pro vyučování a jsou uzpůsobeny evaluační kontrole a případné inovaci.“⁴ tuto definici se dočteme v encyklopedii Pedagogik, kde se pojem kurikulum ztotožňuje s termínem učebním plánem (Lehrplan).⁵

Jelikož česká definice termínu kurikulum, není výslovně formulována, Walterová, Průcha a Mareš v Pedagogickém slovníku diferencují tři elementární obsahy termínu:

- Kurikulum jako vzdělávací program, projekt, plán
- Kurikulum jakožto průběh studia a jeho obsah

1 Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 236.

2 WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 13-17.

3 Evropský pedagogický tezaurus – European Education Thesaurus. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993 In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 237.

4 ROTH, L. *Padagogik – Handbuch für Studium und Praxis*. In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 237.

5 PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 237.

- Kurikulum je obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.⁶

Existuje tedy mnoho definic tohoto termínu. Vědce může diferencovat jejich pojetí kurikula. Někteří se zajímají spíše o kurikulum, jako teoretickou výstavbu a plánování koncepce, zatímco druzí směřují k reálnému dopadu působení kurikula kladouce svůj hlavní vědecký zájem na výsledky, tedy- co si skutečně žáci osvojují.⁷

1.2 Formy existence kurikula

Průcha ve své knize rozvinul koncepci, že kurikula jsou teorie o cílech a obsahu vzdělávání, která existují v různých formách:

- Koncepční forma – Různé dohady, vize, koncepce a představy, co má být obsahem školního vzdělávání. Tyto pojetí jsou vylíčeny v dokumentech státní školské politiky. Například je to Dokument MŠMT ČR.
- Projektová forma – Konkrétně plánované vzdělávací programy, učební osnovy, učebnice aj.
- Realizační forma – Učivo, které je žákům prezentováno skrze učitele, počítačem, výukovým filmem, nebo také to co se učí sami doma z učebnice.
- Výsledková forma - Je to vše, co si skutečně žáci z učiva osvojí.
- Efektivní forma – Dlouhodobé důsledky obsahů školního vzdělávání, jak se projevují v profesní kvalifikaci, v postojích, kulturních a politických orientacích někdejších žáků a studentů.⁸

Tyto formy jsou navzájem provázané, vztahují se k obsahu a změnám v průběhu vzdělávacího procesu, jejich operativní podoba se určuje jako roviny kurikula.⁹

Dle Průchy v Moderní pedagogice jsou rozlišovány tři roviny:

- Zamýšlené kurikulum: Je to vše, co je v dané zemi plánováno jakožto cíle a

6 Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. s. 106.

7 Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 105.

8 PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 246.

9 Srov. MAŇÁK, J., JANÍK T., ŠVEC V.: *Kurikulum v současné době*. Brno: Paido, 2008. s. 21.

obsah vzdělávání.

- Realizované kurikulum: Veškeré učivo, které je učitelem předáváno žákům ve třídách.
- Dosažené kurikulum: Učivo, které si skutečně žáci osvojili, vztah žáka k předmětům, také charakteristiky rodinného zázemí aj.

Očekává se, že každá vyšší rovina je ovlivňována nižšími rovinami.¹⁰

V odborném názvosloví poté rozlišujeme: formální, neformální a skryté kurikulum. Walterová ve své knize tyto tři termíny popisuje:

- formální kurikulum jako soubor cílů, obsahů, prostředků a organizace vzdělávání a realizace projektového kurikula ve výuce (vzdělávací proces) a způsob kontroly a evaluace výsledků vzdělávacího procesu.
- Neformální kurikulum rozlišuje do dvou bodů, za prvé to jsou aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole. Například mimoškolní a mimotřídní aktivity organizované školou – exkurze, výlety aj. Za druhý bod je považována domácí příprava žáků na vyučování.¹¹
- Skryté kurikulum je obsahem celé 2. kapitoly v této bakalářské práci. Definici od Walterové se dočteme v kapitole 2.2.

10 Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 243.

11 Srov. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 13-17.

2 SKRYTÉ KURIKULUM

2.1 Vymezení pojmu

Skryté kurikulum anglicky „hidden curriculum“ je velmi složitý a problematický pojem, jelikož se pod ním skrývá vše související s děním ve třídě mimo školní osnovy. Samotný pojem kurikulum signalizuje něco všeobecně platné, závazné, čím se řídí školní instituce. O přívlastku „skryté“ píše Ondřej Kaščák ve své knize, jako o nezáměrné a necílevědomé neviditelnosti.¹²

Základní princip tohoto choulostivého pojmu vyjadřuje to, co žáky ovlivňuje a s čím se setkávají ve škole, ale není to plánováno v oficiálním kurikulu.¹³ Rybářová a Mareš píše, že je to jakýsi „pohled zevnitř“ na běh školy.¹⁴

Ve slovníku sociologických pojmů od J. Jandourka se píše, že skryté kurikulum jsou nevyslovené cíle výuky a nenaplánované účinky ve vzdělávání, které nenajdeme v oficiálních osnovách, a dokonce jim mohou v něčem odporovat.¹⁵

Vytvoření pojmu nemůžeme datovat, ale Kaščák považuje za jednoho ze zakladatelů tohoto pojmu, amerického profesora Ph. W. Jacskona, který v 70. letech 20. stol. za pomoci využití kvalitativního výzkumu v 1. až 4. ročnících, napsal knihu *Život ve třídách* (Life in classrooms), kde uvádí, že žáci k učivu se musí naučit respektovat a vykonávat v souladu s rutinami, pravidly a zásadami školy.¹⁶

2.2 Definice pojmu

Jediné spojení mezi chápáním jednotlivých autorů o skrytém kurikulu je domněnka, že

12 Srov. KAŠČÁK, O., FILLAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Trnavská univerzita, 2007 s. 10 – 13.

13 Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 267.

14 MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. *Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy*. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I.* [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html/>>.

15 Srov. JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů*, Praha: Grada 2012. s. 137.

16 Srov. KAŠČÁK, O., FILLAGOVÁ, M.: *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*, Trnava: Trnavská univerzita, 2007. s. 25-27.

děti se učí mnohé, co není přímo zachyceno ve formálním kurikulu.¹⁷

Skryté kurikulum dle Walterové, není jasně vystižené v programech a je jen s obtížemi postižitelné. Vystihuje totiž další, zdánlivě druhotné souvislosti života ve škole, jako například klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, pravidla chování ve třídě, sociální strukturu třídy apod.¹⁸ Ve výkladovém slovníku z pedagogiky se dočteme, že skryté kurikulum jsou také hodnoty a postoje, které prostřednictvím vzdělávacího procesu a prostřednictvím osobního působení předává svým žákům učitel.¹⁹ P. Jarvis píše, že skryté kurikulum jsou „*Normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce*“²⁰

Průcha definuje skryté kurikulum: „*Jako tušenou, avšak málo prozkoumanou záležitost.*“ Také píše, že skryté kurikulum označuje vše to, co se žák ve škole naučí (od učitelů, spolužáků aj.), aniž by to bylo plánováno ve formálním kurikulu.²¹

Meighain zas vychází z metafory, že třída je místo, kde straší. Kromě učitele a žáků jsou přítomní duchové, kteří také aktivně ovlivňují dění. Z tohoto tvrzení dále velice důkladně analyzuje, jaké skryté kurikulum předává budova školy, rozvrh hodin, způsob hodnocení, známkování a jazyk.²²

2.3 Obsah skrytého kurikula

Za obsah skrytého kurikula se považují prostředky, skrze které má žák subjektivní pocity ze školy (spokojenost, hodnota školy, vztahy mezi vrstevníky, učitelovo chování aj.). Také obsahem skrytého kurikula jsou prvky sociálního chování, tak zvaná pravidla

