

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

ZJIŠŤOVÁNÍ VZTAHŮ PROSTŘEDNICTVÍM  
INTERAKTIVNÍHO SOFTWARE VE TŘÍDNÍCH  
KOLEKTIVECH NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH  
DETERMINING RELATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL CLASS  
COLLECTIVES USING INTERACTIVE SOFTWARE



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Hana Peigerová**

Vedoucí práce: **prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.**

Olomouc

2022

V první řadě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. Panajotisovi Cakirpaloglu, DrSc. nejen za vedení, ale také za jeho laskavý a podnětný přístup i ve chvílích, kdy byla zapotřebí změna designu celé práce. Dále bych ráda poděkovala týmu expertů spolupracujících na vývoji metody interaktivních metafor, kterými jsou prof. PhDr. Karel Paulík, CSc., Mgr. Marek Malůš, Ph.D., PhDr. Katarína Millová, Ph.D. a zejména děkuji Mgr. Josefu Kundrátovi, Ph.D. za možnost zapojení do projektových aktivit TAČR Éta TL03000240 „Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů“. Za konzultaci výzkumné části děkuji Mgr. Karlu Rečkovi a za textovou korekturu své sestře Zdeňce Peigerové. Dík patří také mým přátelům, kteří mi dávali prostor k ventilaci a mým zaměstnavatelům, kteří respektovali absenci mého jména v tabulkách směn. V neposlední řadě patří velký dík žákům, kteří mi dovolili nahlédnout do vzájemných vztahů ve třídě a vedení školy za možnost výzkum provést i v této nelehké a nejisté době pandemie.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Zjišťování vztahů prostřednictvím interaktivního softwaru ve třídních kolektivech na základních školách“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 16.3.2022

Podpis .....

# OBSAH

<b>OBSAH .....</b>	<b>3</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Vztahy ve třídě.....</b>	<b>8</b>
1.1 Žáci v kontextu školy a třídy .....	8
1.2 Vztahy v třídě a jejich vliv na jednotlivce.....	10
1.2.1 Sociální pozice v třídním kolektivu a faktory ji ovlivňující.....	11
1.2.2 Negativní jevy postihující vztahy ve třídě.....	14
1.2.3 Vývojové období rané adolescence jako faktor ovlivňující jedince a jeho vztahy ve třídě.....	18
1.3 Sociometrie aneb zjišťování vztahů ve třídě .....	19
<b>2 Psychologická vzdálenost jako možný přínos sociometrii.....</b>	<b>22</b>
2.1 Teorie k psychologické vzdálenosti .....	22
2.2 Využití psychologické vzdálenosti k měření vztahů ve třídě.....	23
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>25</b>
<b>3 Výzkumný problém, cíl práce, výzkumné otázky .....</b>	<b>26</b>
<b>4 Typ výzkumu a použité metody .....</b>	<b>27</b>
4.1 Testové metody .....	27
4.1.1 Metoda s využitím metafory psychologické vzdálenosti .....	27
<b>5 Sběr dat a výzkumný soubor.....</b>	<b>32</b>
5.1 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	33
<b>6 Práce s daty a její výsledky .....</b>	<b>35</b>
6.1 Výzkumná otázka č. 1 .....	35
6.2 Výzkumná otázka č. 2 .....	37
6.3 Výzkumná otázka č. 3 a č. 4.....	43
6.4 Zodpovězení výzkumných otázek .....	56

<b>7</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>67</b>
<b>9</b>	<b>Souhrn.....</b>	<b>69</b>
	<b>LITERATURA.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ .....</b>	<b>78</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>79</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>80</b>
	<b>ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE.....</b>	<b>81</b>
	<b>ABSTRACT OF THESIS.....</b>	<b>82</b>

# ÚVOD

Na vysoké škole sedíme v přednáškové místnosti s lidmi podobného smýšlení, jaké máme my sami. Minimálně lze předpokládat, že naší společnou ambicí je stát se psychologem. Na základní školu však docházíte s dětmi rozličných povah a ambicí. Má spolužačka se například toužila stát zemědělkyní, jiný spolužák nedokončil střední školu a další si pořídil dítě před 18. narozeninami. Ačkoli v první třídě nevnímáme tak velké rozdíly, které mezi námi panují, trávíme přes 7 000 vyučovacíh hodin s lidmi, které jsme si v žádném konkurzu nevybrali. Byli k nám přiřazeni a my jsme nuceni s nimi vycházet, spolupracovat, hledat si mezi nimi blízké přátele a mnohdy zažívat příkoří některých, kterým jsme trnem v oku.

Není překvapením, že vztahy, které ve své třídě máme, budeme prožívat velmi intenzivně. Některé malé rozepře či škádlení mohou vyústit v šikanu, jindy pozorujeme poměrně nenápadnou žačku a ani netušíme, že je ve třídě oblíbenou a vlivnou dívkou. Jako třídní učitelé či školní psychologové trávíme s dětmi zlomek času, který oni spolu tráví celkově – nejen o hodinách, ale také o přestávkách, na obědě, po škole, v autobuse cestou na ranní tělocvik. Proto se nemůžeme divit, že kdeco přehlédneme. Přesto pociťují děti a adolescenti velkou potřebu jistoty, bezpečí, které stále hledají v autoritách, v nás. Měli bychom mít možnost nahlédnout do vzájemných vztahů hlouběji a moci zasáhnout, pokud by to bylo potřeba.

Ne vždy se můžeme spolehnout na to, že za námi dítě přijde, má-li nějaký problém. Možná má obavu, že by se mu přitížilo nebo má špatnou zkušenost, protože když naposledy přišlo se svým problémem za autoritou, odbyla ho tím, že řeší hlouposti a má se jít raději učit. V takovou chvíli využíváme možnosti sociometrie – měření vztahů ve třídě. Na školách se používají nejčastěji metody SORAD a B3. My v této práci představujeme novou metodu, která je momentálně ve vývoji a využívá metafory psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty nikoli číselné škály jako je tomu např. u SORADu. V návaznosti na výzkumy, o kterých se můžete více dozvědět v druhé kapitole teoretické části, by měli žáci přirozeně umisťovat své spolužáky do blízkosti či vzdálenosti dle svých pocitů. Více o samotné metodě si můžete přečíst také ve výzkumné části, kde je blíže představena.

Spolupráce na vytváření této metody byla má úplně první výzkumná práce a vůbec první setkání se skutečnou psychologií. Přišla jsem jako nadšený prvňáček do bakalářského

studia a chopila se možností vypomáhat doktoru Kundrátovi se sběrem, přepisem i kódováním dat, jejichž výstupem byla právě metoda založená na metafoře psychologické vzdálenosti. Tehdy jsme měřili postoje k vyučovaným předmětům, dnes se metoda rozrostla o zjišťování vztahů ve třídě. Jsem vděčná, že spolupráce mezi námi trvá a že mohu na vlastní oči vidět, jak se projekt posouvá a stále vylepšuje.

V rámci této diplomové práce bychom chtěli zjistit, zda nová metoda dokáže zjišťovat vztahy a postavení žáků ve třídě, a pozorovat, zda nám metoda nenabízí další data, která by nám mohla napovědět něco o dalších fenoménech. Výzkum je smíšeného charakteru a využívá nejen číselná data, která program generuje, ale také slovní výpovědi žáků, které nám napomáhají k validizaci metody.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 VZTAHY VE TŘÍDĚ

Žáci na základní škole, tedy ve věku přibližně od 6 do 15 let, stráví ve škole 7 056 vyučovacích hodin (Průcha, 2020). To je v přepočtu 5 292 standardních hodin, tedy 220 a půl dne. Připočteme si k tomuto číslu všechny přestávky, obědové pauzy či kroužky, na které žáci docházejí se svými spolužáky. Mnohé děti pravděpodobně stráví víc času se svými spolužáky než rodiči, pokud vyrůstají ve střídavé péči nebo vídají jednoho z rodičů dva víkendy v měsíci. Pojdme se na instituci školy a vztahy, které v ní vznikají, podívat blíže.

## 1.1 Žáci v kontextu školy a třídy

Škola je pro dítě místem, kde probíhá sekundární socializace. Můžeme ji chápat jako instituci pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, která dává důraz na vzdělávání a osobnostní rozvoj (Helus, 2015). Šafránková (2019) uvádí ve své publikaci dva modely školy. **Transmisivní model** vychází z předpokladu, že žák je jako „prázdná nádoba“, kterou je potřeba po příchodu do školy začít plnit vrstvením poznatků. Důraz je kladen na paměťové učení, využívá se odměn a trestů a tím spíše vnější motivace žáka, nerespektují se vztahy mezi žáky a funguje zde autokratický způsob výchovy. Naproti tomu **konstruktivní model** školy vykresluje autorka jako zcela opačnou stranu spektra. Model je orientovaný na žáka. Tento typ školy je otevřený, žák je zde spoluvůrcem poznání, v obsahu učiva se klade důraz na dovednosti a postoje, spolupráci, využívá se slovního hodnocení, sebehodnocení a vnitřní motivace žáka. Oba tyto modely jsou vykresleny poměrně extrémisticky, dovedu si však představit spektrum, na jehož koncích se tyto modely nacházejí, a běžné základní školy se pohybují někde na tomto spektru, ne nutně v jeho extrémech.

Pro pochopení a práci se vztahy ve třídě je také důležité zmínit, že se v současné době často setkáváme s **inkluzivním vzděláváním**. Jedná se o začlenění žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (např. postižení zraku, sluchu, ADHD, mentální postižení, mimořádné nadání, sociokulturní znevýhodnění atd.) do běžného kolektivu. Rozlišujeme mezi integrací, kdy začleňujeme postižené žáky do výuky, kteří se jí musí přizpůsobit, a inkluzí, kde bychom si měli uvědomovat žáka v celé jeho individualitě a snažit se vytvořit takové edukační prostředí, které bude optimální pro jeho další rozvoj (Braun et al., 2014; Šafránková, 2019; Hájková & Strnadová, 2013).



Školní docházka přináší dítěti nové zkušenosti (často zcela odlišné od těch z rodiny) a novou hodnotovou orientaci, ve které se zaměřuje zejména na dobrý či dostatečný výkon a získání přijatelné pozice ve třídě (Vágnerová, 2012).

Právě školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí (Řezáč, 1998). Nakonečný (2020) definuje školní třídu jako malou formální skupinu, přičemž znakem malé skupiny je to, že se jedinci vzájemně znají, vstupují do interakcí v rámci funkčně propojených rolí a norem, věnují se společné činnosti v rámci společných cílů a potřeb a mají vědomí „my“. Formální skupina z důvodu, že členové jsou zařazeni do třídy na základě určitých formálních znaků (např. věk nebo blízkost bydliště), zároveň se i ve formální skupině mohou tvořit neformální skupiny a frakce (samostatné podskupiny žáků vidáme ve třídách často). Ale např. Braun (2014) definuje školní třídu jako středně velkou dětskou sociální skupinu. Ať už malá nebo středně velká, být součástí sociální skupiny má pro jedince velký význam, protože zprostředkovává působení makrosociálního prostředí, ovlivňuje individuální výkonnost, má na jedince formativní vliv, posiluje sociální identitu a uspokojuje jeho sociální potřeby, kterými jsou potřeba sounáležitosti, být akceptován, získat uznání a seberealizovat se (Řezáč, 1998).

Školní třída má svou strukturu, dynamiku i vývoj. Pojdme na to od začátku, a to konkrétně od **vzniku samotných kolektivů**, které Smékalová a Kolařík (2011) rozdělili na:

- zcela nový kolektiv;
- kolektiv vzniklý spojením;
- kolektiv s delší společnou minulostí, typ pozitivně laděný;
- kolektiv s delší společnou minulostí, typ bez sounáležitosti ke skupině;
- kolektiv s delší společnou minulostí, typ negativně laděný.

V průběhu let prochází kolektiv vývojem, přičemž Braun (2014) pojmenovává tři **vývojová stadia**, během nichž se utváří hierarchie třídy:

- prekohezní stadium (1.-3. třída);
- stadium prvotní koheze (4.-6. třída);
- kohezní stadium (7.-9. třída).

V prvním stadiu zaujímá velkou roli učitel, jehož názory jsou normou, a tak i prvotní diferenciaci třídy odpovídá přístupu učitele k ní. Prekohezní stadium můžeme aktivně zkrátit společnými aktivitami jako mohou být výlety nebo různé preventivní programy. Ve stadiu prvotní koheze už se objevují první pocity soudržnosti a spolupráce, učitel už

hierarchii výrazně neovlivňuje, ale stále se jedná o chvíli, kdy může školní psycholog výrazně vstoupit do struktury a dynamiky třídy, neboť v kohezním stadiu už je hierarchie do značné míry stabilizovaná.

Třidu tvoří lidé, kteří spolu komunikují, jsou navzájem v meziosobních vztazích a tvoří strukturu navzájem propojených a hierarchicky uspořádaných pozic a rolí. **Sociální role** je souborem očekávaného chování, které souvisí s interpersonálními vztahy jedince s ostatními členy, osobností jedince, ale také je určeno normami skupiny. V rámci osvojování si sociální role dochází ke konfrontaci vnějších nároků s vlastními možnostmi jedince, což vede k diferencovanějšímu pohledu na sebe sama, k „objektivizaci“ sebepercepce a sebehodnocení, a tedy ke změnám v sebevědomí žáka. Ve školní třídě rozlišujeme role:

- alfa – neformální vůdce skupiny;
- beta – tzv. expert;
- gama – většina členů skupiny, spíše pasivní a přizpůsobiví;
- omega – outsider skupiny, okrajová pozice a většinou ve skupině spíše neoblíbený;
- P – „obětní beránek“ (Řezáč, 1998).

Žák na pozici alfa bývá nejaktivnější a nejvíce ovlivňuje dění ve třídě. Žákům na pozici gama imponuje vůdcovským chováním a osobnostními kvalitami, proto se s ním identifikují, obdivují ho a nezřídka na něj žárlí, což může vyvolat pocity odmítnutí a vyloučení jedince z kolektivu. Alfy bývají ve třídě obvykle 2-3, přičemž bychom měli být obezřetní, co se týče jejich vzájemného pozitivního či negativního vztahu.

Žáci na pozici beta jsou ostatními tolerováni kvůli tomu, že jsou chytří, ale nemívají velký sociální vliv. Bety bývají introvertní, odpovědné, spolehlivé, často volené do žákovských samospráv. Na pozici omega se nacházejí žáci, kteří se vydělují z kolektivu, ale ne vždy se žák v této pozici musí cítit špatně. A „P“ je symbolickým představitelem nepřátelské skupiny (Braun et al., 2014; Řezáč, 1998).