17 Tamtéž, s. 10.

18 Srov. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 13-17.

19 Srov. KOLÁŘ, Z., a kolektiv. *Výkladový Slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. s. 69

20 JARVIS, P. *An Internatoional Dictionary of Adult and Continuing Education*. London – New York, Routledge 1990

In PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 267

21 Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. s. 267 – 268

22 Tamtéž, s. 267 - 268

mezi žáky a učitelem a žáky, například jak sedět, pohyb po škole a jiné.²³

Mezi skryté kurikulum spadá také smíření se se školním klimatem, které nemusí být pokaždé poklidné či vstřícné. Děti se tedy ve školním prostředí učí nejen to, jak překonávat různé typy bariér, ale i například způsoby jak zdolat nejasný výklady vyučujících, nezajímavé okruhy látky, vyčerpávající rychlost výuky atd. Děti se učí rovněž okolnostmi, které jsou na ně kladeny v podobě klasifikací a hodnocením žáka, pokud se tedy ocitnou v sociálním tlaku vyžadujícím například nejlepší prospěch, mohou se dostat až tak daleko, že se neučí dané učivo, nýbrž postupují podle předpokládání učitele.²⁴

23 GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 28.

24 HAVLÍK, R., KÓŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 115.

3 ŠKOLA

Škola je institucí, která se zabývá výchovou a vzdělávání dětí a mladých lidí, pracuje a působí podle zákonných norem, hodnotí podávané výkony a podle nich do značné míry směřuje další profesní dráhu jedinců. Za elementární poslání školy se považuje předávání poznatků a dovedností vhodnými metodami stejně jako snažit se regulovat vliv výchovně-vzdělávacího působení, rovněž potom participovat na rozvoji osobnosti a socializaci jedinců.²⁵

Každá škola se řídí obecnými cíli výchovy a vzdělávání, které jsou uznané či přijaté v poli politického rozhodování, tyto cíle jsou rozvinuty do řady jednotlivých cílů, a ty se stávají cíli vzdělávacích cyklů a ty se následně stávají cíli jednotlivých škol. Od těchto obecných cílů jsou vyvozeny cíle jednotlivých předmětů. Dosažení jednotlivých cílů je uskutečňováno realizací podrobných kurikul, to jest v cílech, obsazích a volbě vyučovacích postupů určených při přípravě vyučovacích hodin, lekcí apod.²⁶

3.1 Funkce školy

Základním opěrným bodem a primárním vztahem ve školním prostředí je vztah učitele a žáka. Je potřeba individuální podpora ze strany učitele a školy, tak aby každé dítě mělo možnost individuálního přístupu, což je dnes, v době velkých škol, přeplněných tříd a následně anonymních vztahů mezi žáky a učiteli, velmi těžké. Každý žák by měl být klasifikován podle práce, kterou vykoná. Všichni si musí osvojit schopnosti a znalosti, obsahy učiva jsou tedy žákům navrhovány s určitými požadavky.²⁷

Funkce podle Havlíka a Prokopa:

- Personalizační funkce: podpora a rozvoj individuality žáka,
- kvalifikační funkce: orientace školy na výkon a znalosti žáka,
- socializační funkce: získávání určitých způsobů chování, vytváření si o sobě a ostatních určité obrazy,

25 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOLEKTIV. *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2003. s. 9- 10.

26 Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 95-96.

27 Slov. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP. J.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. s. 92-96.

- integrační funkce: příprava žáka na politicko-veřejný život.²⁸

V knize Sociologie výchovy a školy Havlík a Kořa píše, že pokud se uvádí taxace funkcí školy, „pak tím vždy vydáváme dobové svědectví o tom, co tvoří soubor dobového „vědění“ o škole a jak je toto „vědění“ strukturováno.“ a uvádějí tyto funkce školy:

- Funkce výchovná: základem této funkce je předávání kulturních vzorců chování a hodnot z generace na generaci. Formuje vlastnosti člověka, které se vztahují k jeho jednání a chování.
- Funkce vzdělávací: uskutečňována procesy, ve kterých si žáci osvojují vědomosti, ale také i dovednosti je používat.
- Funkce kvalifikační: uskutečňována osvojením nezbytných znalosti a rozvíjí schopnosti a dovednosti pro výkon v zaměstnání.
- Funkce integrační: realizována tvořením postojů a dovednostmi umožňující sociální komunikaci jak ve škole, tak i v sociálním životě mimo školu.
- Funkce selektivní: probíhá už při nástupu školní povinné docházky, k selektivním úmyslům patří školní hodnocení neboli vysvědčení a diplomy, které absolventy zmocňují k dalšímu studiu nebo nástupu do zaměstnání.
- Přidružené speciální funkce: ochranná a funkce resocializační či nápravná: Ochranná funkce je zachycena v zákonech, patří sem i ochrana osobních důvěrných informací a další.²⁹

Naplňování jednotlivých funkcí školy ve vztahu k jednotlivým žákům závisí na jejich celkovém sociálním a především rodinném zázemí.³⁰

3.2 Socializace ve škole

Od společnosti je škola pověřena předávat vědomosti, dovednosti či znalosti, které jsou použitelné pro budoucí život žáků. Avšak stejně je řečeno, že škola slouží k sociální

28 Slov. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP. J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. s. 93 – 94.

29 Srov. HAVLÍK, R., KOŘA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 96 – 103.

30 Srov. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP. J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. s 93 -94.

integraci jedinců. Škola ztělesňuje místo, kde se tvoří syntéza rozdílných povah.³¹

Po rodině, jakožto primární sociální skupině, je škola hned dalším důležitým prostředím, kde se dítě socializuje za pomoci socializačních vlivů za pomoci působení nejen učitele, ale také vrstevnické skupiny. Vyvíjení vzájemných vztahů ve školním prostředí umožňuje zvyšovat efektivitu edukačních procesů a působení školy jako společenské instituce na socializaci individua. Socializace ve škole je pro jedince tolik podstatná proto, že je zde žák vystaven jejímu působení dlouhodobě, soustavně a záměrně, proto v každém případě musí dojít k ovlivnění.³²

Když dítě vstupuje do prvního ročníku ve škole nebo když mění školní prostředí, či postupuje na druhý stupeň ve škole, stává se součástí nové skupiny, má touhu se začlenit, jelikož se chce cítit ve skupině dobře. Jedinec při nástupu do nové sociální skupiny se učí pravidla, kterými se daná skupina řídí. Hodnoty a normy individua jsou v souboji s hodnotami a normami skupiny. Jednotlivec ve skupině hledá své místo a roli. V socializaci dítěte hrají roli jeho průvodci, což mohou být například rodiče, učitelé, sourozenci nebo vrstevníci aj.³³

3.3 Školní třída

Školní třída, jako mikroprostředí slouží jedinci k samostatnosti od dětské závislosti na dospělých, také k odpovědnosti a nezávislosti. Tyto vlastnosti vedou k rozšíření sociální zkušenosti důležité pro soužití ve skupinách v dospělosti. V této skupině, jako je školní třída, hrají zásadní role učitelé a spolužáci.³⁴

Žáci ve třídě utváří vrstevnické vztahy, které znázorňuje cvičné pole pro formy chování dítěte, rovněž rozvíjí jeho sociální stránky. Tyto vztahy pronikají a rozvíjejí jejich kvality, názory, návyky a dovednosti.³⁵

V této sociální skupině je určitý počet osob, které dohromady jednají a směřují

31 Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 119.

32 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2003. s. 9 – 18.

33 Tamtéž, s. 17 – 19.

34 Tamtéž, s. 24 – 29.

35 Tamtéž, s. 24 – 29.

ke společným cílům. Od prvních dnů formálně utvořené školní třídy se každý jedinec začíná projevovat, podle svého sociálního statusu. Současně třídu také tvoří složení podle rolí, které děti zaujmou. Role mají své roviny-formální a neformální. Jestliže žák má roli přidělenou - například šatnář, ten kdo se stará o květiny, ten kdo maže tabuli, tak jsou to role přidělené, neboli formální. Na druhé straně neformální role, které osoby získají například „třídní šašek“, „zlobivec“, „chytrák“ apod.³⁶

Jak už bylo řečeno třída je tvořena formálně, tedy nepřírozeň, jedinec si nemůže vybírat, s kým danou třídu bude sdílet. V tomto faktu můžeme do budoucna spatřovat například i ten problém, že do školní třídy vstupují individua z rozdílných rodinných zázemí, s jinými hodnotami a postoji, které spolu nutně musí přijít do konfrontace. Z toho důvodu je prvořadé a pochopitelné, že je to právě učitel, kdo třídu stmeluje a vede ji ke společným normám a hodnotám, tak aby vykazovala i neformální znaky skupiny.³⁷

3.3.1 Vývoj skupiny a její vlivy

I když škola, je právními normami upravenou institucí, vznikají zde formální i neformální vztahy, které se dále rozvíjí. V každé třídě se utvářejí neformální podskupiny, pro něž hlavním sítím jsou vzájemné sympatie jedinců. V každé takové sociální skupině, jakou může být například třída, jsou podskupiny dále rozděleny do dvou hlavních rovin a to formální a neformální.³⁸

- Formální: zajištění provozu školy jako výchovně vzdělávacího ústavu
- Neformální: struktury a vztahy zaručující fungování školy, jako společenské skupiny

Pro téměř všechny členy třídy je podstatné cítit se ve školním prostředí příjemně, avšak ne každý se tak skutečně cítí. Jakákoliv sociální skupina se vyvíjí a prochází jistými změnami od jejího vzniku do zániku. Individuum přichází do neznámého prostředí, je v určité nejistotě, neví co od druhých čekat a navzájem se seznamují. Po čase začínají

36 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2003. s. 23 - 29.

37 Tamtéž, s. 24 – 29.

38 Tamtéž, s. 24 – 29.

konflikty mezi jednotlivci, kteří prosazují své názory, snaží se uspokojovat své potřeby. Následně se tyto rozpory překonávají a začínají se navzájem naslouchat. Skupina je upevněna a plní společné cíle. Zpravidla skupiny dále nastává fáze rozchodu.³⁹

Tyto fáze B. W. Tuckman popisuje:

- Formování: členové skupiny se seznamují, nastává u nich úzkost a strach
- Bouření: charakterizuje jej konflikt a emocionalita, jedinci prosazují své názory, snaha uspokojit své potřeby
- Normování: typickými vlastnostmi jsou soudržnost a výměna, skupina překonává rozpory, pokouší se o společné sdílení hodnot a postojů
- Optimální výkon: vztahy jsou upevněné, jedinci spolupracují společně na dosažení jednotných cílů
- Ukončení: neboli fáze rozchodu. Uvolnění vzájemných sociálních a emocionálních vazeb mezi členy skupiny, kteří jsou spojeni v rámci plnění společných skupinových úkolů a aktivit.⁴⁰

Jedním z typických znaků skupiny je její vliv na člověka. Ve třídě funguje mnoho skupinových vlivů a díky tomuto působení ve skupině, děti lépe chápou chování své i ostatních spoluúčastníků školního procesu. Díky vzájemnému působení učitelů a žáků ve škole můžeme pozorovat různorodé sociální jevy.

Pokud člověk v přítomnosti skupiny plní prosté a osvojitelné úkoly, zvládá je lépe než sám je to tzv. Sociální facilitace. Naopak sociální inhibice nastává, jestliže jsou činnosti komplikované, jedince přítomnost skupiny spíše znepokojuje a výsledky jsou špatné.

Dalším sociálně- psychologickým jevem je konformita. Je to jakási asimilace jedince k převládající skupině. Dítě ve třídě může činit to co ostatní pouze proto, aby nebylo skupinou zavrhnuto.⁴¹

39 Tamtéž, s. 24 – 29

40 TUCKMAN, B. W., JENSEN, M. A. C. (1977). Stages of small group development revisited. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*, vydání 2, Praha: Grada, s. 327

41 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 29.

Na základě konfrontace rozdílných názorů na situaci vzniká konflikt. Pokud je pouze jedním z účastníků toto střetnutí zhodnoceno jako konflikt, následně přichází odezva, která buďto vzniklý konflikt zklidní, nebo tato reakce vede k dalšímu růstu napětí. Nelze konflikty ze školního prostředí vyřadit, nýbrž se je naučit zvládat.⁴²

3.4 Školní interakce

Interakcí je myšleno veškeré vzájemné ovlivňování lidí. Vztah jedinci vytvoří, jakmile vniknou do interakce a komunikují spolu.⁴³

Základem sociálních procesů jsou sociální vztahy ve školním prostředí. Vývoj žáka ve škole podporuje učitel. Dochází zde k asymetrickým vztahům mezi učitelem a žákem, zejména v kontextu s učivem. Také ve škole dochází ke vztahům symetrickým, například mezi žáky navzájem.⁴⁴

Vzájemné působení učitele a žáka v edukačním prostředí, neprobíhá pouze mezi reálným chováním učitele a reálným chováním žáka, nýbrž učitel svými činnostmi, chováním a jednáním probouzí v žákovi pocity, které v něm vyvolají emoční reakce a ty ovlivňují konkrétní chování žáka v reálu. A toto chování zpětně působí na prožitky učitele, a tyto pocity se poté odráží v jeho reálném chování.⁴⁵

Ve školní třídě se můžeme setkat se dvěma hlavními rolmi – rolí žáka a rolí učitele. Žák následuje učitele, který ho vede. Role žáka se po dobu školní docházky mění a vyvíjí. Učitel působí ve třídě nejen jako vedoucí skupiny, ale také jako organizátor. Od této role učitele společnost očekává požadavky jako například jeho vlastnosti, profesní dovednosti, odbornou způsobilost aj.⁴⁶

42 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 29.

43 Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: UJAK, 2006. s. 7.

44 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOLEKTIV. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 14 – 29.

45 Tamtéž, s. 15.

46 Tamtéž, s. 16.

3.5 Sociální komunikace ve škole

Jednotným jmenovatelem elementárních hledisek sociálního styku, jako jsou společné činnosti, vzájemné působení a mezilidské vztahy, se považuje právě sociální komunikace. Sdělení neboli výměna informací je užší pojetí komunikace. Naopak v širším pojetí si osoby navzájem předávají informace obsahující představy, ideje, pocity a další.⁴⁷

Sociální komunikace vykazuje dvě formy: Komunikační akt a komunikační proces. Komunikační akt obsahuje samotné komunikační situace (například rozhovor mezi dvěma osobami, nebo učení jedné vyučovací hodiny, tvořící celek výuky. Více a často opakující se komunikačních aktů poté dohromady komponuje komunikační proces. Komunikační proces od komunikačních aktů je odlišný délkou trvání a složitostí veškerých participujících prvků.⁴⁸

Konkrétní komunikační akt obsahuje tyto prvky:

- komunikátor (začínající komunikační akt)
- příjemce (při zahájení komunikačního aktu vyčkává)
- směr komunikace (komunikační spojení sestaveno z podnětu a odpovědi)
- kanály (soubor hmotných předpokladů komunikovat s partnerem)
- obsah (sdělující témata komunikačního aktu)
- vyjadřovací prostředky (obrazová sféra, mluvená a písemná řeč)
- záměny a efekty (cíle komunikace)⁴⁹

Jedinci do komunikace vstupují se svými hodnotami, postoji a zkušenostmi. Účastníci komunikace jsou zároveň komunikátorem (mluvčím) a komunikantem (posluchačem), protože každý z nich přijímá vlastní pohyby a sdělení a zároveň dešifruje reakce druhé osoby. V třídním prostředí je sdělení přijímáno a vysíláno nejen sluchem, ale více smyslovými orgány. K verbální i neverbální komunikaci je ve třídě připojen tzv. Metakomunikační faktor, což utváří význam celkové informace. Je to

47 Srov. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 15.

48 Srov. HLADÍLEK, M., *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: UJAK, 2006. s. 8.

49 Tamtéž, s. 13 -15.

například grimasa, gesto, tón hlasu, mrkání, klepání ruky nebo věty typu „Chápete, co tím myslím“. ⁵⁰