## 1.2 Vztahy v třídě a jejich vliv na jednotlivce

Jednou z nejvýznamnějších potřeb u dětí školního věku je právě potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou, která graduje v období rané adolescence (Vágnerová, 2012), což je skupina, které se primárně věnuje tato práce. Akceptace či nonakceptace spolužáky určuje postavení, které jedinec ve třídě zastává. Tato pozice se poté pojí s emoční reakcí

jedince a má vliv na jeho prospěch a celkovou úspěšnost ve škole (Řezáč, 1998). Proto se nyní postupně podíváme na to, jaké sociální pozice se ve třídním kolektivu objevují, jaké faktory je ovlivňují a jaké důsledky mohou vztahy a rozložení sociálních pozic ve třídě mít. Zmíníme v krátkosti šikanu i s jejími důsledky na život oběti a tyrana a neopomeneme nastínit specifika rané adolescence, která určují chování jednotlivce a jeho začlenění do vztahů s vrstevníky.

### 1.2.1 Sociální pozice v třídním kolektivu a faktory ji ovlivňující

Ze sociálně-psychologického hlediska je pro žáka zvláště důležité jeho začlenění do struktury pozic ve skupině, přičemž **sociální pozici** můžeme chápat jako místo, které jedinec zastává ve skupině. Sociální pozice určuje jedincovo postavení ve vztahu k ostatním ve třech dimenzích: přiřazenost, podřazenost a nadřazenost. Řezáč (1998) uvádí typickou strukturu skupinových pozic:

- **populární**, kteří jsou přitažliví pro většinu a stávají se vůdci;
- **oblíbení**, kteří jsou přitažliví pro mnohé a stávají se pomocníky, jsou aktivní;
- **akceptování**, kteří jsou přitažliví pro část skupiny a zbylým nevadí, jsou podřízení, závislí;
- **trpění**, kteří jsou ve skupině pasivní;
- **mimo stojící**.

Nakonečný (2020) uvádí ve své publikaci také dělení skupinových pozic v závislosti na výsledcích sociometrie:

- **hvězda**, která má maximální hodnotu tzv. smíšeného sociometrického statusu, což je suma všech obdržných voleb, pozitivních i negativních;
- **outsider** je osoba, která hodně volí, ale sama obdržela málo voleb a je vcelku odmítána (má velký počet negativních voleb);
- **zavržený** nebo také anti hvězda má minimální smíšený sociometrický status, získala tedy maximum negativních voleb;
- **izolát** je osoba, která nevolí a ani není volena, žije pasivně na okraji skupiny;
- **ambivalentní** status je komplikovaná pozice, která má maximální počet všech obdržných voleb, pozitivních i negativních, avšak nulový smíšený sociometrický status;

- **šedá eminence** je osoba v pozadí, která je intuitivně volena lídrem a sama lídra vybírá, má tedy skrytý vliv na lídra skupiny, ale jinak je spíše izolovaná.

Důležité je zmínit, že pozice žáka ve třídě, tedy akceptace či nonakceptace jeho osoby spolužáky, vstupuje do hry jednak jako *důsledek, ale také jako jedna z podmínek výkonnosti a úspěšnosti žáka*<sup>1</sup> (Řezáč, 1998).

Autoři Vágnerová (2012), Nakonečný (2020) a Braun a kolektiv (2014) shodně uvádějí dva faktory ovlivňující postavení ve třídě. Je jimi sociální přitažlivost neboli oblíba a míra vlivu, moci nebo také osobní prestiž. Řezáč (1998) doplňuje ještě dvě kritéria, kterými jsou způsob jedincova sebehprosazování při začleňování se do skupiny a jeho podíl na dosahování skupinových cílů.

**Oblíbené** žáky můžeme dělit (od neoblíbenějších po nejméně oblíbené) na jedince populární, oblíbené, přijímané, trpěné a mimo stojící (Nakonečný, 2020). Jako oblíbení bývají hodnoceni žáci, kteří mají dobré sociální kompetence, schopnost navázat kontakt, jsou přátelští, tolerantní, spolupracující, otevření, schopni empatie, opory a solidarity a jsou nápomocní. Také jsou to žáci, kteří mají s ostatními spolužáky společné zážitky, bez problémů se zapojují a dostačují v běžných skupinových aktivitách a jsou spontánní v sociálním kontaktu. Ocenění bývají chytrí jedinci, ale ne ti, kteří si úspěch museli „vydřít“, taková bývají častování nepřijemnými přezdívkami jako je „šprt“. Oblíbenými žáky bývají děti se smyslem pro humor; pokud je jedinec agresivní, ale zároveň vtipný a společenský, bývá pozitivně přijímaný. Další z rysů sociálně přitažlivých žáků bývá jejich emoční stabilita, pozitivní ladění, zejména u adolescentů bývají oblíbení spolužáci, kteří nevyvolávají nejistotu ať už v rozumové nebo emoční oblasti a potvrzují hodnotu ostatních spolužáků, přijímají je. Dobrou pozici mají ti, kteří se s ničím příliš netrápí, jsou nad věcí, zábavní a nic je nerozhází. Také bychom neměli zapomínat na fyzickou atraktivitu a materiální vlastnictví. Děti krásné a mající nejnovější telefon či značkové tenisky bývají kladně hodnoceny.

Naopak neoblíbené děti bývají pravým opakem. Ostatní jim nerozumějí, nemají dostatečné sociální kompetence k tomu, aby navázaly kontakt se spolužáky, nerespektují společné normy, nedovedou spolupracovat, bývají náladové, snadno podrážděné a prosazují

---

<sup>1</sup> Školní neúspěšnost chápeme v pojetí tradiční pedagogiky jako podprůměrné až nevyhovující výsledky, hodnocení žáka („špatné známky“). Avšak z širšího pedagogicko-psychologického pohledu chápeme školní neúspěšnost jako selhávání žáka v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také negativními psychickými postoji a emočními stavy ve vztahu k vlastnímu učení, k učitelům apod. (Průcha et al., 2001).

se nepříjemným a nepřiměřeným způsobem. Neoblíbené dítě si pak může zkoušet vydobýt pozornost šaškováním, vnučováním se či uplácením, u nezralých dětí se objevuje regrese, kdy hledají ochranu u autority. Obranou může být také to, že se dítě stane agresivní, zlomyslné a mstí se ostatním za to, že ho odmítají (Vágnerová, 2012; Nakonečný, 2020; Řezáč, 1998). Zde si můžeme pokládat otázku, kde se nachází příčina a kde důsledek? Je dítě neoblíbené kvůli tomu, že je agresivní nebo je agresivní, protože je neoblíbené?

Dalším faktorem určující postavení jedince ve skupině je jeho **míra prestiže, vlivu, moci**. Můžeme tyto žáky dělit (od nejvíce vlivných po nejméně vlivné) na osoby dominující, aktivní, závislé, pasivní a osoby s okrajovými rolemi (Nakonečný, 2020). Míra vlivu je založena na schopnostech, osobnostních vlastnostech a projevech chování, které dítě má. Dětem ve středním věku imponují jedinci odvážní, sebevědomí, úspěšní ve škole, fyzicky zdatní, silní, obratní, vzhledově atraktivní, mající materiální vlastnictví, ale také ti, kteří umí ostatní ovládat. Takto manipulativní žáci mohou být obdivováni, ačkoli málokomu přijdou sympatičtí. Adolescenti obdivují dobré rozumové schopnosti, vysokou sociální inteligenci, sebejistotu, vyrovnanost, dominanci. V tomto vývojovém období může získat vliv agresivní jedinec vybavený fyzickou silou a bezohledností.

Oproti tomu zavrhovaní žáci mají neimponující vlastnosti jako je neprůbojnost a úzkostnost, může jít o agresivní a dráždivé děti, které jednají pro ostatní žáky nepochopitelným způsobem. Přehlížení žáci nejsou pro ostatní spolužáky ničím zajímaví, nevyvolávají v nich žádné pocity, bývají to málo aktivní až pasivní, nespolečenské děti s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi, které ale nejsou pro ostatní rušivé (Vágnerová, 2012).

Postavení žáka ve třídě může ovlivnit samozřejmě také **učitel**. Velký vliv má zejména v prekohezním stadiu, tedy v prvních třech ročnících základní školy (Vágnerová, 2012), ale i v pozdějších letech může, ač nevědomky, utvrzovat ostatní žáky v jejich ať už pozitivním či negativním náhledu na jedince, a dokonce tak potvrzovat např. „správnost šikanování“ (Kolář, 2005). Je přirozené, že nároky, které jsou na učitele kladeny, mají za důsledek zjednodušení si situace a nazírání na žáky schematicky. Žáky, kteří mají výborný prospěch a spolupracují, dává učitel často za příklad, chválí je, projevuje jim důvěru, pověřuje je aktivními funkcemi a předpovídá jim zářnou školní i životní budoucnost. Pokud selžou, považuje to za momentální indispozici, nedává chybě velký důraz. U žáků problémových se naopak často objevuje trestání, podceňování, vyhrožování, dávání za odstrašující příklad a v případě, kdy takový žák vynikne nebo se dobře chová, vyvolává to v učiteli ještě větší

nedůvěru. Tento nedůvěřivý postoj povede pravděpodobně k opětovnému selhání žáka. Učitel se většinou věnuje žákům výborným nebo těm nadaným, se kterými má sice problémy, jsou neukáznění, ale „má smysl se jim věnovat“. Na tohle schéma doplácení žáci hodní, ale neurčití, zapadnuvší, možná méně schopní, se kterými učitel interaguje méně, a žáci tak přivyknou slabším výsledkům, neusilují o zlepšení (Helus, 2015). Jůvová a Duda (2021) v rámci svého výzkumu popsali komunikační kompetence učitele, kterými by měl oplývat, aby nastolil klidnou a přátelskou atmosféru ve třídě. Těmi kompetencemi jsou schopnost projevu empatie, aktivní naslouchání, ochota spolupracovat se žákem a ochota dát žákovi prostor pro sebevyjádření. Učitel s rozvinutou komunikativní kompetencí umí efektivně řešit konflikty mezi žáky, zvládá své negativní emoce a má dobře zorganizovaný čas.

### 1.2.2 Negativní jevy postihující vztahy ve třídě

Kvůli špatným vztahům ve třídě nebo dokonce šikany může žák pociťovat školní **stres**, který Kyriacou (2005, p. 84) definuje jako „*negativní emocionální prožitek, například úzkost, zlost, deprese a frustrace, pramenící z některého aspektu výuky.*“ Ačkoli některé prameny dokládají, že při mírné úrovni stresu může být proces zapamatování tedy učení zlepšený (Shors, 2004; Szöllösi et al., 2021), tak vystavení nadměrnému stresu má za následek zpomalení a zhoršení upevnění paměťových stop v učebním procesu (Škoda & Doulik, 2011).

Ústředním faktorem stresové reakce je vnímání hrozby, přičemž ne každý žák vnímá stejný potenciální stresor jako ohrožení (Kyriacou, 2005), proto se nám objektivně může jevit, že se nic neděje, že je dítě začleněno v kolektivu, ale důležité je zjistit, jak situaci vnímá samo dítě (Řezáč, 1998). Osobnost dítěte souvisí také s obrannými mechanismy, které využije k řešení stresové situace. Millová a kolektiv (2008) zjistili, že osobnostní styly vázané s kladnými emocemi (např. intuitivní, optimistický, příjemný) korelují s aktivními copingovými strategiemi jako je kognitivní restrukturalizace, řešení problémů a vyjádření emocí. Oproti tomu osobnostní styly, které se vážou s negativními emocemi (např. nedůvěřivý, sebekritický, kritický, impulzivní), korelovaly s odklonovými strategiemi, jako je sebeobviňování, fantazijní únik a sociální izolace. Kyriacou (2005) dále dělí obranné strategie na přímé, tedy zaměřující se na zdroj stresu, a paliativní, snažící se o zmírnění citových prožitků, kdy stresor zůstává, ale reakce se mírní. Může se jednat o hodnocení situace s nadhledem, v souvislostech či využití relaxačních technik.

Příznaky stresu, které bychom měli pozorovat, můžeme dělit dle Kyriacou (2005) na fyzické a behaviorální. Mezi **fyzické** příznaky patří bolesti břicha, bolesti ve svalech, tmavé kruhy pod očima, průjem, bledost, pocity na zvracení, kožní vyrážka, časté chození na toaletu, sebepoškozování, podrážděné oči, opary, bolesti hlavy, úbytek nebo přírůstek na váze, časté nachlazení a rýma, modřiny či popáleniny. Do **behaviorálních** příznaků řadíme náhlou uzavřenost, vyhledávání hádek, plačtivost, výbuchy vzteku, nesoustavnou práci, nepečlivost, chybování, nepořádnost, šikanování ostatních dětí, zírání z okna, zasnění se, špatné soustředění, uštěpačnost, snahu upoutat pozornost, nedostatek péče o vlastní vzhled a ztrátu smyslu pro humor.

U méně závažných případů může být dostatečnou podporou rodina, škola či kamarádi, avšak u náročnějších případů může následně dojít k poruše emocí či chování. Hovoříme o úzkostech, uzavření se do sebe, depresích, projevech sebepoškozování včetně pokusů o sebevraždu, závislostech, poruchách příjmu potravy, mimořádné agresí vůči ostatním a opakovaném porušování pravidel. Následkem dlouhodobého stresu může být také PTSP (Kyriacou, 2005), posttraumatická stresová porucha, která je charakteristická tzv. flashbaky, epizodami opakovaného ožívování traumatu, také nespavostí, zesílenými úlekovými reakcemi, nočními můrami a neschopností koncentrace (MKN-10, 2020; Svoboda et al., 2015).

Důležitým negativním jevem postihujícím vztahy ve třídě je právě **šikana**, což je úmyslná a opakovaná snaha získat psychologickou nebo společenskou a hmotnou výhodu nad jinými jedinci prostřednictvím různých prostředků a násilí, např. fyzické ubližování, slovní agrese, manipulace, krádeže věcí, příkazy, výsměch, zastrašování, izolace a ignorace (Fontana, 2014; Kolář, 2005). Šikanování je obširným tématem, o kterém si čtenář může více nastudovat např. v díle *Bolest šikanování* (Kolář, 2005) nebo *Psychologie školní šikany* (Janošová et al., 2016). Pro naši práci je důležitý poznatek, že hranice mezi šikanou a přátelským škádlením může být těžce rozeznatelná, a to mnohdy i pro učitele nebo spolužáky, proto je důležité provádět kvalitní šetření vzájemných vztahů. U škádlení se totiž jedná o projev přátelství založený na rovnocenných partnerských vztazích, jehož cílem je vzájemná zábava a radost. V případě, že chce jeden z aktérů škádlení ukončit, druhý to respektuje. Během škádlení může jedinec pociťovat nepříjemnost, ale ne strach či bezmoc, ponižování nebo trapnost (Šafránková, 2019).

Nejhůře jsou na tom se šikanou právě základní školy, dále také zvláštní školy a učiliště (Kolář, 2005). Šikanování však nemá vliv pouze na oběť a tyrana, ale také ostatní

žáky ve třídě, kteří prožívají deziluzi o fungování sociální skupiny, společnosti, ztrácejí pocit bezpečí a víru ve spravedlnost. A výzkum Dalajka & Širůčka (2010) ukazuje na vzorku 266 adolescentních respondentů, že právě osobní víra ve spravedlivý svět je protektivním faktorem moderujícím vliv depresivity na prožívanou míru zátěže.

Roland (2010) zkoumal souvislost deprese a sebevražedných myšlenek u šikanujících a obětí šikany na vzorku 2088 norských čtrnáctiletých žáků. Dle očekávání zjistil, že oběti a tyraní mají vyšší výskyt depresivních a sebevražedných myšlenek než běžní žáci. Sebevražedné myšlenky se u tyranů a obětí v průměrném skóre zvláště nelišily, kdežto u depresivních myšlenek měly oběti výrazně vyšší průměrné skóre. Obecně výzkum také ukázal větší výskyt těchto negativních symptomů u dívek nežli chlapců.

Ačkoli se myšlenky na to, *co kdyby člověk nebyl, kdyby usnul a neprobudil se*, objevují v mysli každého z nás (Koutek & Kocourková, 2003) jsou adolescenti velmi rizikovou skupinou, co se suicidality týče (Vodáčková, 2012). Fiktivní případ adolescentní dívky, která spáchala sebevraždu z důvodu šikany a pohlavního zneužití, kterého se na ni dopustil její spolužák, zobrazuje velmi známý seriál *13 Reasons Why* od společnosti Netflix odvysílaný v roce 2017 (*Proč? 13krát proto*, n.d.). Nejen, že nám seriál ukazuje, že častým motivem sebevraždy u adolescentů může být potrestání osoby, která oběti ublížila (Hort et al., 2000), ale vydání seriálu a jeho obrovské ohlasy nám ukazují další fenomén, k němuž jsou mladí lidé náchylnější než dospělí jedinci, a tím je **sebevražedná nákaza** (Gould et al., 2003). Přímé či nepřímé vystavení sebevraždě zvyšuje riziko následného sebevražedného chování (Gould, 2001).

Právě po odvysílání první řady seriálu identifikovala studie Bridgeho a kolektivu (2020) nárůst sebevražd u dětí a dospívajících ve věku 10 až 17 let. Míra sebevražd u jedinců ve věku 18 až 64 let nevykázala významný nárůst, což podporuje výše zmíněné studie, které hovoří o tom, že mladí jedinci jsou zranitelnější vůči sebevražedné nákaze. Také studie z roku 2017 (Ayers et al.) ukazuje, že dva týdny po odvysílání první řady seriálu se výrazně zvýšilo internetové vyhledávání výrazů „how to commit suicide“, „how to kill yourself“ nebo „suicide hotline“. Cooper a kolektiv (2018) zjistili, že příjem v dětské nemocnici z důvodu sebepoškozování po odvysílání *13 Reasons Why* výrazně vzrostl. Tyto informace mohou být odpovědí pro Kalibovou (2012), která si ve svém článku pokládá otázku, proč není sebevražednost mládeže více v povědomí, či z jakého důvodu není více medializovaná.



Je však fér zmínit, že zodpovědné zobrazování sebevražd, duševních chorob a souvisejících problémů má potenciál podporovat povědomí a chování vyhledávající pomoc, snižovat stigma a vyvracet mylné představy, že sebevraždě nelze zabránit (Sisask & Várník, 2012). Také tvůrci seriálu reagovali na nastalou situaci. Smazali z první řady explicitní scénu zachycující sebevraždu mladé dívky a s přicházející druhou a třetí řadou zřídili také telefonní linku pro všechny jedince, kteří by měli stejné myšlenky jako protagonistka seriálu (*Netflix vymazal ze seriálu scénu sebevraždy mladé dívky, vadila rodičům i odborníkům*, 2019). V návaznosti na již proběhlé studie týkající se první řady seriálu přichází Arendt a spolupracovníci (2019), kteří na vzorku 729 mladých dospělých ve věku 18 až 29 let sledují vliv druhé řady seriálu. Diváci, kteří přestali sledovat druhou řadu, vykazovali větší riziko sebevražd a menší optimismus ohledně budoucnosti než ti, kteří pokračovali až do konce. Současní studenti, kteří sledovali celou druhou sezónu, však neočekávaně hlásili pokles sebevražedných myšlenek a sebepoškozování ve srovnání s těmi, kteří pořad vůbec nesledovali. Navíc ti, kteří sledovali celou druhou sezónu, také častěji projevíli zájem pomoci osobě se sebevraždou, zejména ve srovnání s těmi, kteří se přestali dívat.<sup>2</sup> Dovolíme si však upozornit, že sebevražednost se dle původního výzkumu (Ayers et al., 2017) zvýšila u věkové skupiny 10 až 17, nikoli u jedinců nad 18 let, kteří byli respondenty studie Arendta a kolektivu (2019).

Také v českém prostředí se Černá a Šmahel (2009) zabývali vlivem virtuálního a reálného sociálního prostředí na sebepoškozování u adolescentů, které je se sebevražděným jednáním úzce spjato. Výzkum byl proveden u dívek, které o svém sebepoškozování psaly na blog neboli online deníček, ke kterému se na rozdíl od fyzického deníku může dostat kdokoli, kdo na internetu otevře danou webovou stránku. Zjistili, že virtuální prostředí může mít významný vliv na vznik sebepoškozování, jeho charakter a prožívání. Ačkoli respondentky vnímaly online prostředí jako podpůrné, k ukončení sebepoškozování na rozdíl od reálného sociálního prostředí nepřispívá, což je vzhledem k rozmáhajícím se instagramovým profilům dívek a chlapců s hraniční poruchou osobnosti nebo poruchami příjmu potravy alarmující. U jedinců s disharmonickým vývojem osobnosti (což je vlastně „předstupěň diagnózy poruchy osobnosti“) se totiž často objevuje simulace suicidálního jednání za účelem vyhnout se nějaké nepříjemnosti či z důvodu upoutání pozornosti. A

---

<sup>2</sup> V první sérii seriálu je zemřelá Hannah spíše litována a „oslavována“ za svůj čin, na který je pohlíženo jako na odvážný. V druhé sérii autoři vykreslují sebevraždu jako nefunkční obrannou strategii a více oslavují život a nabízejí možnosti, jak situaci řešit (*Proč? 13krát proto*, n.d.).

ačkoli jedinec nemá v plánu sebevraždu skutečně dokonat, nelze vyloučit, že se tomu tak skutečně nestane, neměli bychom jeho jednání podceňovat (Koutek & Kocourková, 2003).

### **1.2.3 Vývojové období rané adolescence jako faktor ovlivňující jedince a jeho vztahy ve třídě**

Žáci na druhém stupni základní školy, tedy ve věku 11 až 15 let, se nacházejí ve vývojovém období rané adolescence, které je také někde označované jako pubescence. Začíná obdobím prepuberty, tj. prvními známkami pohlavního dospívání. Tato změna zevnějšku je podnětem ke změně sebepojetí i chování okolí (Vágnerová, 2012; Hort et al., 2000).

Jedinec se osamostatňuje od rodičů a velký vliv na něj mají vrstevníci, se kterými se ztotožňuje. Adolescenti vnímají jako velmi důležité najít si přijatelnou pozici ve světě, která zahrnuje výkonovou oblast a oblast sociální akceptace. Právě kvůli pocitu přijetí je v životním období adolescence touha trávit čas s přáteli nejintenzivnější (Carr-Gregg, 2012; Vágnerová, 2012). Přátelství a vztahy ve třídě mají poté velký vliv na motivaci a angažovanost ve výuce, což dokládají např. studie Ryanové & Patrickové (2001) nebo Altermattové & Pomerantzové (2003). Zajímavé výsledky ukazuje výzkum Juhové a kolektivu (2016), který se věnuje sice vnímání přínosu celospolečenských diskusí, ale výsledky naznačují, že nezáleží ani tak na tom, zda se žák jako jedinec cítí ve třídě dobře, ale zda panují obecně dobré vztahy ve třídě jako v celku.

Vrátíme se k odpoutávání se od rodiny, kdy jedinec ztrácí pevnou půdu pod nohama a tuto chybějící jistotu mu nyní saturují vrstevníci. Navazování vztahů k vrstevníkům postupuje v jistých krocích, které nejsou pevně dané a mohou se překrývat, nicméně často je v třídních kolektivech můžeme zaznamenat. Nejprve převažuje sklon vyhledávat a vytvářet stejnopohlavní skupinky, které už se sice vytvářely i v minulosti, ale v tomto vývojovém období jsou stabilnější a výrazně organizovanější. Jedinci v pubertě mají také potřebu mít užší důvěrný vztah, proto kromě času stráveného ve skupině vyhledávají i individuální izosexuální přátelství. Objevuje se také tápavý a nejistý zájem o druhé pohlaví, který má zprvu podobu spíše posměšků a pokřikování „na dálku“. Později se již tvoří také mezipohlavní přátelství (Langmeier & Krejčířová, 2006; Hort et al., 2000).

S dospíváním přichází také změny v myšlení. Jedinec je už schopný pracovat s abstraktnějšími pojmy, při řešení problémů se nespokojí s jedním řešením, ale uvažuje o možných alternativách, které systematicky zkouší a hodnotí. Je také schopen vytvářet si

domněnky, které nejsou opřeny o reálnou zkušenost, a myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech. Dítě v mladším školním věku bralo svět takový, jaký je, přičemž pubescent už srovnává existující realitu s ideálem, který si vytvořil ve své mysli. Proto se u nich často setkáváme s kritičností, nespokojeností, zklamáním, popř. pesimismem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z pozorování adolescentů či z vlastní zkušenosti víme, jak náročné je v tomto životním období kontrolovat své emoce. Adolescenti prožívají často intenzivnější emoční stavy než dospělí jedinci, jsou labilnější, jednají neuváženě a riskantně. Důvodem je, že v tomto období dozrává limbický systém, který je centrem emočního prožívání, ale kontrolovat a tlumit tyto tendence má „na starosti“ prefrontální kůra, která je ještě v procesu zrání. Takže prožívají silné emoce, ale nedokážou je regulovat. Proto vidíme, jak adolescenti vyhledávají vzrušující zážitky, nebezpečné situace a řeší své hluboké smutky sebepoškozováním či spontánním pokusem o sebevraždu (Steinberg et al., 2008; Steinberg, 2004; Vágnerová, 2012).

### **1.3 Sociometrie aneb zjišťování vztahů ve třídě**

Než se dostaneme k sociometrii jako takové, pojďme si představit celek, do kterého ji zařazujeme – pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Šafránková (2019, s. 162) uvádí, že *„předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka (učitele, skupiny) v pedagogických situacích.“* Jak název napovídá, mělo by docházet k integraci psychologické diagnostiky s pedagogickou diagnostikou, kdy by na procesu měl spolupracovat učitel spolu s psychologem. Cílem pedagogicko-psychologické diagnostiky je poznat a zhodnotit základní aspekty a subjekty výchovně-vzdělávacího procesu, díky čemuž můžeme následně stanovit pedagogická opatření.

Způsob i zaměření diagnostikování žáků ve školách se v průběhu let značně proměňovalo. Ve stručnosti můžeme říct, že nejprve byla zavedena diagnostika znalostí, následně inteligence a teprve pak až vztahů, na které se tato práce zaměřuje. Zjišťováním nabytých vědomostí např. pomocí ústních zkoušek se zabývali pedagogové již od středověku (Braun, 2014) a významnou osobností v tomto směru se později stal Jan Amos Komenský, který u žáků hodnotil výkony, morální vlastnosti, píli a zbožnost (Mojžíšek, 1986). K rozmachu využívání testů inteligence v pedagogickém prostředí došlo v roce 1905, kdy byla na popud francouzského ministerstva veřejného vyučování vyvinuta Binetova škála měření inteligence, která měla sloužit k výběru dětí, které nemohou být vzdělávány v běžných

školách (Braun, 2014). A konečně zásluhou Vladimíra Hrabala se v českém prostředí v druhé polovině 20. století dostává ke slovu i problematika vztahů mezi dětmi ve škole a diagnostika třídy jako sociální skupiny (Dittrich, 1993).

Sociometrii, jejíž zakladatel J. L. Moreno se o ní poprvé zmínil roku 1934 v díle *Kdo přežije?* (Braun, 2014; Hartl & Hartlová, 2010), můžeme definovat jako „soubor sociologických a psychologických metod a technik aplikovaných při měření mezilidských vztahů v malých skupinách,“ (Průcha et al., 2001, s. 221). V rámci naší práce využíváme sociometrii pro zkoumání vztahů ve školních třídách, konkrétně se jedná o druhé stupně základních škol. Výstupem je sociometrická matice nebo sociogram neboli grafické znázornění vztahů mezi členy skupiny, kteří konají v rámci sociometrie volby mezi svými spolužáky – kdo je jim sympatický, kdo má ve třídě vliv apod. Tyto volby vypovídají o atmosféře ve třídě a napovídají nám, kdo je ve třídě hvězda či kdo je izolovaný. Výsledky sociometrie využíváme např. k odhalování příčin šikany ve třídě nebo nám mohou napovědět, jak vytvořit skupiny při kooperativní výuce. Sociometrie je jednou z metod, jejíž kvantitativní veličiny se dají převádět na kvalitativní (Hartl & Hartlová, 2010; Šafránková, 2019; Hadj-Mousová, 2009).

Sociometrie zahrnuje hned několik technik. Podstatou základního sociometrického testu je kladení otázek členům skupiny, kteří poté vybírají několik osob podle určitého kritéria. Otázky, které se často používají, jsou např.: „S kým bys chtěl jet na prázdniny?“ nebo „S kým bys chtěl sedět v lavici?“ Obdobně sestavujeme i otázky na negativní výběr. Další technikou je např. *Hádej, kdo*, kdy je žákům předložen seznam s podrobnými charakteristikami spolužáků (př. je většinou osamělý nebo je vždy dobře naladěný a usměvavý) a jejich úkolem je posoudit, na koho ze třídy popis nejvíce sedí. Podstatou techniky *Odhad času* je určení doby, kterou by při konkrétní činnosti (př. volný čas, sport) chtěli se spolužákem strávit (Braun, 2014).

Sociometrie je také základ Hrabalovy metody SORAD (SOciometrický RAtingový Dotazník), kde se vypočítávají indexy oblíbenosti a indexy vlivu. Tato metoda vychází z klasické sociometrie J. L. Morena. Hrabal (2011) ji vytvořil v 70. letech 20. století, konkrétně ji publikoval v roce 1979. Metoda je určena pro skupinovou administraci od šesté třídy ZŠ až po maturanty. Mezi znaky SORADu patří, že se vzájemně hodnotí všichni členové skupiny, k hodnocení se používá pětibodové škály a hodnocení je poté potřeba doplnit zdůvodněním. Pomocí SORADu můžeme získat údaje o pozicích podle vlivu, např. určení vůdce, také o pozicích podle oblíbenosti, např. určení hvězdy a také rysech osobnosti, podle kterých je

jedinec posuzovaný jako vlivný nebo oblíbený (Hrabal, 2011). Třídní kompas je u nás poslední publikovaná metoda na sociometrickém podkladu a pracuje s tříbodovou škálou u hodnocení vlivu i oblíbenosti (Braun et al., 2014).