Pro pedagogy je důležité, aby v komunikaci měli patřičné znalosti a dovednosti proto, aby odhalili souvislosti v kontextu komunikace ve třídě. Kontext ve školním prostředí do značného rozsahu stanovuje smysl všech verbálních i neverbálních sdělení. Stejná slova a stejné chování mohou nabývat rozdílných významů, pokud jsou užity v jiných souvislostech. Při přijímání sdělení dochází ke zkreslení a to se nazývá šum. Šumy v komunikačních procesech zabraňují přijímání a odesílání signálů. Mívají charakter fyzické (hluk z ulice ruší komunikaci učitele s žáky), fyziologické (špatná výslovnost dítěte, učitel mu nerozumí), psychologické (nesoustředěnost žáka), nebo sémantické (neporozumění významu slov). Šum nikdy nevymizí, ale lze jej zmírnit pomocí výstižného vyjadřování, nebo také například ověřením, co a jak žáci při hodině slyší a vnímají. ⁵¹

3.5.1 Formy sociální komunikace

Pojem komunikace označuje proces, který se podílí „s někým na něčem“ (společně se radovat), „spoluúčastní se“ (učitel učí žáky), „sdílení se navzájem“ (rodičovská výchova). „Komunikace umožňuje systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří následující formy komunikace“ ⁵²:

- Verbální komunikace: do této komunikace spadá zvuková a písemná řeč.
- Metakomunikační: neboli paralingvistické znaky komunikace, jsou to takové znaky jako například hlasová intonace, akcent a zbarvení hlasu atd.
- Nonverbální komunikace: řečí těla jsou nahrazovány slova a věty. Do nonverbální komunikace patří gesta, mimika, smích a pláč, chování, jednání, gesta a další komunikace pomocí symbolů a obrazů. ⁵³

50 Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 12.

51 Srov.: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOLEKTIV. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. s. 12.

52 HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: UJAK, 2006 s. 15-18.

53 Srov. HLADÍLEK, M. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: UJAK, 2006. s. 15-18.

3.5.2 Typy komunikace

V každé sociální skupině jedinec zabírá postavení a vystupuje v sociálních rolích, z kterých plynou typy komunikace:

- Jako otec s dítětem: Jedinec je nadřazen nad druhým. Je nadřazený a zkušenější než ten druhý.
- jako dítě s otcem: Individuum je vzdorovité a může dávat najevo je pro něj druhý v rozhovoru autoritou.
- jako dospělý s dospělým: rovnocenný partnerský rozhovor.⁵⁴

3.6 Charakteristika komunikace ve škole

Každá instituce má svou povahu, která určuje její charakter a důvody komunikace mezi lidmi. Školní třída se svou řadou specifikací v komunikaci výrazně liší od ostatních institucí svými rolemi, cílem (proč komunikují), obsahem (o čem komunikují), časem a prostorem v komunikaci (vyučovací hodina a místnost). Na komunikaci ve třídě lze nahlížet z různých hledisek.⁵⁵

- Komunikace a vyučování: Ve třídě vždy povídá učitel a ostatní poslouchají. Poté se může učitel naslouchat s ostatními a jeden ze žáků hovořit. Je možné, že také mohou žáci mluvit mezi sebou. Členové celé skupiny nemusejí výhradně se dorozumívat ústy, nýbrž mohou psát nebo číst. Komunikace slouží výhradně k vyučování. Bez komunikace by nešlo žáky vzdělávat a ani vychovávat. „Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“⁵⁶
- Vztahy mezi komunikujícími: Mezilidské vztahy jsou uskutečňovány díky komunikaci. Tyto vztahy mohou být vylíčeny ve třech rovinách – asymetrické a symetrické roviny a preferenční rovina. V asymetrickém vztahu je učitel nadřazen žákům, může rozhodovat o otázkách komunikace. V symetrickém vztahu jsou si všichni členové skupiny rovni. Preferenční vztah učitel

⁵⁴ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 25.

⁵⁵ Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 25.

⁵⁶ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 25.

komunikuje pouze s konkrétním žákem.⁵⁷

- Skryté kurikulum: Škola má nejen oficiální stránku, nýbrž i neoficiální, ve které je místo pro takové situace, které se nenachází přímo v učebních osnovách. Skryté kurikulum je nepsané, mnohdy neuvědoměle probíhá paralelně s učebními osnovami, uvnitř třídy.⁵⁸

„Skryté kurikulum se realizuje výlučně prostředky komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, a to verbálně i nonverbálně – často náznakově, implicitně.“⁵⁹

- sociální konstrukce života ve třídě: Učitel a žáci dohromady staví, neboli konstruují vzájemné pochopení, jenž je důležité pro kolektivní život ve třídě. Díky komunikaci se uskutečňuje sociální konstruování. Sociálně konstruované významy se ve třídě (disciplinovanost, omluva aj.) postupně stávají konvencí. Někteří učitelé si v komunikaci vytvářejí velmi specifické konvence – různé pokyny, znaky, signály. Rozumí jim pouze on a žáci jeho třídy. Pokud přijde nový žák do třídy, musí se tyto konvence naučit.⁶⁰

Komunikace není výhradně jen ústní, nýbrž též písemná a zvuková. Nemusíme komunikovat pouze jen se společníky komunikace, ale může probíhat i bez nich například učebnice, jiné materiály, jež stvořil autor, který se přes tato díla spojuje s žáky.⁶¹

3.7 Pravidla komunikace ve třídě

Škola vymezuje pouze část pravidel, další určuje společnost se svými obecnými pravidly chování a část pravidel je výsledek sporu mezi učitelem a žáky.⁶² Na základě těchto zmíněných pravidel se realizuje komunikace ve třídě, která je většinou organizovaná. Tato pravidla mají funkci stanovit pravomoci žáka a učitele v procesu

57 Srov. GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 26 - 28

58 Tamtéž, s. 26 - 27

59 Tamtéž, s. 27 - 28

60 Tamtéž, s. 28 - 29

61 Srov. GAVORA, P.: *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 26 - 30

62 Srov. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

s. 32

komunikace.⁶³

Některá pravidla a normy chování se ve školním prostředí postupně vyvíjejí: na začátku je spor mezi učitelem a žáky, poté nastává vyjednávání, na konci se dochází buďto ke kompromisu (učitele a žáků) nebo prosazení jedné strany.⁶⁴

Komunikační pravidla ve třídě jsou důležitá jak pro organizaci práce, tak pro zajištění dominantního postavení učitele ve třídě. V rámci této dominance rozlišujeme dvě základní schémata přístupu učitelů - direktivní přístup komunikace a demokratický přístup.⁶⁵

P. Gavora píše ve své knize o komunikačních pravidlech v tradičním hromadném vyučování:

- **Direktivní:** Učitel uplatňuje moc nad komunikací. Jsou zde určité komunikační pravidla pro učitele (1. kdykoliv si vzít slovo, 2. mluvit s kým chce, 3. mluvit o čem chce, 4. rozhodovat o délce hovoru, 5. mluvit v učebně kdekoliv, 6. mluvit v jakékoliv poloze) a také určitá pravidla pro žáka (1. hovořit pouze dostane-li slovo), 2. mluvit pouze s tím, s kým je mu určeno, 3. mluvit o tom, co mu bylo určeno, 4. hovořit pouze tak dlouho, jak má určeno, 5. hovořit na místě, které má určené, 6. mluvit pouze vestoje). Žáci užívají mnoho strategií (vyrušování, napovídání aj.), jak získat část pravomoci v komunikaci.
- **Demokratická:** Vstřícné a tolerantní vůči žákům, přesto zachovávající dominanci učitele. Učitel předává žákům díl zodpovědnosti za své učení. Demokratická komunikační pravidla např.: žák nemusí vstávat při odpovědi, žák může odbočit od tématu za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný, žák může vést úsek komunikace.⁶⁶

63 Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 26 – 30.

64 Srov. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. s. 32.

65 Srov. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003 s. 26-30.

66 Tamtéž, s. 35-39.

3.8 Žák ve škole

Při nástupu do školního prostředí si dítě osvojuje novou roli žáka. Tuto roli dítě získává v určitém věku. Před vstupem do školních lavic, má dítě nějaké očekávání a představu, kterou získává z především prostřednictvím informací a postojů jiných, starších osob. Tyto představy v předškolním věku dítěte jsou na úrovni her (např. hraje si na školu s pomůckami, které má připravené do prvního ročníku).⁶⁷

Dítě vstupuje do školy, která je neosobní institucí pro jedince nový prostředím. Žák ve škole se musí osvobodit od důrazu na svou individualitu a také si uvědomit, že je pouze část ze skupiny dětí. Též je nezbytné, aby přijal učitele jako autoritu. Ten by měl v první třídě působit jako zdroj jistoty, pokud chce dokázat svou roli před žáky. Pokud bude dítě navazovat pozitivní kontakt s učitelem, přispěje k osvojení nové role žáka.⁶⁸

Školní prostředí je místo, kde dochází ke střetu rodinných norem a hodnot s hodnotami školy. Ta podporuje rozvoj a osvojování základních norem chování ve skupině.⁶⁹

3.8.1 Vliv rodiny

Působení rodičů a sourozenců na dítě má velmi specifický význam při jeho následném postoji procesu plnění povinné školní docházky.

Jestliže je žák prvním dítětem, většinou jsou na něj intenzivněji kladena očekávání rodičů, než v případě mladších sourozenců. Je-li žák jedináčkem, rodiče směřují své očekávání a požadavky jen a pouze na něj.

Pokud má žák sourozence, rodiče rozdělují svou pozornost, požadavky a očekávání mezi všechny své děti. Poté své potomky mezi sebou mohou porovnávat, ačkoli každý má jiné vlastnosti. Nejstarší dítě pro rodiče je první zkušeností, která vede jejich předpoklady k následujícím potomkům. Druhé děti mohou být handicapované, tím že jsou srovnávány s prvními. Jestliže starší sourozenec byl ve škole velmi prospívající, mladší je s tímto vzorem srovnáván. Nebo naopak mladší dítě se může stát dobrou vyhlídkou, pokud by starší ve škole příliš neprosperovalo.⁷⁰

67 Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. s. 5 – 8.

68 Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. s. 8 – 9.

69 Tamtéž, s. 18 – 22.

70 Tamtéž, s. 30 – 33.

3.8.2 Role spolužáků

Sociální prostředí, jakým je třída, obsahuje pevnou strukturu a ustálenou hierarchii rolí- učitel jako autorita a žáci, kteří jsou si navzájem rovni. Žák při nástupu do školy přemýšlí o svých spolužácích ze svého osobního pohledu (tedy dá se říci egocentricky a fenomenisticky). Učitelův názor na členy skupiny pro žáka též nese nemalý význam. Děti se ve škole projevují jak při vyučování, tak i mimo vyučovací hodiny. Komunikují prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků. Proto je nezbytné, aby se naučily stejnému jazyku a především jeho pochopení v kontextu.⁷¹

Ve středním školním věku, což je 3. až 5. ročník, je dítě adaptováno v prostředí a má už osvojené vzorce chování. Také se mění jeho postoj k učiteli. Vztah učitele a žáka, spočívá spíše ve schopnosti doplňovat se v rolích, než v citovém naplnění. Kolem desátého roku života dítě přestává žalovat, což znamená, že se stává přizpůsobivým. Tímto krokem dospívá k vyššímu stupni socializace - duševně se začleňuje do školní třídy a ztotožňuje se i se skupinou stejného pohlaví.⁷²

Při nástupu na druhý stupeň se žák stává více kritickým. Dochází zde k rozlišení žáků podle vztahu k budoucímu hypotetickému profesnímu začlenění. Pubertální žák přestává uznávat formální autoritu, jakou představuje učitel. Původcem důvěry a bezpečí přestává být učitel a stává se třída. Jedinec se proto s třídou ještě více identifikuje. Při uvolňování rodinných vazeb se individuum upoutává k třídnímu zázemí.⁷³

71 Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. s. 8 – 9.

72 Tamtéž, s. 8 – 9.

73 Tamtéž, s. 50 – 54.

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V této kapitole bakalářské práce se věnuji metodologii výzkumu. Dále pak představuji samotné respondenty, u kterých se snažím o analýzu vzpomínek, ve kterých lze sledovat vliv skrytého kurikula na dynamiku kolektivu.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je popsat komunikaci a vztahy ve třídě ve vzpomínkách absolventů základní školy. Výzkumná otázka

- Jaké mají absolventi vzpomínky na základní školu?
- Jaké situace prožívali absolventi ve třídě?
- Jaké měli vztahy ve třídě? Jak na to pohlíží?
- Jaký měl absolvent vztah s učitelem?

4.2 Použitá metoda výzkumu

Jako pracovní strategii jsem zvolila již zmiňovaný kvalitativní výzkum, díky kterému se lze dostat do hloubky šetření. Který Creswell definoval takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“⁷⁴ Z přístupů kvalitativního výzkumu jsem zvolila vícepřípadovou studii, ve které jde o „*detailed study of one case or several cases.* Zatímco ve statistickém šetření shromáždíme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců, v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“⁷⁵

Jako metoda sběru dat byly použity hloubkové rozhovory, které patří k nejvíce používaným metodám kvalitativního výzkumu. Zvolila jsem nestrukturovaný neboli narativní rozhovor, při kterém „*není subjekt konfrontován se standardizovanými*

74 CRESWELL, J. W. *Research design, qualitative and quantitative approaches.* In HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005. s. 50.

75 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál, 2005 s. 104.

*otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění.*⁷⁶ Takto nahrané rozhovory byly posléze přepisovány.

Přepsané záznamy rozhovorů jsou pomocí otevřeného kódování analyzovány. Toto kódování „*lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení.*“⁷⁷ Existují různé způsoby jak aplikovat otevřené kódování. Můžeme kódovat slovo po slově, celé věty nebo také celé odstavce. U každého kódu se ptáme, o čem pojednává nebo k jakému tématu se přiřazuje. Předmětem zkoumání je skryté kurikulum. V diskutovaných tématech jsem se tedy snažila vysledovat vzorec odpovědi, který je pro danou problematiku charakteristický a s tímto pak dále pracovat. Po otevřeném kódování jsem dospěla k vytvoření kategorizovaného seznamu kódů, na které jsem použila techniku „*vyložených karet*“. V každé kategorii se snažím převyprávět daný problém.

4.3 Výzkum

Pro výzkum byly vybrány tři respondentky, které v dětství navštěvovaly stejnou základní školu a třídu. Díky spolupráci s první respondentkou a na základě naší spolupráce se mi naskytla možnost spolupráce s ostatními dvěma.

Na začátku každého rozhovoru, jsem navodila příjemnou atmosféru a snažila jsem se získat její důvěru. Poté jsem ji konfrontovala se startovní otázkou (kterou jsem využila u všech třech respondentek):

- Jaké máš vzpomínky na základní školu?

Nechala jsem respondentky vyprávět jejich vzpomínky, dokud nedaly signál konce vyprávění. Pokusila jsem se dále doptat na některé okruhy, které mi nebyly jasné, nebo nezazněly. Na základě zjištěných odpovědí jsem získala možnost zaměřit se na konkrétní oblasti vzpomínek, pocitů a dalších doplňujících informací, které mi nebyly srozumitelné.

4.4 Škola

Škola, kterou respondentky navštěvovaly, je jednou ze tří základních škol ve městě. Škola je dvoustupňová, každý ročník disponuje alespoň třemi třídami. Respondentky nastoupily do prvního ročníku v září 1999. Škola tradičně pořádá zábavný program, do

76 HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005 s. 176.

77 Tamtéž, s. 247.

kterého mají žáci povinnost se zapojit. Jedná se o Jarní a Vánoční akademie. Ve čtvrtém ročníku děti povinně jezdí na školu v přírodě, která žáky stimuluje v oblasti pohybových aktivit a kolektivní spolupráce a pro žáky sedmých ročníků je v zimních měsících organizován lyžařský výcvik.