Další metodou pro zjišťování vztahů ve třídě je dotazník B-3, který můžeme použít pro žáky od 4. třídy až po maturanty a jejím autorem je Braun. Zobrazuje nám hierarchii třídy, aktivitu-neaktivitu jednotlivých členů, oblíbenost či neoblíbenost, sebevnímání žáků a jejich pohled na kvalitu třídy. Dotazník můžeme vyhodnocovat online a existuje také jeho zjednodušená verze B-4, která je určena pro 2. a 3. třídy a pro třídy speciálních škol.

Dotazník D-1 od Doležela je semiprojektivní test vztahů ve třídě, jehož výstupem je 32 indexů, např. index agresora, ohroženého žáka apod. Dotazník využívá metaforu lodní posádky a je vhodný do kolektivů s narušenými vztahy (Braun et al., 2014).

Díky správné diagnostice můžeme identifikovat pozice žáků, jejich vzájemné vztahy, sympatie a vliv a nadále s těmito daty pracovat, vstoupit do třídy a intervenovat. Odstrašující scénáře o šikaně či sebepoškozování jsme si již prošli v minulé kapitole, proto bychom ještě rádi zmínili důležitost nejen následné intervence, ale také prevence. Bližší informace o účinných vstupech do třídy a technikách práce se může čtenář dočíst v díle *Praktikum školní psychologie* (Braun et al., 2014) nebo *Pedagogická psychologie pro učitele* (Jedlička et al., 2018).

## 2 PSYCHOLOGICKÁ VZDÁLENOST JAKO MOŽNÝ PŘÍNOS SOCIOMETRII

S metaforou vzdálenosti se setkáváme každý den. Vzpomeňme si třeba na začátek pandemie covid-19, kdy jsme slyšeli ze všech stran: „Myslete na své blízké. Volejte svým blízkým.“ Všichni víme, co si máme pod pojmem *naši blízcí* představit a nikdo nám to nemusí sáhodlouze vysvětlovat. Stejně tak rozumíme tomu, když někdo zmíní, že je mu daný člověk vzdálený. Je pro nás přirozené smýšlet nad věcmi, lidmi, aktivitami, myšlenkami atd. jako nad blízkými, pokud k nim máme úzký vztah. Přirozeně se můžeme nacházet v jednu chvíli jen na jednom místě, ale máme s prostorem a časem tolik zkušeností, že náš způsob myšlení je protkán odkazováním na prostorové souvislosti (Kundrát, 2017).

### 2.1 Teorie k psychologické vzdálenosti

Pomocí mentálních reprezentací můžeme cestovat představami v čase a prostoru a překročit tak naši bezprostřední smyslovou zkušenost. Díky abstraktnímu zpracování informací překonáváme různé vzdálenosti a můžeme předvídat, vyhodnocovat a plánovat blízké i vzdálené situace (Liberman & Trope, 2008).

Objekty či události vnímané jako blízké obsahují často dostatek konkrétních informací, jejich mentální reprezentace jsou detailnější a obsahují víc informací o kontextu. Oproti tomu objekty vnímané jako vzdálené jsou pro nás abstraktnější, jednodušší, soustředěné na centrální charakteristiky objektu, schází nám detaily (Trope & Liberman, 2010; Liberman & Trope, 1998; Trope & Liberman, 2003).

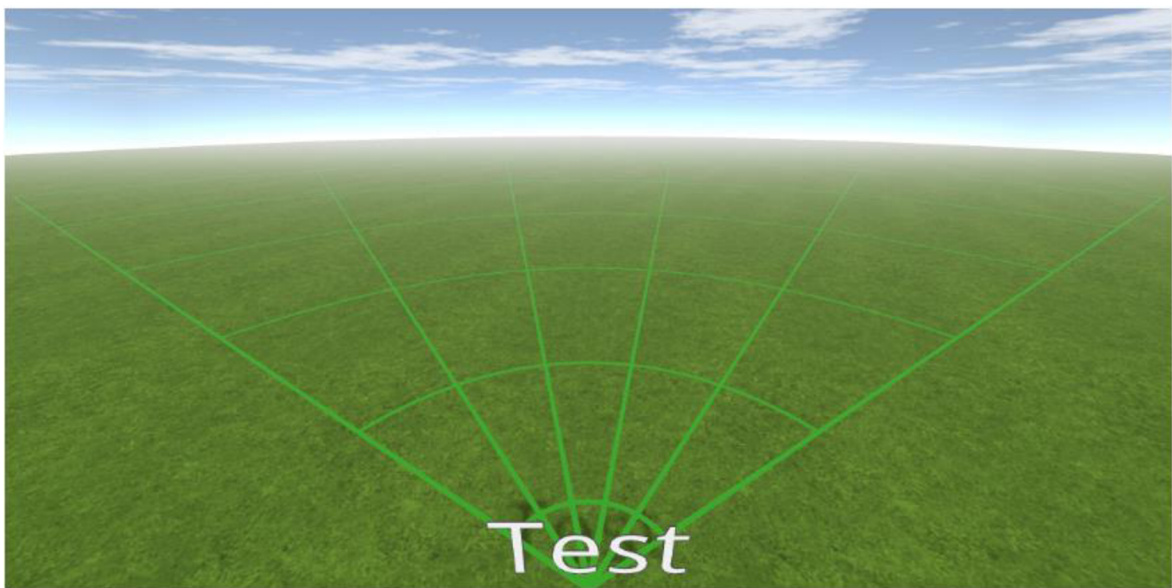
Autoři Trope, Liberman & Wakslak (2007) ve svém článku uvádějí čtyři dimenze psychologické vzdálenosti. První z nich je prostorová, která se týká reprezentace míst, druhá časová, ta se týká událostí a informací na časové ose, hypotetická vzdálenost udává, jak pravděpodobné se nám zdají jednotlivé události a konečně vzdálenost sociální, která nás v rámci měření vztahů nejvíce zajímá. Sociální vzdálenost se vztahuje k jednotlivcům nebo skupinám, které hodnotíme jako společensky blízké či vzdálené.

Z výzkumů můžeme vyvodit, že jako vzdálené budeme hodnotit osoby, které se od nás liší, naproti tomu blízcí budou jedinci nám podobní (Liviatan et al., 2008). Vzdálenější

pro nás budou také ti, ke kterými máme slabší nebo negativnější vztahy. Blízko umisťujeme naopak lidi hodnocené emocionálně pozitivně. Neutrální vjemy umisťujeme někde mezi pozitivní a negativní (Matthews & Matlock, 2011; Williams & Bargh, 2008; Marmolejo-Ramos et al., 2019).

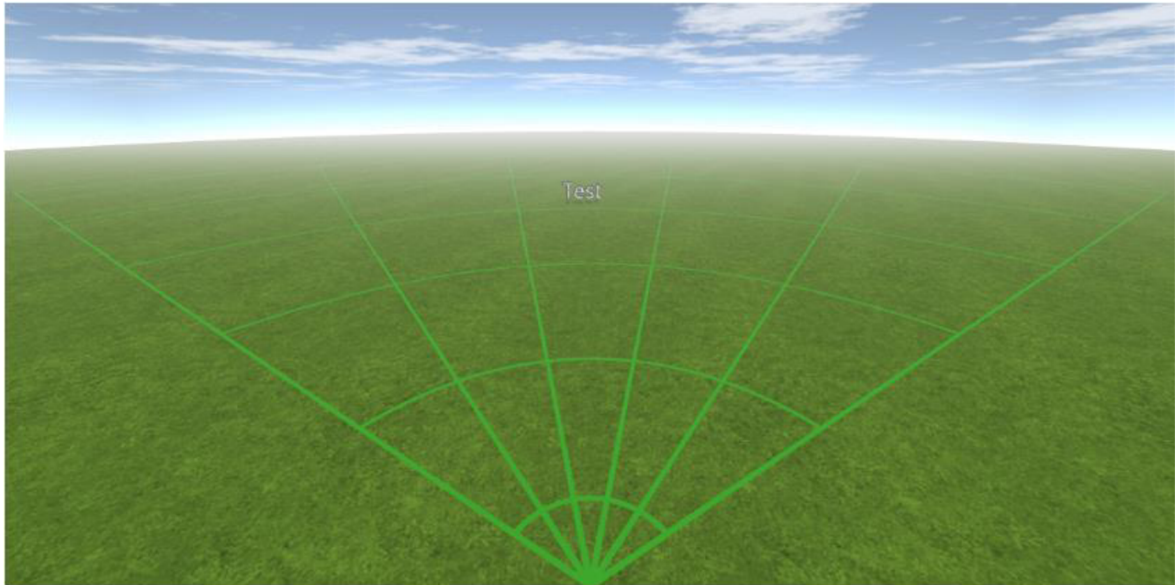
## 2.2 Využití psychologické vzdálenosti k měření vztahů ve třídě

Již v roce 2007 (Bar-Anan et al.) využili autoři grafického materiálu k navození psychologické vzdálenosti a blízkosti. O deset let později přichází Kundrát (2017) s nástrojem využívající metaforu vzdálenosti pro zjišťování postojů u žáků. Původní materiál byl ve formě „tužka-papír“ i jako graficky zpracovaný software, nyní se využívá softwaru a z grafického materiálu byla odebrána postavička, která znázorňovala, kde se nachází jedinec pracující s metodou.



Obrázek 1 Grafické znázornění psychologické vzdálenosti využitě ve vyvíjeném softwaru

Vnímání vzdálenosti je umožněno díky monokulárním vodítkům, konkrétně si můžeme všimnout gradientu struktury, a ve chvíli, kdy bychom „táhnu“ pojem *test* do jiné vzdálenosti, jak můžeme vidět na obrázku 2, využívá software také relativní velikosti, neboť s větší vzdáleností se pojem zmenšuje (Nolen-Hoeksema, 2012).



*Obrázek 2* Ukázka relativní velikosti využitá ve vyvíjeném softwaru

Kromě určování vzdálenosti objektu umí software pojem zmenšovat a zvětšovat a určovat teplotu. Metafora velikosti souvisí s vlivem, mocí jedince ve skupině, což podporuje studie Tanga a kolektivu (2015), která dokazuje, že mocný je vnímán jako velký a bezmocný jako malý. Metafora teploty je v nástroji propojena s emocemi, které k danému jedinci respondent cítí (Williams & Bargh, 2008). Čím teplejší (červená barva), tím lépe se s jedincem cítí, má s ním spojeny pozitivní emoce, čím studenější (modrá barva), tím hůře se se spolužákem cítí, má s ním spojeny negativní emoce.



# VÝZKUMNÁ ČÁST

### 3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V naší práci bychom rádi napomohli k validizaci metody ke zjišťování vztahů ve třídních kolektivech, která pracuje s metaforou psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty. V současnosti se ke zjišťování vztahů na základních školách používají např. metody SORAD, Třídní kompas nebo B3 (Braun et al., 2014). Zmíněné metody jsou administrovány „tužka-papír“ a využívají zejména číselného či slovního hodnocení spolužáků. Vyvíjená metoda je naproti tomu administrována na počítačích a využívá metafory psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty namísto číselných vyjádření.

Cílem práce je zjistit, zda nově vyvíjená metoda interaktivních metafor dokáže zjišťovat vztahy a postavení žáků ve třídě. V rámci výzkumu využíváme smíšeného designu, který Hendl (2016) popisuje jako takový, ve kterém výzkumník využívá kvalitativní i kvantitativní postupy v rámci jednotlivých fází výzkumného procesu.

Pokládáme si čtyři výzkumné otázky:

**VO1:** Jaké charakteristiky mají výpovědi žáků směrem ke spolužákům, resp. jaké kategorie komentářů v kvalitativních výpovědích najdeme?

**VO2:** Jak souvisí míra pozitivivity a negativity směrem ke spolužákům ve slovních výpovědích žáků s hodnotami proměnných vzdálenosti, velikosti a teploty?

**VO3:** Jaké kategorie grafických vizualizací hrubých skóre interaktivních metafor jsme schopni vytvořit na základě vizuální podobnosti?

**VO4:** S jakou úspěšností je nezávislý posuzovatel schopen na základě kvalitativních výpovědí spolužáků rozlišit, do které kategorie grafických vizualizací respondent spadá?

## 4 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro validizaci metody s využitím psychologické vzdálenosti jsme se rozhodli použít smíšený design, který Hendl (2016) popisuje jako takový, ve kterém výzkumník využívá kvalitativní i kvantitativní postupy v rámci jednotlivých fází výzkumného procesu.

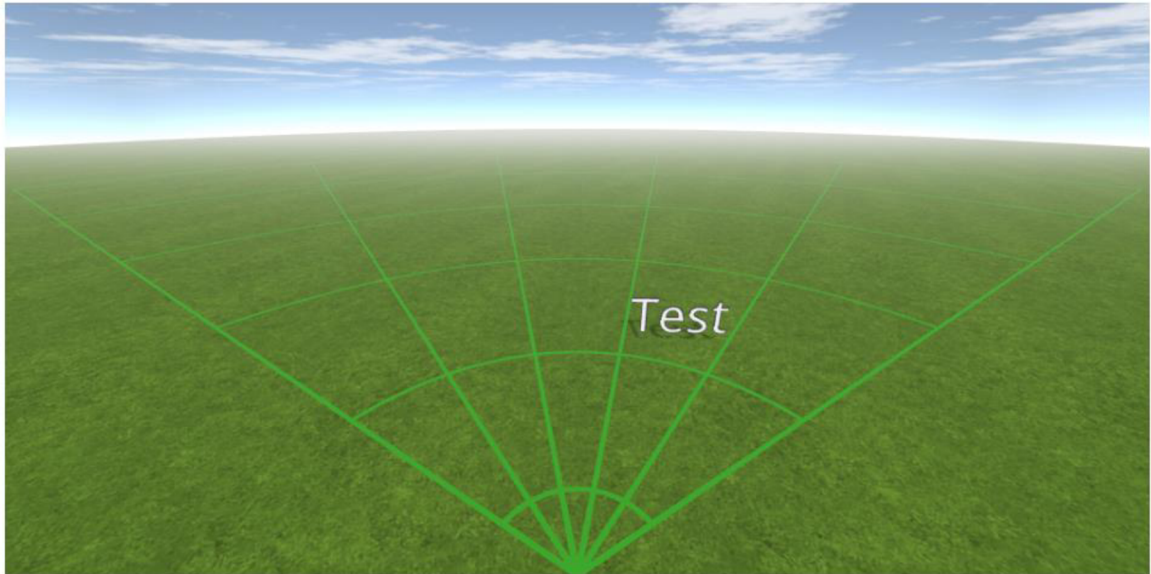
### 4.1 Testové metody

Jako testovou metodu jsme využili interaktivní metodu využívající metaforu psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty, která byla vyvinuta Kunderátem (2017) a je představena mimo jiné např. v příspěvku *Psychologická vzdálenost v kontextu vzdělávání* (Kunderát & Cakirpaloglu, 2016).