4.5 Třída

Ve třídě, kterou respondentky společně navštěvovaly, bylo po celých devět let cca 27 dětí. Na prvním stupni (1. - 5. ročník) vedla kolektiv pouze jedna učitelka, která zároveň žáky vyučovala, ale také se třídou byla v rámci možností v úzkém kontaktu, tedy i nad rámec vyučování. Na druhém stupni (6. - 9. ročník) vyučující učila pouze matematiku a přírodopis. Ve třídě se vyskytlo množství doprovodných jevů, typických pro tento typ kolektivu, např. krádeže, šikana, aj.

4.6 Respondenti

Respondenty jsem vybrala záměrně z jedné třídy, mohu tedy porovnávat jejich výpověď. Jak hledí ve vzpomínkách na komunikaci a i na vztahy v dané třídě.

Respondent 1:

Dvaadvacetiletá dívka, která studuje vysokou školu, pedagogickou fakultu. Žije v úplné rodině v malé vesničce nedaleko města, kam chodila na ZŠ. Má tři sourozence. Od první třídy měla kamarády. Základní školou jak se říká „proplouvala“ nic neřešila. Od šesti let hrála na klavír, poté chodila do pěveckého sboru, který nabízela škola, a také do skautského oddílu. Jeví se pozitivně, akčně a pohotově.

Respondent 2:

Dívka, 21 let, studuje vysokou školu, zdravotní fakultu. Žije sama se svou maminkou ve městě kousek od ZŠ, otce nemá. Od první třídy se potýkala se šikanou ze strany spolužáků, vždy třídu reprezentovala během různých školních i mimoškolních akcí, například na akademích školy, či na recitačních soutěžích. Zpívala od první třídy ve sboru, později začala hrát na kytaru.

Respondent 3:

Dvaadvacetiletá studentka studuje vysokou ekonomickou školu. Žije s matkou a mladší sestrou. Rodiče se rozvedli, když respondentka byla ve druhé třídě. Vystřídala mnoho kroužků, přes pohybové aktivity jako basketbal, po hudební školu (flétna, kytara), pěvecký sbor, až po skauting či jógu. Je temperamentní a cílevědomá.

4.7 Popis rozhovorů

V této podkapitole se pokusím naplnit cíl práce a popsat vzpomínky absolventů. Za pomoci hloubkových rozhovorů jsem zde sepsala výpovědi každé respondentky zvlášť, tak aby byly zjevné jejich subjektivní vzpomínky.

Rozhovor č. 1

Respondentka dlouho přemýšlela jak začít. Nejprve si vzpomněla na maňáskovou postavičku v první třídě, kterou třídní učitelka používala při motivaci k učení, ale také, když nastal nějaký problém, jako například pláč, kvůli nepovedenému úkolu, nebo když byl někdo na někoho ošklivý.

Když se blížila pátá třída, respondentka cítila, že nepatří mezi premianty třídy. To bylo patrné i na reakci třídní učitelky. Měla dojem, že upřednostňovala „ty chytřejší, co měly krásné písmo a mohli dopisovat sdělení rodičům, prvňákům do sešitu. Ale tento pocit zmizel ještě tentýž rok, kdy se, na konci páté třídy, loučili s touto třídní. *„Bylo to pro nás dost těžký, protože jsme si to nedokázali představit být bez naší paní učitelky, protože nám přirostla k srdci. Na rozloučenou jí celá třída vyrobila takové tablo s vtipnými postavičkami, které měli místo hlav naše hlavy. Pamatuji si, že jsem zařizovala kytici růží, protože má mamka pracovala v květinářství. A kluci zařizovali takovou dřevěnou masku na zed', věděli jsme, že tento indiánský styl se jí bude líbit“*

Respondentka vzpomíná na těchto pět prvních let ve škole velice pozitivně. Bylo jí nadmíru příjemné, jak se k nim paní učitelka třídní chovala, jak je učila, že mají táhnout za jeden provaz, sjednocovala je a pobízela k ochotě pomáhat druhým. Ale po nástupu na druhý stupeň se to podle respondentky vytratilo. Třídní učitelka, kterou dostali, byla milá hodná, ale *„nedokázala ukočírovat naši třídu, rázem z nejhodnější třídy se stala nejhorší, protože prostě každý jel jiným směrem.“* To vnímala velmi intenzivně a mrzelo jí to.

Byla velice ráda, když se na druhém stupni otevřel povinně volitelný předmět, který vedla právě jejich bývalá třídní učitelka. Rázem se tam přihlásilo i mnoho jejich spolužáků. A tím, že začali mít stejné aktivity, což byla právě literárně dramatická výchova a také pěvecký sbor, začala se utvářet ve třídě skupinka pěti šesti lidí. Samé holky až na jednoho chlapce, se kterým respondentka kamarádila od malinka. Ostatní kluky nevnímala. *„Prostě tam ve třídě byli, ale oni si jeli svou“*. Dle jejího názoru to bylo způsobeno skutečností, že její tzv. „holčičí skupinka“ byla velice průbojná a téměř

všechny volnočasové aktivity děvčata podnikala výhradně společně. *„Vůbec si neuvědomuji, že by ve třídě byla třeba nějaká šikana, i když slýchávám od kamarádky, že byla šikanovaná, tak ale já určitě nebyla zdrojem šikany, já si to vůbec nepamatuji.“* Důraz klade na to, že právě v té době se s ní nebavila, jelikož měla jiné kamarády.

Rozhovor č. 2

Hned první vzpomínka respondentky je první školní den. Vybavuje si přesně, co měla na sobě, protože právě kvůli tomu se stala hned tento první den terčem posměchu. Dále hovoří o chlapci, se kterým byla donucena sdílet školní lavici-*„seděla jsem vedle mého souseda z baráku a seděla jsem s ním z donucení, protože naše mámy se na nás spolčily“*

Paní učitelku třídní měla ráda od prvního dne, byla jí totiž jedinou oporou ve třídě, kde se s ní z neznámého důvodu nikdo jiný nebavil. Respondentka byla silnější postavy a ráznější, ale byly ve třídě podle ní i jiné, mnohem horší, typy. Respondentka neměla ráda přestávky. *„Byla jsem samotář a snažila jsem se k někomu vecpat. Nevzpomínám si, že bych měla někoho blízkého nebo že to byl někdo, s kým bych chodila na obědy, většinou to byl někdo, s kým nás učitelka donutila jít, tak s tím jsem si povídala“*

Dle respondentky byla třída velmi různorodým celkem, který se druhotně diferencoval do menších podskupin podle vzájemných sympatií, přičemž jediné, co tento celek spojovalo, byla právě osoba učitelky. Měla pocit, že je u ní preferovaná, protože respondentka byla mimo jiné hudebně nadaná- například v pěveckém sboru vynikala natolik, že se zde stala sólistkou, též hrála dobře na kytaru, což jim poskytovalo mnoho námětů ke společné konverzaci. Dále spolu řešily recitační soutěže a moderování zimních a jarních akademií.

Na druhém stupni se ale v respondentčině společenském životě odehrála velmi výrazná změna, neboť se spřátelila se skupinkou děvčat. Všechny je spojil povinně volitelný předmět, kam se náhodně přihlásily a jehož náplní bylo nacvičovat a hrát divadlo pro družinu nebo na jarní akademii. Také má pocit, že dále měl do určité míry stmelovací funkci i školní pěvecký sbor, do kterého z jejich třídy chodilo též mnoho lidí. Tyto jejich společné volnočasové aktivity způsobily, že se postupem času začaly čím dál tím více sblížovat.

Rozhovor č. 3

Respondentka si první stupeň na základní škole v příliš živých barvách nevybavuje. Nicméně samotné vzpomínky na celé období základní školy ji naplňují pocity vesměs příjemnými a proto na toto období velmi ráda vzpomíná

Z prvního stupně si vybavuje třídní učitelku, která měla blízko k hudbě a hrani na kytaru, což ji samotnou motivovalo, aby se této dovednosti též naučila. Vzpomíná, že od čtvrté třídy chodila na dramatický kroužek, který tato učitelka vedla.

Respondentka je temperamentní a údajně nikdy nebyla příliš empatická, každému se smála, i když, jak nyní připouští, to nikdy nemyslela nijak zle. To ale samozřejmě nic nemění na faktu, že s tím ostatní spolužáci měli čas od času problémy. *„Vzpomínám si na truhličku stížností a připomínek, kam mohli všichni anonymně přispívat svými připomínkami, každý pátek se pak truhlička vybírala, četla nahlas, a já měla pokaždé strach, že si někdo bude stěžovat na mě“* Párkrát se její obavy skutečně naplnily, ale k nápravě přečinu většinou stačila pouhá omluva.

Přechod na druhý stupeň sice způsobil ztrátu jim tolik milé třídní učitelky, nicméně právě zde nadešlo období, které naplnily poznáváním samy sebe a vzájemným sbližováním. Údajně se podle intenzity, s jakou se děti věnovaly mimoškolním aktivitám, vytvořily dvě skupiny- jedna „akční“ (= děti, které chodily na kroužky a měly podobné zájmy) a druhá, která žádné zájmy neměla. *„V Té naší partičce se upevňovala naše přátelství a vznikaly vztahy, které trvají dodnes, za což jsem ráda.“*

4.8 Kategorie

V této podkapitole popisují společné kategorie, které vycházejí z kódování rozhovorů. Obsahuje kategorie, které vyšly z rozhovorů respondentek. Využila jsem jednu z nejjednodušších a nejpoužívanějších technik a to techniku tzv. „vyložených karet“.

„Já“ a třída

Každý žák má subjektivní pohled na svou třídu, ve které se nacházel. Na prvním stupni respondentka 2 zažívala pocity samoty, kdy se s ní nikdo nebavil a ona nevěděla proč. Respondentka 3 se stydí za své jednání na prvním stupni, protože se nechovala dobře, jak sama říká, smála se každému a ne všichni to brali s humorem. Respondentka 1 na vztahy ve třídě poukazuje, když mluví o vyrábění dárku pro třídní učitelku na rozloučenou. Dohromady vyráběli tablo ze svých fotek a domlouvali se na dalším dárku pro vyučující.

Druhý stupeň všechny tři respondentky považují za etapu, kdy se utvářely velké přátelské skupinky.

Komunikace chlapci – děvčata

Respondentky na komunikaci s chlapci málo vzpomínají. To nejspíš plyne z faktu, že třída byla rozdělena na „děvčata“ a „chlapce“.

Respondentka 1 popisuje komunikaci mezi chlapci a dívkami v páté třídě, kdy se museli domlouvat na dárku na rozloučenou pro třídní učitelku. *„...a kluci zařizovali takovou dřevěnou masku na zed', věděli jsme, že tento indiánský styl se jí bude líbit“.*

Respondentka 2 ráda vzpomíná na druhý stupeň hlavně z toho důvodu, že zde našla své nové, téměř se dá říci vysněné, přátele. Konečně nemusela trávit přestávky sama v lavici, nýbrž měla možnost bavit se s děvčaty. Respondentka 1 hovoří o této partě jako o „*holčičí skupince*“ se kterou trávila mnoho času o každé přestávce ve škole, ale i mimo tuto instituci. Všechny respondentky mluví pouze o vztazích mezi děvčaty, chlapce vůbec nezahrnují do svých vzpomínek. Jediná respondentka 1 se zmiňuje o hochovi, který s nimi navštěvoval povinně volitelné předměty. O ostatních chlapcích se vyjadřuje takto: *„Prostě tam ve třídě byli, ale oni si jeli svou“.*

Vztah k třídní učitelce na 1. stupni a k třídní na 2. stupni

Vztah k třídní vyučující na prvním stupni respondentky popisují jako pevný a dobrý. Rády na toto období vzpomínají a mají spoustu historek s třídní vyučující. Pokud hovoří o druhém stupni, vzpomínají na třídu jako celek, o vyučující se nevyjadřují, mám pocit, jako by o ní ani nechtěly mluvit. Respondentka 1 na odchod na druhý stupeň vzpomíná takto: *„Bylo to pro nás dost těžký, protože jsme si to nedokázali představit být bez naší paní učitelky, protože nám přirostla k srdci. O nové třídní učitelce potom hovoří takto: „nedokázala ukočírovat naši třídu, rázem z nejhodnější třídy se stala nejhorší, protože prostě každý jel jiným směrem.“* Může to být dáno tím, že třídní učitel na prvním stupni má funkci průvodcem a po rodičích dalším dospělým, ke kterému mají důvěru. Avšak na druhém stupni učitel se stává pouze autoritou, žáci upřednostňují vztah ke skupině (třídě).

Motivace žáků ze strany učitele

Motivace ze strany učitele je velmi důležitá, protože na žáky působí prokazatelně pozitivně. V první třídě třídní učitelka měla maňáskového kašpárka, kterým motivovala žáky k práci ve škole, vzpomíná respondentka 1.

Tato učitelka měla mnoho zájmů, skrze které si své žáky získávala. Například hrála na kytaru, třída zpívala vždy každému oslavenci k narozeninám. Po vzoru vyučující se Respondentka 3 začala učit na kytaru. Respondentka 2 věděla, že s třídní učitelkou má společné zájmy, jako právě hra na kytaru a zpěv. Je zjevné, že zde třídní učitelka působila, jako jistota, ve všech vzbuzovala intenzivní pocity důvěry a také k ní velice vzhlíželi a měli jí za velký vzor, jak to bývá v prvních letech ve školním prostředí. Myslím, že tento vyučující žáky motivoval k umění (hudba, divadlo aj.). Žáci v těchto zájmech pokračovali v dalších letech a i bez vyučujícího.

Akční skupinka a pasivní žáci

Jak už bylo předesláno, třída byla rozdělena nejen na chlapce a dívky, ale také, jak dále vzpomínají respondentky, na žáky aktivní a pasivní.

Respondentka 3 rozděluje třídu na „*akční skupinku*“, která měla společné či podobné zájmy a ty tvořily páteř jejich vzájemné komunikace, a tu, která neměla žádné speciální zájmy. Respondentka 1 hovoří o této partě jako o „*holčičí skupince*“, se kterou sama trávila mnoho času. Dá se říci, že děvčata spolu trávila každou přestávku, jejíž náplní většinou bylo zpívání ve třídě. Jejich styky se ale neomezovaly pouze na školní prostředí, nýbrž se začaly scházet i ve svém volném čase.

Respondentka 2 ráda vzpomíná na druhý stupeň, jelikož zde našla kamarády, kteří měli podobné zájmy. Jak popisuje respondentka 2 tyto žáci museli společně nacvičovat na akademie, chodili do pěveckého sboru aj.. Tato „akční skupinka“ se na druhém stupni přihlásila na povinně volitelný předmět – dramatická výchova, kterou vedla bývalá třídní učitelka. Právě tento bod považují všechna děvčata zpětně za slomový. Shodly se na faktu, že pro ně znamenal definitivní odpojení se od „pasivních spolužáků“, kteří neměli dle respondentek žádné nebo odlišné zájmy.

Šikana

I v této třídě se objevily nepříznivé vlivy, které zanechaly v respondentkách vzpomínky.

Cítím, že respondentka 2 neměla žádné kamarády, jelikož hovoří o tom, jak si neměla s kým hrát o přestávkách a ani neměla nikoho, s kým by chodila na obědy do školní jídelny, i sama přiznává, že byla nucena konfrontovat se s třídní šikanou. Respondentka 1 mluví o spolužačce, která jí upozorňuje na fakt, že se ve třídě objevila šikana: „*Vůbec si neuvědomuji, že by ve třídě byla třeba nějaká šikana, i když slýchávám od kamarádky, že byla šikanovaná, tak ale já určitě nebyla zdrojem šikany, já*

si to vůbec nepamatuji.“. Respondentka 3 má ze sebe pocit, že šikanu způsobovala v malé míře, bála se následků (trestů).