#### 4.1.1 Metoda s využitím metafory psychologické vzdálenosti

Metoda s využitím metafory psychologické vzdálenosti je k dispozici na webové stránce, kde se každý z respondentů přihlašuje pod svým unikátním kódem, např. RYCH1M14. Po přihlášení je respondentům k dispozici dotazník, po jehož rozkliknutí se jim otevře nejprve testovací stránka. S pojmem „test“ si mohou žáci vyzkoušet funkcionality metody. Nejprve mají za úkol pomocí myši umístit pojem daleko či blízko, zjistit, jaké možnosti prostor „na louce“ nabízí.

Poslouchej instrukci.



Pomocí myši umístí pojem do obrázku podle toho, zda ti přijde blízký nebo vzdálený.

1. Potvrdit polohu >

2. Potvrdit velikost >

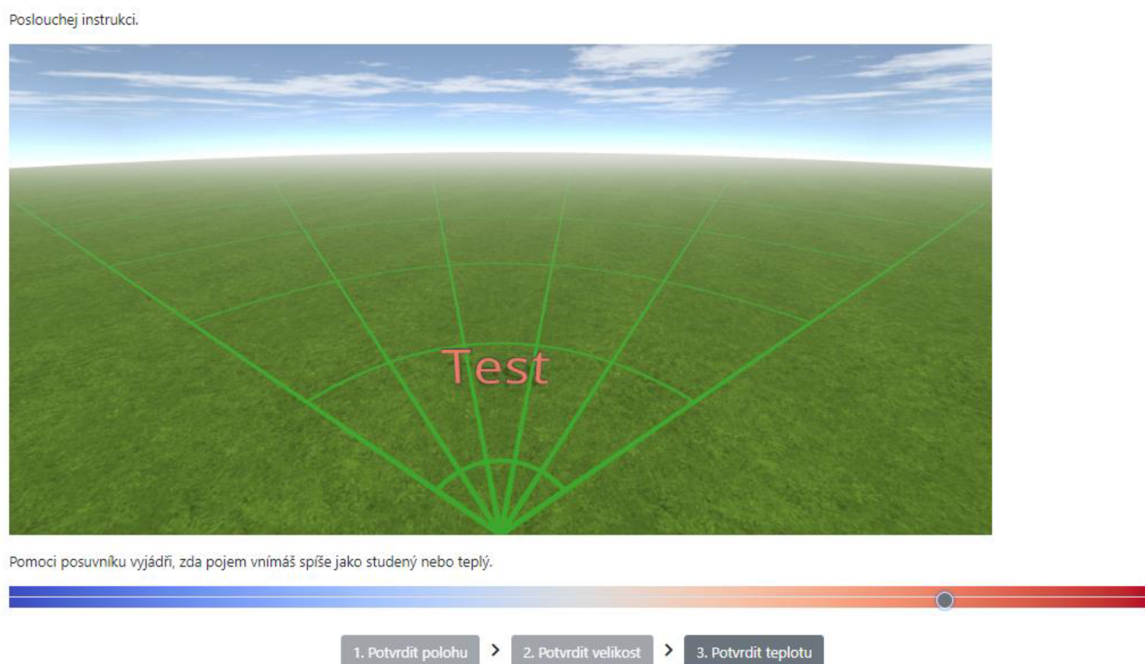
3. Potvrdit teplotu

Obrázek 3 Ukázka rozhraní při posuzování psychologické vzdálenosti v interaktivním softwaru

Následně se jich administrátor ptá, co to asi znamená, když budou dávat jméno spolužáků blízko či daleko. Ukázalo se, že většina žáků chápe metaforu vzdálenosti a odpovídají: „Když je mi ten člověk blízký, tak ho dám dopředu.“ Blízkost/vzdálenost je administrátorem pojmenována jako oblība. Oblība spolužáka u konkrétního žáka, ne obecně ve třídě.

Po umístění pojmu, později tedy jména spolužáka, zaklikne žák tlačítko „potvrdit polohu“. Respondenti dostávají od administrátora instrukci, aby si vyzkoušeli pomocí kolečka myši co nejvíce zvětšit a poté zmenšit pojem. Následně administrátor vysvětluje, že velikost bude znamenat, jak velké slovo má daný spolužák ve třídě, jak ho ostatní poslechnou. Protože tato položka může být pro žáky hůře pochopitelná, jsou jim dány kontrolní otázky.

Po potvrzení velikosti přichází metafora teploty. Vzhledem k faktu, že se jedná o hodnocení spolužáků v pubescentním věku, mohlo by být vyjádření „hodnotit spolužáka jako teplého“ neproduktivní. Ačkoli je tedy v obecné instrukci „studený nebo teplý“ (pomocí nástroje se měří i předměty ve škole, kde je tohle pojmenování v pořádku), využívá administrátor slova *horký*. Horká červená značí pozitivní emoce, cítíme se se spolužákem dobře, a modrá studená značí negativní emoce, necítíme se se spolužákem dobře. Čím sytější červená/modrá, čím víc horká/studená, tím je nám se spolužákem lépe/hůře.

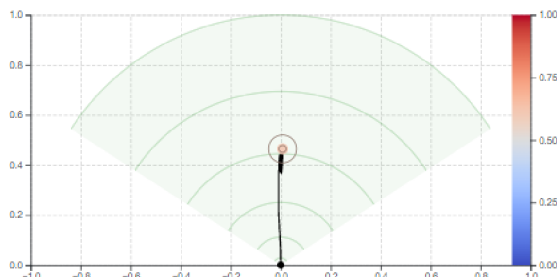


Obrázek 4 Ukázka rozhraní při posuzování teploty v interaktivním softwaru

Po udání polohy, velikosti i teploty se vždy objeví textové pole, u kterého je psáno jen jméno spolužáka, kterého se týká. Administrátor žáky instruuje, že do volného pole mohou napsat cokoli, co je ke spolužákovi napadne. Občas jsou žáci s takto nejednoznačnou instrukcí nespokojeni, proto je dovysvětlena: *„Můžete tam zdůvodnit, proč jste dali spolužáka tak blízko či daleko nebo proč jste ho zvětšili nebo zmenšili. Taký můžete napsat jaký ten spolužák je, jak se s ním cítíte, zkrátka cokoli vás napadne.“*

Následně se respondentovi postupně objeví na monitoru pět pojmů: *co nejdále, spíše daleko, ani blízko, ani daleko, spíše blízko, co nejblíže*. Respondent má za úkol vždy umístit pojem tam, kde ho cítí v prostoru. Poté jsou administrátorem zopakovány instrukce, rozdány instrukce v papírové formě, kdyby některý z žáků zapomněl a také je zmíněno, že když se respondentovi objeví na monitoru jeho vlastní jméno, má za úkol ho umístit tak, jak myslí, že ho vnímají jeho spolužáci.

Grafické výsledky můžeme sledovat u jednotlivých žáků nebo u celé třídy. Pakliže si rozklikneme výsledky konkrétního žáka, vidíme všechny jeho volby. Na obrázku 5 pozorujeme umístění jména spolužáka, zda ho zvětšil/zmenšil (zvětšení by se ukázalo na vnitřní barevné kružnici) a také teplotu (červená/modrá barva). Program nám poskytuje také informace o tom, jak dlouhou dobu jedinec nad rozhodováním strávil a konkrétní číselná data o vzdálenosti, velikosti a teplotě. Též vidíme textovou výpověď.

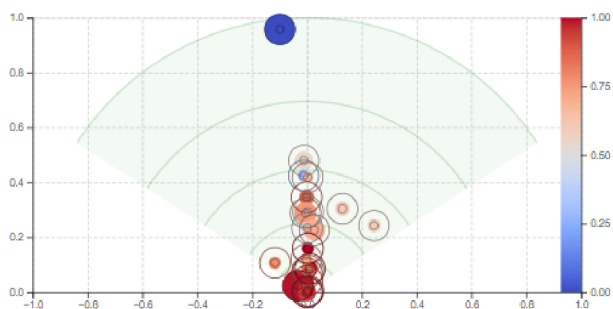


Tah č. 1 o délce 0,77 proveden za 4,26 s.  
 Konečná poloha (0,01, 0,46) ve vzdálenosti 0,46 a směru 0,9° potvrzena za 13,62 s.  
 Velikost 1,00 nastavena za 2,06 s.  
 Teplota 0,60 nastavena za 2,42 s.  
 Celkový čas strávený nad otázkou 18,10 s.

je sice hodná ale nebavím se s ní a ani si s ní moc nerozumím do třídních věcí se taky moc nestara takže ma hodne male slovo'

Obrázek 5 Ukázka výsledků/hodnocení respondenta k jednomu konkrétnímu spolužákovi (začerněna jména žáků)

V případě, že se díváme na výsledky celé třídy, vidíme grafy jednotlivých žáků, jak je hodnotili ostatní respondenti. Každá kružnice na grafu představuje hodnocení jednoho z žáků. Např. na obrázku 6 vidíme, že respondenta hodnotila valná většina třídy jako blízkého (hodnocení spolužáků se nachází zejména v prvních dvou kvintilech), vidíme červenou (poměrně sytou) barvu, tedy v nich vyvolává pozitivní emoce a mnozí respondenta také zvětšovali, což značí, že má ve třídě poměrně velké slovo (můžeme vidět na zvětšené vnitřní barevné kružnici). Bije nás do očí vzdálené sytě modré/studené hodnocení. Můžeme na něj najet myší, aby se nám zobrazilo jméno toho, kdo takto hodnotil, a poté s informací dále pracovat. Ideálně si otevřít kartu tohoto konkrétního žáka, přečíst si slovní hodnocení, které připsal, a dále se situací zabývat.

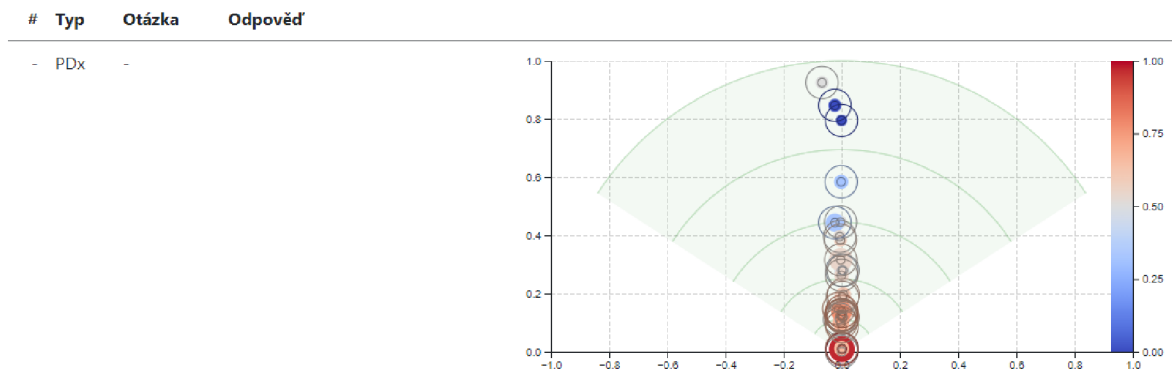


Obrázek 6 Ukázka výsledku hodnocení jednoho respondenta všemi spolužáky (začerněno jméno žáka)

Data si můžeme z programu stáhnout také v Excelovském formátu, vypočítat např. mediány u vzdálenosti, velikosti a teploty a poté žáky seřadit dle výsledků. Díky tomu zjistíme, kteří žáci jsou vnímáni ve třídě jako nejoblíbenější, nejlivnější nebo kteří vzbuzují v ostatních nejvíc pozitivní či negativní emoce.

Další možností, kterou nám program nabízí, je hodnocení celé třídy z pohledu jednoho z žáků. Musíme mít na paměti, že tento graf obsahuje také první pojem *test* a pět pojmů,

které testovaly vnímání vzdálenosti (*co nejdále, spíše daleko...*). Jakmile najedeme kurzorem na danou kružnici, můžeme vidět, o jakého spolužáka se jedná. Žák na obrázku 7 vnímá většinu třídy jako poměrně blízkou a vzbuzují v něm pozitivní emoce. Poté má spolužáky, které již nehodnotí tak blízce, a dva ze svých spolužáků hodnotí silně negativně a vzdáleně.



Obrázek 7 Ukázka grafického znázornění hodnocení celé třídy jedním žákem v interaktivním softwaru

## 5 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro účely výzkumu byly na konci roku 2021 a začátku roku 2022 osloveny druhé stupně základních škol z Ostravy a okolí. Byl jim zaslán oslovující e-mail, po němž následovala bližší telefonická domluva. Sběr dat se měl uskutečnit na třech základních školách, nakonec však z důvodu stále probíhající covidové situace proběhl pouze na dvou. V rámci sociometrie získáváme citlivá data, a protože chceme zajistit co největší bezpečnost a anonymitu pro žáky, kteří byli ochotni se výzkumu zúčastnit, nebudeme jmenovat konkrétní školy, dle kterých by mohli být následně dohledatelní.

Časové možnosti škol závisely také na pololetních prázdninách a množství tříd v karanténách. Sběr dat na Škole 1 proběhl ve dnech 26. a 27. ledna a 1. února 2022. Na Škole 2 proběhl 15. a 17. února 2022. Původně se zúčastnily dvě šesté třídy, pět sedmých tříd, čtyři osmé třídy a jedna devátá třída. Ve všech třídách je dohromady 250 hodnocených žáků, ale testování se zúčastnilo 201 z nich. Průměrná účast byla 80 %.

Tabulka 1 Soubor respondentů účastnící se testování

	<b>Třída</b>	<b>Celkem</b>	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Účast</b>	<b>%</b>
<b>Škola 1</b>	6.A	20	7	13	15	75
	6.B	20	10	10	15	75
	7.A	21	11	10	20	95
	7.B	23	8	15	14	61
	7.C	21	5	16	14	67
	8.A	17	8	9	14	80
	8.B	21	11	10	14	67
	9.B	18	7	11	15	83
<b>Škola 2</b>	7.A	22	9	13	19	86
	7.B	23	12	11	22	96
	8.A	22	7	15	19	86
	8.B	22	7	15	20	91
		<b>250</b>	<b>102</b>	<b>148</b>	<b>201</b>	<b>80</b>



Zdraví bohužel zasáhlo i do počtu zúčastněných respondentů, kdy, jak můžeme vypočítat z tabulky, na Škole 1 nedosahuje 5 tříd ani účasti 80 %, která je doporučována pro průkaznost testování (Braun et al., 2014). Zároveň se nám nepodařilo na Škole 1 provést rozhovory s třídními učiteli, které jsou pro náš smíšený design zapotřebí. Z tohoto důvodu pracujeme nadále pouze s daty ze Školy 2, která jsou pro tento výzkum dostačující.

Ačkoli účast na testování byla 80 žáků, pracujeme s 89 respondenty, a to z toho důvodu, že každý žák hodnotil každého svého spolužáka bez ohledu na to, zda byl testování přítomen či nepřítomen. Dovolujeme si s daty pracovat jako s průkaznými, neboť účast žáků byla vždy nad 86 %, průměrná účast byla 90 %.