4.9 Závěrečná tabulka

Tabulka znázorňuje kategorie, které jsem zařadila do společných témat. Výpovědi znamenají popis kategorií.

Tab. 1. Přehled použitých témat ve výpovědích (vlastní výzkum)

TÉMA	KATEGORIE	PŘÍKLADY VÝPOVĚDÍ
Komunikace ve třídě	Komunikace chlapci - děvčata	Na druhém stupni vznikala „holčičí skupinka a dle respondentky 1 chlapci „Prostě tam ve třídě byli, ale oni si jeli svou“.
Vztah učitel – žák	Motivace učitele	Společné zájmy – hra na kytaru aj.
	Vztah k učiteli na 1.st a k učiteli na 2. st.	Konec prvního stupně: „Bylo to pro nás dost těžký, protože jsme si to nedokázali představit být bez naší paní učitelky, protože nám přirostla k srdci. Na druhém stupni třídní učitelka: „nedokázala ukočírovat naši třídu, rázem z nejhodnější třídy se stala nejhorší, protože prostě každý jel jiným směrem.“
Vztah mezi spolužáky	„Já“ a třída	Na druhém stupni respondentky spojovalo společné přátelství.
	Akční skupinka a pasivní žáci	Společné zájmy – spojování třídy, ti co ne neúčastnili, jako by tam nebyli.
Nepříznivé vlivy	Šikana	Konfrontace se šikanou Nevnímání šikany Stud za své negativní chování

Zdroj: vlastní výzkum

Komunikace ve třídě se stává velmi specifickou na druhém stupni, kdy dívky komunikovaly především společně a chlapce příliš nevnímaly.

Pokud respondentky hovořily o vztahu k učiteli, mluvily o jejich společné třídní učitelce na prvním stupni, která je motivovala ke společným zájmům. Respondentka 1 se vyjadřuje o třídní učitelce na druhém stupni: „nedokázala ukočírovat naši třídu, rázem z nejhodnější třídy se stala nejhorší, že sice byla hodná, ale třídu neuměla vést.“

Vztahy ve třídě respondentky popisují hlavně na pozadí kolektivu vytvářejícího se na druhém stupni, kdy už vznikaly pevnější přátelské vztahy, do nichž byla začleněna

i Respondentka 2. Třída, jak již bylo několikrát zmíněno, byla rozdělena na „akční“ skupinku, která měla společné zájmy (hudba, divadlo) a „pasivní skupinku“, kam patřili pouze žáci, kteří tyto zájmy nesdíleli.

V této třídě se vyskytly i stopy nepříznivých vlivů, jako například šikana, se kterou se respondentka 2 setkala na vlastní kůži. Respondentka 1, ví o výskytu šikany ve třídě, ale v té době si to neuvědomovala. Naopak respondentka 3 se stydí za své chování, kdy se posmívala ostatním spolužákům.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem si vytyčila za cíl zjistit a poté uceleně představit, jakým způsobem vzpomínají absolventi na základní školu a na základě těchto vzpomínek popsat vztahy a komunikaci na základní škole obecně. Získané poznatky, ke kterým jsem došla metodou hloubkového rozhovoru se třemi absolventkami základní školy, shrnuji v kapitole 4. 7 a 4.8. V těchto rozhovorech jsem se snažila proniknout ke způsobu, jakým vzpomínají na základní školu.

První tři kapitoly mé bakalářské práce byly zaměřeny na kurikulum a skryté kurikulum a třetí kapitola se poté věnovala škole jako takové.

Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na metodologii výzkumu, cíl mé práce, a samotný výzkum, kde jsem se nejprve popisovala školní prostředí, ve kterém se respondenti po celých devět let pohybovali. Poté následuje krátký popis respondentů samotných. Všechny tři rozhovory jsem popsala, abych nezkresleně poukázala na vzpomínky těchto tří absolventů.

Komunikace s respondenty probíhala bez větších problémů a mohu tedy s potěšením říci, že všechny tři respondentky spolupracovaly velmi dobře. Díky použití otevřeného kódování na těchto rozhovorech jsem kategorizovala fakta, která z nich vyplynula. Respondentky se navíc často v informacích doplňovaly, a proto můžeme například na skutečnost, jakou je vztah učitele a žáka, nahlížet ze tří pohledů. Co se týče vztahů ve třídě, respondentky se velmi často shodly.

Na výsledcích je více než patrná skutečná přítomnost skrytého kurikula ve škole. Absolventi popisují vždy reálné skutečnosti, které se ve třídě objevily a můžeme proto předpokládat, že nikdo jiný než účastníci nám o tomto skrytém kurikulu dané třídy nemohou vypovídat.

V této třídě byl velice silný vztah třídního učitele a žáka. Většina žáků mělo dosti společných zájmů tzv. „akční skupinky“, která své zájmy naplňovala i mimo instituci. Jejich komunikace na prvním stupni spojoval vyučující, který měl mnoho zájmu. Druhý stupeň byl ve znamení přátelství, kdy se utvářeli velmi pevné vztahy mezi spolužáky. Ve třídě se objevila i šikana, se kterou se konfrontovala jedna z respondentek.

Toto téma bylo velmi zajímavé a velice rozsáhlé, mohlo být předlohou dalších šetření. Mohla by být práce kvantitativní strategií. Například s hypotézou absolventi

vzpomínají na třídní učitelku na prvním stupni pozitivně, nebo může znít - absolventi si vzpomínají na šikanu i když nejsou šikanováni. Nebo také hypotéza - žáci se snaží mít společné či podobné zájmy jako třídní učitel.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-7315-104-9.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOLEKTIV. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3472-9.

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN80-86039-10-2.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-327-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLADÍLEK, M.. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: VŠ Jana Ámose Komenského, 2006. ISBN: 80-86723-16 – X.

JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

KAŠČÁK, O., FILLAGOVÁ, M. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Trnavská univerzita, 2007. ISBN 978-80-8082-169-2.

KOLÁŘ, Z., a kolektiv. *Výkladový Slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

MAŇÁK, J., JANÍK T., ŠVEC V. *Kurikulum v současné době*. Brno: Paido, 2008.

ISBN 978-80-7315-175-1

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

MAREŠ, J., RYBÁŘOVÁ, M. *Skryté kurikulum – málo známý parametr klimatu vysoké školy*. In JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I*. [online]. © 2003-2005 [cit. 2015-04-04].

Dostupné na WWW: <<http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html/>>.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd., Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*, vydání 2, Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1428.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ABSTRAKT

KOSÍKOVÁ, V. *Skryté kurikulum ve vzpomínkách absolventů základní školy*. České Budějovice, 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce J. Vyhnálek.

Klíčová slova: kurikulum, skryté kurikulum, škola, třída, socializace ve škole, sociální komunikace, školní interakce, žák

Práce se zabývá skrytým kurikulem v popsáných vzpomínkách absolventů základní školy. Cílem bakalářské práce bylo popsat vztahy a komunikaci ve třídě ve vzpomínkách absolventů základní školy. Práce je rozdělena do čtyř částí. První kapitola vymezuje pojem kurikulum, druhá kapitola se zabývá pojmem skryté kurikulum a třetí kapitola nese název škola. Poslední čtvrtá kapitola obsahuje vlastní kvalitativní výzkum, ve kterém byly využity hloubkové rozhovory tří respondentů. Kdy popisují vztahy a komunikaci v jedné stejné třídě.

ABSTRACT

Hidden curriculum in memories of graduates of primary school

Keywords: curriculum, hidden curriculum, school, class, socialization at school,

social communication, interaction, school, student

In the work is described hidden curriculum in memories of primary school graduates. The aim of this thesis was to description the relations and communication in the classroom in the memories of primary school graduates. The work is divided into four parts. The first chapter defines the term curriculum, the second chapter deals with the concept of the hidden curriculum and the third chapter is named The school. The fourth chapter contains qualitative research, to which were used in-depth interviews in three respondents. When describing relations and communication in one and the same class.