Tabulka 2 Konečný soubor respondentů

Třída	Žáků celkem	Dívky	Chlapci	Účast	%
7.A	22	9	13	19	86
7.B	23	12	11	22	96
8.A	22	7	15	19	86
8.B	22	7	15	20	91
	<b>89</b>	<b>35</b>	<b>54</b>	<b>80</b>	<b>90</b>

Sběr dat probíhal v jednu chvíli ve dvou učebnách. Žáci byli rozděleni na poloviny, přičemž jednu školní hodinu byli testováni v učebně běžně používanou metodou měřící vztahy ve třídě (B3) a další hodinu se vystřídali s druhou polovinou třídy a byli testováni v počítačové učebně pomocí experimentální metody. Dělení na poloviny probíhalo z důvodu, abychom mohli žáky usadit dál od sebe a oni tak měli bezpečný prostor pro testování. Na škole byli vždy přítomni dva zaškolení výzkumníci. Jeden administroval metodu B3, druhý administroval metodu interaktivních metafor na PC.

## 5.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Jsme si vědomi faktu, že sociometrie je metoda pracující s citlivými údaji a je potřeba zvýšené opatrnosti jak při její administraci, tak při nakládání s výsledky. Prvním samozřejmým krokem bylo rozdělení informovaného souhlasu rodičům žáků, bez podpisu jsme žáky netestovali. Škola nám poskytla značné množství respondentů, citlivých údajů, prostor ke sběru dat a svého času. Benefitem jim za to byla bezplatná sociometrie daných tříd. Obecné výsledky ze standardizované metody, nikoli data z metody experimentální, byly předány pouze do rukou výchovné poradkyně.

Administraci metody vždy prováděl pouze zaškolený výzkumník bez účasti třídních učitelů či jiných pracovníků školy. Výzkumník nejprve představil sebe, vysvětlil žákům, co se bude následující dvě vyučovací hodiny dít, ubezpečil žáky o bezpečném nakládání s daty, která nám poskytnou, a apeloval také na jejich respektující chování vůči spolužákům v průběhu testování. V případě, že by některý z žáků potřeboval během testování naši pomoc, byli informováni, že nebudeme zmiňovat jména, ale budeme hovořit obecně „spolužák/spolužačka“. Žáci dostali prostor pro dotazy a také možnost vyjádřit se, zda se testování zúčastní. Žádný z žáků se nerozhodl odstoupit.

Dále seznámil výzkumník respondenty s danou metodou. V rámci metody byla zmíněna pouze křestní jména žáků a první písmeno příjmení pro případ, že by se v kolektivu objevilo jedno křestní jméno vícekrát. Žáci se do experimentální metody přihlašovali pod kódem (např. RYCH1M123), nikoli jménem.

Jak již bylo zmíněno, sociometrie může být pro žáky psychicky náročná, a to zejména v případě, že mají v třídním kolektivu s někým problém. Pro případ, že by nastala krizová situace, byla jednou z výzkumnic vždy autorka této práce, která je zároveň krizovou interventkou. Krizová situace nastala pouze jednou, kdy se rozplakala jedna z respondentek. Byla jí poskytnuta první psychická pomoc, během které se dívka zklidnila. Žákyně má problém se spolužačkou, o čemž již výchovná poradkyně ví. Zakázka byla spíše ventilačního charakteru, přičemž žákyně sama zmínila, že si o tom nemá s kým popovídat, protože doma toho mají teď rodiče hodně. Byly jí ukázány webové stránky chatové poradny Nepanikař (2022), na kterou může bezplatně v odpoledních hodinách napsat a probrat svou situaci s odborníkem.

## 6 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

V rámci výzkumu si pokládáme čtyři výzkumné otázky. Pro přehlednost práce jsme se rozhodli rozdělit kapitoly právě podle daných otázek, přičemž samotná práce na výzkumu postupovala chronologicky.

### 6.1 Výzkumná otázka č. 1

K zodpovězení první výzkumné otázky jsme potřebovali textové výpovědi žáků. Textové pole se respondentovi ukázalo vždy bezprostředně poté, co určil u spolužáka vzdálenost, velikost i teplotu. U textového pole není psána žádná instrukce, pouze jméno spolužáka a volný prostor. Respondenti jsou informováni o instrukci během úvodního slova administrátora. Jsou tedy spraveni o tom, že do volného textového pole mohou napsat cokoli, co je ke spolužákovi napadne. Občas jsou žáci s takto nejednoznačnou instrukcí nespokojeni, proto je dovysvětlena: „*Můžete tam zdůvodnit, proč jste dali spolužáka tak blízko či daleko nebo proč jste ho zvětšili nebo zmenšili. Taký můžete napsat, jaký ten spolužák je, jak se s ním cítíte, zkrátka cokoli vás napadne.*“

Získaná data jsme přepokopovali do MS Excel, kde jsme s nimi nadále pracovali. Pro tuto část práce jsme zvolili deskriptivní přístup a výroky žáků kódovali. Kódování je „přiřazování klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky,“ (Mioviský, 2006, pp. 219-220).

Příklad kódovaných výpovědí, které se týkaly konkrétního žáka, najdete v tabulce 3.

Tabulka 3 Příklad kódování slovních výpovědí respondentů

RYCH1M10	
Text	Kód
<i>Jméno je vtipný.</i>	<b>Vtipný</b>
je hrozný na ostatní a drzý na učitele	<b>hrozný na ostatní, drzý</b>
je hrozný strasne sprostý porad nekoho urazi a vyrusuje v hodinách	<b>hrozný, sprostý, uráží ostatní, vyrusuje v hodinách</b>
nemám ho vůbec ráda, protože je drzý a hroyně ruší v hodinách	<b>nemám ho ráda, drzý, vyrusuje v hodinách</b>

trochu zlý	<b>trochu zlý</b>
není špatný, ale přece není ani dobrý	<b>není špatný ani dobrý</b>
v hodinách hodně vyrušuje a mě to obtěžuje, ale někdy to je vtipné	<b>vyrušuje v hodinách, zábavný</b>
nekdy se umí chovat normalne	<b>umí se chovat normálně</b>
málo chytrý,lehko manipulovatelný	<b>nepříliš chytrý, manipulovatelný</b>
hrajeme spolu na mobilech ve škole i doma jsme i dost často venku	<b>trávíme spolu čas i mimo školu</b>
několikrát denně narušuje hodiny, ale je zábavný, takže ho mám rád jako člověka, ale nemám ho rád jako studenta	<b>vyrušuje v hodinách, zábavný, mám ho rád jako člověka, ne studenta</b>
vyrušuje v hodinách, je otravný a blbý.	<b>vyrušuje v hodinách, otravný, hloupý</b>
v hodinách se chová špatně a celkem mě to štve	<b>štve mě, vyrušuje v hodinách</b>
2 nejhorší spolužák v mé třídě	<b>druhý nejhorší žák ve třídě</b>
zákeřný	<b>zákeřný</b>
chábr číslo 2	<b>chábr</b>
otravný	<b>otravný</b>

Během kódování se nám vykryštovaly tři kategorie, do kterých jsme byli schopni jednotlivé kódy zařadit. Těmito kategoriemi jsou:

1. **emoční vyjádření** (např. mám ho ráda, není špatný, štve mě, nesnáším ho);
2. **jednání/chování vůči respondentovi** (např. moc se nebavíme, chodíme po škole hrát hry);
3. **konstatování** (např. hodný, otravný, vyrušuje v hodinách, zábavný).

U kategorií 1 a 2 jsme vytvořili číselné vyjádření, kterým bychom mohli výpovědi dále kódovat. Třetí kategorii by bylo možné očíslovat jako výčet různých charakterových vlastností.

Tabulka 4 Kódované výpovědi kategorií vyjádření emocí a chování vůči respondentovi s příklady

	<b>Kód</b>	<b>Vyjádření emocí</b>	<b>Jednání/chování vůči respondentovi</b>
<b>2</b>	<b>pozitivní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mám ho/ji ráda</li> <li>• nejlepší kamarád/ka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bavíme se</li> <li>• trávíme spolu čas i mimo školu</li> </ul>
<b>1</b>	<b>spíše pozitivní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• v pohodě</li> <li>• kamarád/ka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• trochu se bavíme</li> <li>• občas se bavíme</li> </ul>

<b>0</b>	<b>neutrální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nemám názor</li> <li>• je mi jedno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bavíme se jak kdy</li> </ul>
<b>-1</b>	<b>spíše negativní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moc ho/ji nemusím</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moc se nebavíme</li> </ul>
<b>-2</b>	<b>negativní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nemám ho/ji rád/a</li> <li>• nesnáším ho/ji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nebavíme se</li> </ul>

## 6.2 Výzkumná otázka č. 2

Na základě výzkumů (Matthews & Matlock, 2011; Williams & Bargh, 2008; Marmolejo-Ramos et al., 2019) víme, že pozitivně hodnocení jedinci by se měli nacházet v blízkosti, kdežto ti, se kterými máme slabší či negativnější vztahy, by měli být vzdálení. Na základě tohoto předpokladu jsme kódované výpovědi zařadili do nově vzniklých kategorií:

*Tabulka 5 Nové kategorie slovních vyjádření respondentů s přiřazeným kódem kategorie*

<b>Kód kategorie</b>	<b>Kategorie</b>
<b>1</b>	Pozitivní
<b>2</b>	Spíše pozitivní
<b>3</b>	Neutrální
<b>4</b>	Spíše negativní
<b>5</b>	Negativní
<b>6</b>	Ambivalentní

Příklad rozřazených výpovědí do jednotlivých kategorií u konkrétního žáka nalezneme v tabulce 6.

*Tabulka 6 Příklad rozřazení kódovaných výpovědí do kategorií u konkrétního žáka*

<b>Vyjádření spolužáků (již v kódech)</b>	<b>Kategorie</b>
vtipný	1
nemám ho moc v oblibě, ráda se s ním zasměju	6
otravuje v hodinách	5
dokáže být hodný a slušný	2
otravný, v pohodě	6

zábavný, štvě mě, vyrušuje v hodinách	6
divný	4
otravný	5
drzý, v pohodě	6
PC hráč	3
protivný, dobrý spolužák	6
otravný, vyrušuje v hodinách, nelíbí se mi to	5
moc se nebavíme, hodně zlobivý	5
kamarádský, vtipný	1
chábr	1

Datový soubor připravený ke statistice obsahoval data týkající se vzdálenosti, velikosti, teploty a kategorie textové výpovědi. Vzdálenost, velikost i teplota mohla dosahovat hodnot od 0,000 do 1,000. Vzdálenost 0,000 značí blízkost, kdežto 1,000 největší vzdálenost. U velikosti je hodnota 1,000 největší a 0,000 nejmenší, střední hodnota je 0,189, což je specifikum vyvíjeného softwaru. Teplota blížící se k nule je v modrém studeném spektru, a naopak blížící se jedničce je v červeném teplém spektru.

Tabulka 7 Příklad datové tabulky připravené ke statistice

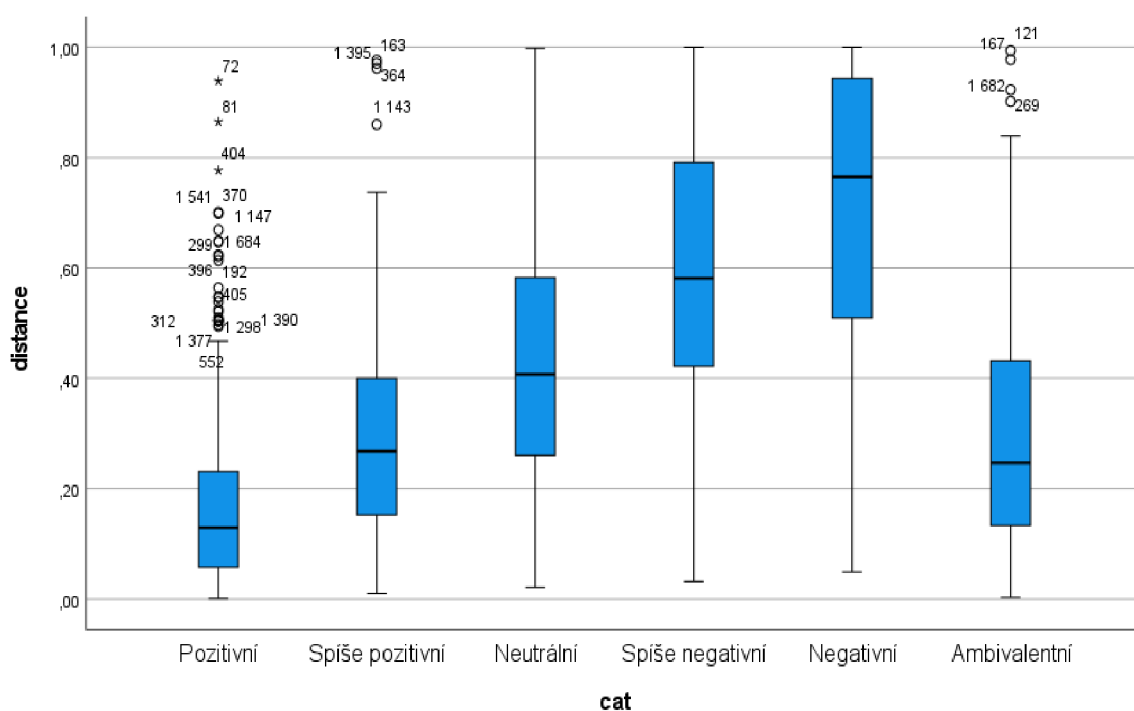
Hodnotící respondent	Hodnocený respondent	Distance / vzdálenost	Size / velikost	Temperature / teplota	Category / kategorie
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1M10	0,971	0,016	0,210	2
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1F7	0,097	1,000	1,000	1
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1M11	0,944	0,000	0,000	5
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1F8	0,088	0,574	1,000	6
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1M12	0,978	0,000	0,000	6
<b>RYCH1F9</b>	RYCH1M13	0,035	0,034	1,000	1
<b>RYCH1M1</b>	RYCH1M2	0,149	0,164	0,870	6
<b>RYCH1M1</b>	RYCH1F1	0,288	0,046	0,600	3
<b>RYCH1M1</b>	RYCH1M3	0,803	0,056	0,220	5

<b>RYCH1M1</b>	RYCH1F2	0,265	0,116	0,640	1
<b>RYCH1M1</b>	RYCH1M4	0,285	0,116	0,610	3
<b>RYCH1M1</b>	RYCH1M5	0,146	0,146	0,870	1

V tabulce 8 vidíme, že nejzastoupenější byla kategorie pozitivních výpovědí, nejméně zastoupenou poté kategorie spíše negativních výpovědí. Díky zobrazení hodnot v boxplotu (Obrázek 8) můžeme pozorovat jasný trend, kdy pozitivní výpovědi jsou hodnoceny jako blízké a negativní jako vzdálené. Kategorie ambivalentních výpovědí se nám shoduje s kategorií spíše pozitivních výpovědí.

Tabulka 8 Deskriptivní statistika proměnné vzdálenosti (distance) a kategorií

cat (kategorie)	Případy					
	Validní		Chybějící		Celkem	
	N	%	N	%	N	%
Pozitivní	500	90,4 %	53	9,6 %	553	100,0 %
Spíše pozitivní	252	98,8 %	3	1,2 %	255	100,0 %
Neutrální	223	100,0 %	0	0,0 %	223	100,0 %
Spíše negativní	152	100,0 %	0	0,0 %	152	100,0 %
Negativní	235	99,6 %	1	0,4 %	236	100,0 %
Ambivalentní	164	97,6 %	4	2,4 %	168	100,0 %



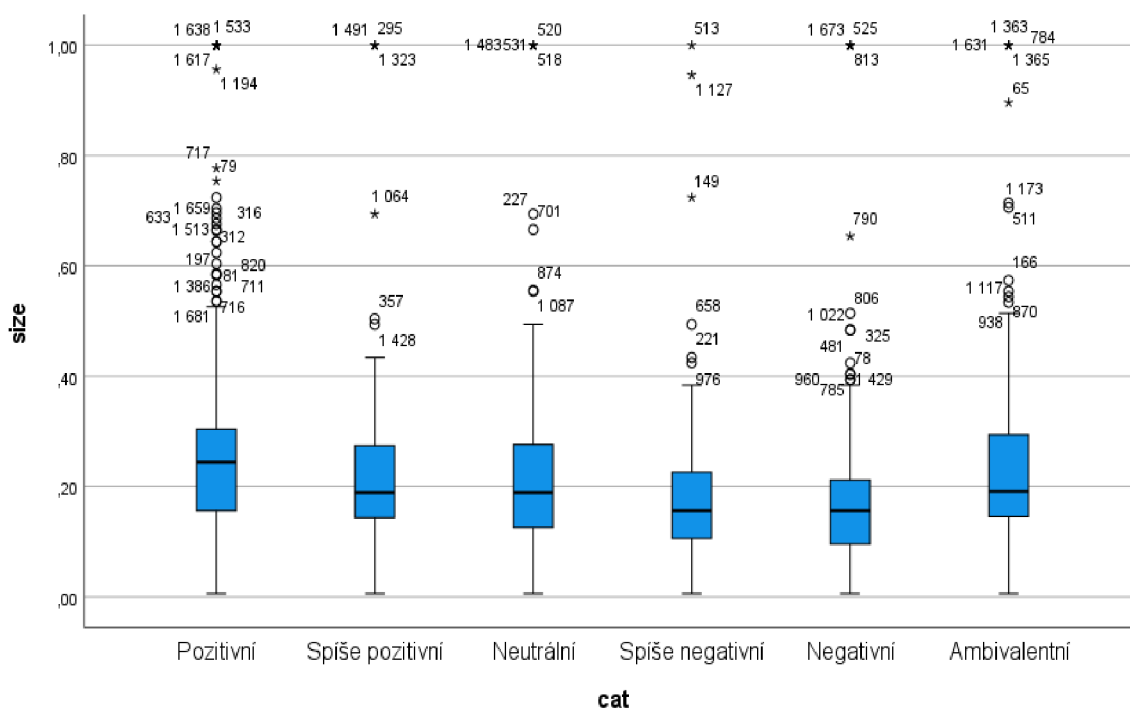
Obrázek 8 Boxlot znázorňující vztah proměnné vzdálenosti (distance) a kategorií

V případě velikosti žádný jednoznačný trend nepozorujeme. Pouze spolužáci v kategoriích spíše negativní a negativní jsou respondenty spíše zmenšováni.

Tabulka 9 Deskriptivní statistika proměnné velikosti (size) a kategorií

cat (kategorie)	Případy						
	Validní		Chybějící		Celkem		
	N	%	N	%	N	%	
size (velikost)	Pozitivní	548	99,1 %	5	0,9 %	553	100,0 %
	Spíše pozitivní	250	98,0 %	5	2,0 %	255	100,0 %
	Neutrální	205	91,9 %	18	8,1 %	223	100,0 %
	Spíše negativní	133	87,5 %	19	12,5 %	152	100,0 %
	Negativní	187	79,2 %	49	20,8 %	236	100,0 %
	Ambivalentní	162	96,4 %	6	3,6 %	168	100,0 %

Na boxplotu (Obrázek 9) můžeme pozorovat, že střední hodnota se nepohybuje v 0,5. Střední hodnota velikosti je totiž 0,189, což je specifikum vyvíjeného softwaru.



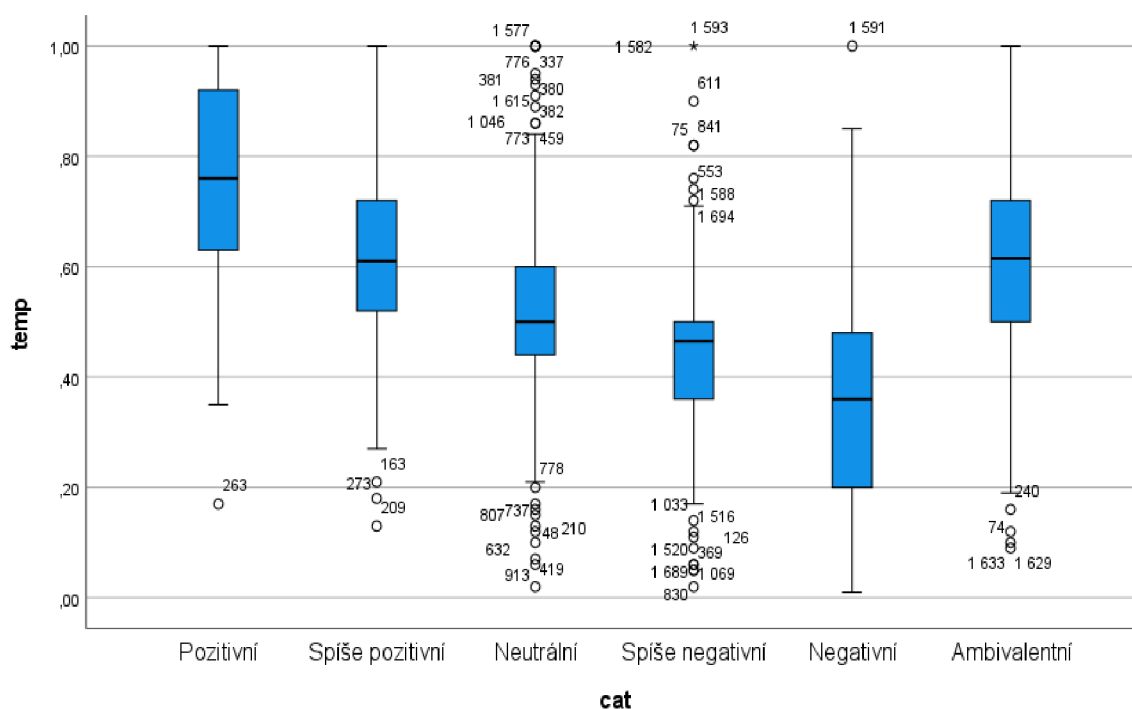
Obrázek 9 Boxplot znázorňující vztah proměnné velikosti (size) a kategorií



V případě hodnot u teploty pozorujeme podobný trend jako u vzdálenosti, kdy pozitivní výpovědi jsou hodnoceny ve vyšším teplém spektru, kdežto negativní výpovědi v nižším studeném spektru. Kategorie ambivalentních výpovědí se nám opět překrývá s kategorií spíše pozitivních výpovědí.

Tabulka 10 Deskriptivní statistika proměnné teplota (temperature) a kategorií

cat (kategorie)	Případy						
	Validní		Chybějící		Celkem		
	N	%	N	%	N	%	
temperature (teplota)	Pozitivní	551	99,6 %	2	0,4 %	553	100,0 %
	Spíše pozitivní	255	100,0 %	0	0,0 %	255	100,0 %
	Neutrální	213	95,5 %	10	4,5 %	223	100,0 %
	Spíše negativní	144	94,7 %	8	5,3 %	152	100,0 %
	Negativní	165	69,9 %	71	30,1 %	236	100,0 %
	Ambivalentní	164	97,6 %	4	2,4 %	168	100,0 %



Obrázek 10 Boxplot znázorňující vztah proměnné teplota (temperature) a kategorií

Průměrné hodnoty vzdálenosti, velikosti a teploty v jednotlivých kategoriích můžeme pozorovat také v tabulce 11. Trend postupného vzdalování a „ochlazování“ s postupující kategorií je patrný.

Tabulka 11 Deskriptivní statistika proměnných vzdálenost (distance), velikost (size), teplota (temperature) a kategorií

		cat (kategorie)						Total
		Pozitivní	Spíše pozitivní	Neutrální	Spíše negativní	Negativní	Ambivalentní	
<b>distance</b> (vzdálenost)	Průměr	0,1680	0,2991	0,4370	0,5981	0,7026	0,2996	0,3683
	N	500	252	223	152	235	164	1526
	St. odchylka	0,14808	0,18947	0,24847	0,24615	0,25889	0,21675	0,28462
	Medián	0,1290	0,2680	0,4070	0,5810	0,7650	0,2470	0,2890
<b>size</b> (velikost)	Průměr	0,2651	0,2142	0,2182	0,1834	0,1936	0,2401	0,2310
	N	548	250	205	133	187	162	1485
	St. odchylka	0,18057	0,12816	0,15632	0,14275	0,18008	0,18233	0,16884
	Medián	0,2440	0,1890	0,1890	0,1560	0,1560	0,1915	0,1890
<b>temperature</b> (teplota)	Průměr	0,7643	0,6213	0,5149	0,4401	0,3421	0,6071	0,6090
	N	551	255	213	144	165	164	1492
	St. odchylka	0,16952	0,15650	0,17539	0,16327	0,17844	0,19195	0,22377
	Medián	0,7600	0,6100	0,5000	0,4650	0,3600	0,6150	0,6000

## 6.3 Výzkumná otázka č. 3 a č. 4

K zodpovězení výzkumné otázky 3 a 4 jsme využili nejen textových výpovědí žáků, ale také rozhovory s třídními učiteli a grafické znázornění hrubých skóre z metody využívající interaktivních metafor.

Jeden z rozhovorů proběhl na škole po sběru dat, zbylé tři rozhovory byly z důvodu nemoci zrealizovány po telefonu. Třídním učitelům bylo nabídnuto setkání na Google Meet, nicméně preferovali telefonický kontakt, vyhověli jsme jim. Jednalo se o tři ženy a jednoho muže. Z rozhovorů, jejichž délka byla vždy v rozmezí 40-60 minut v závislosti na počtu žáků ve třídě, byl pořízen zvukový záznam. Respondentovi bylo vždy řečeno jméno jeho žáka a on se měl vyjádřit k:

1. začlenění žáka/žákyně v kolektivu třídy;
2. žákovi/žákyni jako takovému (charakterové vlastnosti, chování ve třídě apod.).

V případě potřeby se výzkumník doptal na informace, které nezazněly nebo byly neúplné. Zde uvádíme příklad doslovného přepisu rozhovoru s paní třídní učitelkou<sup>3</sup>:

*TU: „Jméno (RYCHIF2) to je takové číslo. Ted' teda puberta s ní hodně, hodně mele. Myslím si, že tak jako hodně brána mezi kluky, že jí tak jako vnímají. Holky... asi taky taková neutrální v rámci těch divčích vazeb. V rámci kolektivu bych ji asi posunula víc do středu než Jméno (RYCHIF1).“*

...

*TU: „Jméno (RYCHIM10) je chlapec, který má Tourettův syndrom. Je to taky žák se specifickou poruchou učení. Jméno (RYCHIM10) je chlapec, který nemá zájem o učení, nebaví ho škola a je strašně ovlivnitelný, dost výrazně Jménem (RYCHIM11). Jméno (RYCHIM11) ho navádí, je ta šedá myška, která tahá za ty nitky a ta loutka Jméno (RYCHIM10) dělá to, co Jméno (RYCHIM11) chce a co mu řekne... Začíná se projevovat trošku vzdorovitě. Vždy byl takový, že člověk mu řekl: ‚Tos udělal blbě. Tak se nemáš chovat.‘ ... ale ted' se snaží do toho sporu i s tím vyučujícím jít. Určitě si myslím, že je brán ve třídě negativně. A jako kamarády... to se asi nedá nazvat kamarádství, ale je tam vazba na toho Jirku.“*

*Výzkumník: „Proč říkáte, že se to nedá nazvat kamarádstvím?“*

*TU: „Protože oni pak jsou schopni... Když jsme řešili jeden spor na začátku školního roku, tak oba byli při té konfrontaci, stáli naproti sobě a de facto jeden na druhého práskal, hádali se, co bylo horší a co nebylo. Oba dva lhali. Určitě mezi nimi není důvěra... možná kamarádství, dobře. Jméno*

---

<sup>3</sup> Ačkoli jsme pro zjednodušení hovořili v rozhovoru o žácích křestními jmény, ze zjevných důvodů je v této práci anonymizujeme.

*(RYCH1M10) se nebojí jít i do agresivnějšího způsobu nebo projevu chování. Není to takový bitkař, ale nechá se strašně ovlivnit.*“

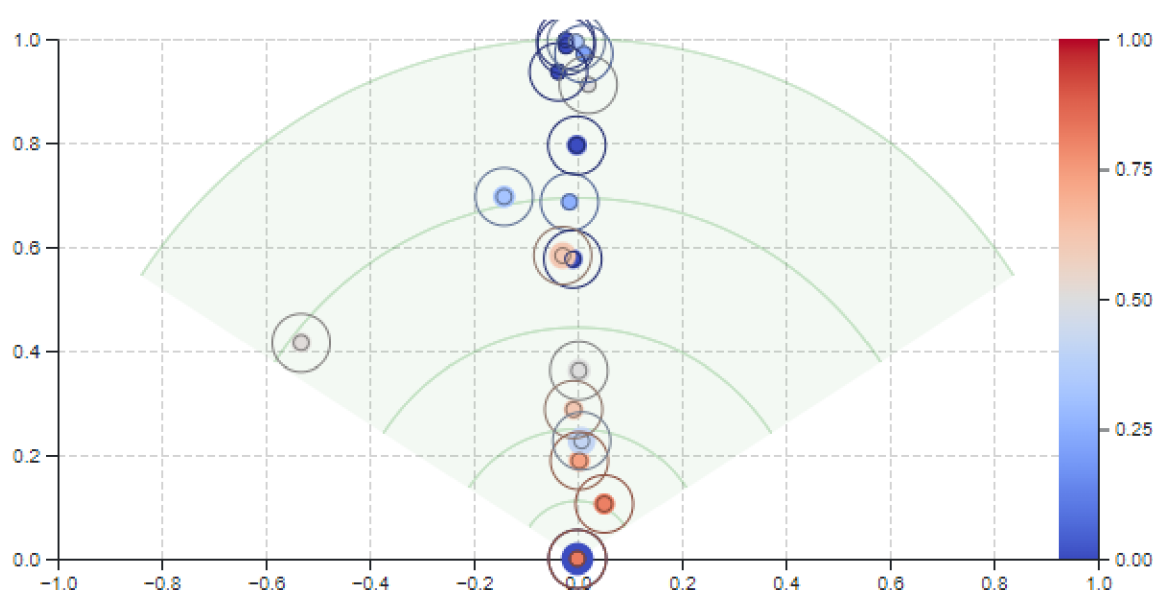
Strauss a Corbinová (1999) uvádějí základní pravidlo u přepisu nahrávek – přepisovat jen tolik, kolik je potřeba, a to z důvodu úspory času a energie. Neshledali jsme přínosným, aby byl každý z rozhovorů přepsán doslovně, proto z každého rozhovoru vznikl zápis, jehož příklad uvádíme níže:

### **RYCH1M10**

**Osobnost:** Turretův s., nemá zájem o učení, nebaví ho škola, velmi ovlivnitelný (RYCH1M11), začíná být vzdorovitý, dříve přijímal kritiku, teď je spíše ofenzivní, zachází i do agresivnějšího projevu chování, je snadno ovlivnitelný.

**Postavení ve třídě:** ovládán RYCH1M11, tahá za nitky a navádí RYCH1M10; v kolektivu brán negativně, s RYCH1M11 se nedá mluvit o kamarádství, v rámci sporu jde jejich kamarádství stranou, lhali jeden o druhém, není mezi nimi důvěra.

Dále jsme využili kódy, které jsme získali z textových výpovědí od spolužáků viz výzkumná otázka č. 1. Třetí potřebnou částí k zodpovězení výzkumných otázek 3 a 4 jsou grafická znázornění hrubých skóre, příklad vidíme na obrázku 11.



Obrázek 11 Ukázka grafu znázorňující hrubé skóre hodnocení spolužáků

Z grafů vznikla jedna sada karet. Tyto karty mají na zadní straně napsaný kód žáka (např. RYCH1F34), jehož hrubé skóre znázorňují. Druhou sadu karet tvoří výpovědi spolužáků a třídního učitele. Výpovědi spolužáků jsou uvedeny v kódech a seřazeny od nejpočetnějších vyjádření po ta nejméně početná. Na zadní straně karet je opět kód žáka (např. RYCH1F34). Příklady takových karet:

## **RYCH1F15**

**TU:** tichá, poměrně hodná, je proti ní většina třídy, řeší se začínající šikana (s metodikem prevence, výchovnou poradkyní), jednu dobu si vymýšlela lži na *Jméno.*, aby se začlenila, ale kvůli tomuto incidentu začaly „boje“, třída ji teď nemá ráda, posmívají se jí, vymýšlejí na ni přezdívky, těžko hodnotit, kde je teď pravda, když předtím lhala. Baví se s *Jméno*, která stojí mezi ní a třídou, často spolu odcházejí o přestávkách mimo třídu, *Jméno* třída říká, aby se s ní přestala bavit. Holky do ní často rýpou; *Jméno* a *Jméno* jsou spíše neutrální, nebaví se s ní, ale nejdou proti ní. RYCH1F15 se baví s žáky z jiných tříd (např. z 8., 9. tř.).

**Spolužáci:** lže (8), vymýšlí si (6), nemám ji rád/a (4), tichá (3), nebavíme se (2), štvě mě (2), pokazila vztahy ve třídě (2), vyvolává ve třídě rozepře (1), žaluje (1), nenávidím ji (1), nic mi nedělá (1), pomlouvala mě (1), zakazovala mi, s kým se mám bavit (1), neprojevuje se (1), nemá moc kamarádů (1), měsíce nosí stejné oblečení (1), v pohodě (1), všichni ji odsuzují (1), nejlepší kamarádka (1), občas se chová divně (1), všeho se bojí (1), nic neřekne (1), dělá na spolužáky voodoo panenky (1), píše sama sobě valentýnky (1), dělá naschvály (1), máme mezi sebou problém – přála bych si mír (1), moc ji nemusím (1), dřív byla v pohodě (1), není dobrý kamarád (1), všechno zničila (1), nedůvěryhodná (1), skoro ji neznám (1), nezajímá mě (1), není vlivná (1), uzavřená (1), s nikým se nebaví (1)

## **RYCH1F2**

**TU:** spíše v centru dění, brána mezi kluky, v dívčím kolektivu brána spíše neutrálně, „číslo“ (mele s ní puberta)

**Spolužáci:** vtipná (6), kamarádká (5), hodná (5), hezká (3), milá (3), super kamarádka (2), chytrá (2), nezapojuje se (1), tichá (1), trpělivá (1), sportovní (1), laskavá (1)

Vytištěné karty s grafy následně třídili čtyři experti vyvíjející metodu a tvořili z nich kategorie na základě vizuální podobnosti. V rámci tohoto třídění vzniklo 10 kategorií, které jsme pojmenovali pomocí charakteristik vzdálenosti, velikosti a teploty.

*Tabulka 12 Seznam kategorií grafických znázornění hrubých skóre interaktivních metafor a počet respondentů v nich zařazených*

<b>Kategorie</b>	<b>Zařazených respondentů</b>
1. Vysoce oblíbený s velkým vlivem	11
2. Vysoce oblíbený bez velkého vlivu	14
3. Oblíbený s negativním hodnocením	10
4. Průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí	16
5. Průměrně oblíbený s negativními emocemi	11
6. Ambivalentní / polarizující s vlivem	4
7. Ambivalentní / polarizující bez vlivu	7
8. Neoblíbený, ale nevyložený	10
9. Vyloučený	5
10. Odpojený	1

Dále jsme využili kvalifikovaný odhad čtyřech obeznámených expertů vyvíjejících metodu a určili jsme váhy kategorií na základě vizuální podobnosti jednotlivých grafů.

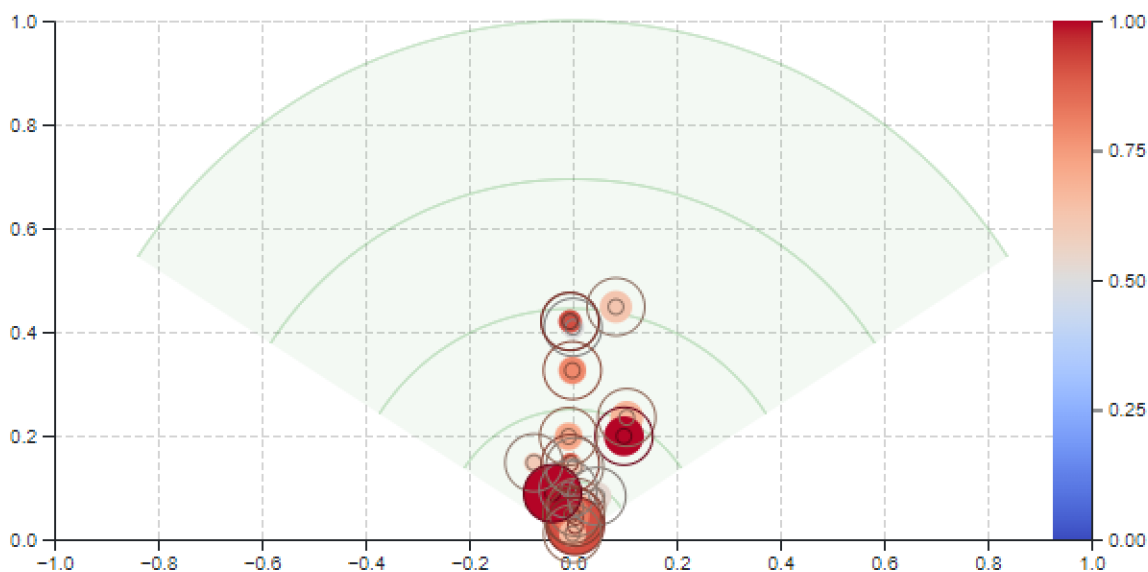
Tabulka 13 Váhy jednotlivých kategorií

	Vysoce oblíbený s velkým vlivem	Vysoce oblíbený bez velkého vlivu	Oblíbený s negativním hodnocením	Průměrně oblíbený bez výrazných neg. emocí	Průměrně oblíbený s neg. emocemi	Ambivalentní / polarizující s vlivem	Ambivalentní / polarizující bez vlivu	Neoblíbený, ale nevyločený	Vyloučený	Odpojený
Vysoce oblíbený s velkým vlivem	0	1	2	2	3	1	2	4	4	4
Vysoce oblíbený bez velkého vlivu	1	0	2	1	2	2	2	4	4	4
Oblíbený s negativním hodnocením	2	2	0	2	1	1	1	3	3	3
Průměrně oblíbený bez výrazných neg. emocí	2	1	2	0	1	3	3	3	2	2
Průměrně oblíbený s neg. emocemi	3	3	1	1	0	2	2	2	2	2
Ambivalentní / polarizující s vlivem	1	2	1	3	2	0	1	2	2	2
Ambivalentní / polarizující bez vlivu	2	2	1	3	2	1	0	2	2	2
Neoblíbený, ale nevyločený	4	4	3	3	2	2	2	0	1	1
Vyloučený	4	4	3	2	2	2	2	1	0	1
Odpojený	4	4	3	2	2	2	2	1	1	0

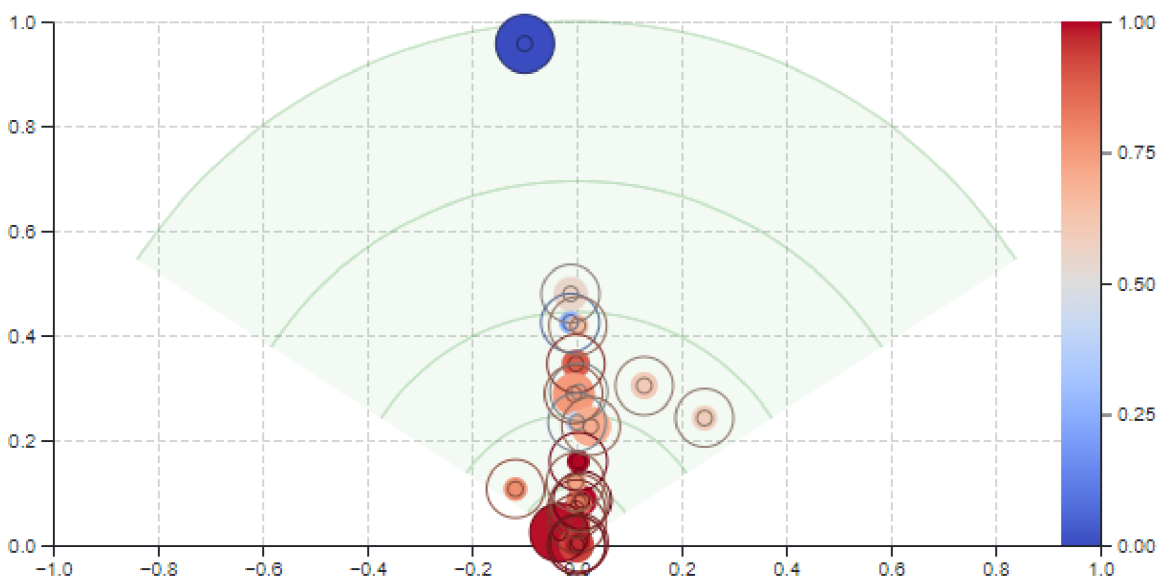
Nyní uvedeme příklady grafů v jednotlivých kategoriích a pojmenujeme podobnosti respondentů v těchto kategoriích.

### 1. Vysoce oblíbený s velkým vlivem

Respondenti zařazení do této kategorie vzbuzují ve svých spolužácích zejména pozitivní emoce (znázorněny červenou barvou) a jsou umisťováni do blízkosti (většina respondentů je umisťuje do prvních dvou kvintilů), což znázorňuje oblíbenost. Zároveň jsou „zvětšování“, což značí, že mají velké slovo ve skupině (znázorněno na obrázku zvětšenou vnitřní barevnou kružnicí). Na obrázku 12 můžeme vidět ideální příklad grafu spadající do této kategorie. Na obrázku 13 poté vidíme také vyhovující graf s jedním negativním a vzdáleným hodnocením. Tato ojedinělá neodpovídající hodnocení jsme se rozhodli vyselektovat a nadále se jimi zabývat konkrétně – zjistit, jaký žák hodnocení použil a z jakého důvodu.



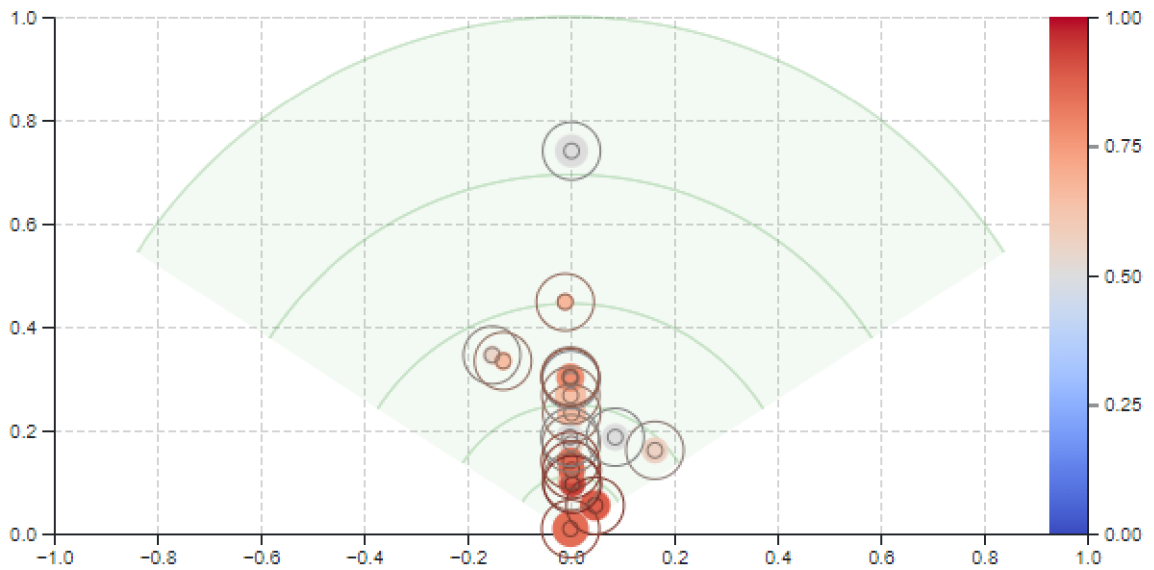
Obrázek 12 Ukázka ideálního grafu spadajícího do kategorie „vysoce oblíbený s velkým vlivem“



Obrázek 13 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "vysoce oblíbený s velký vlivem", ačkoli obsahuje negativní hodnocení

## 2. Vysoce oblíbený bez velkého vlivu

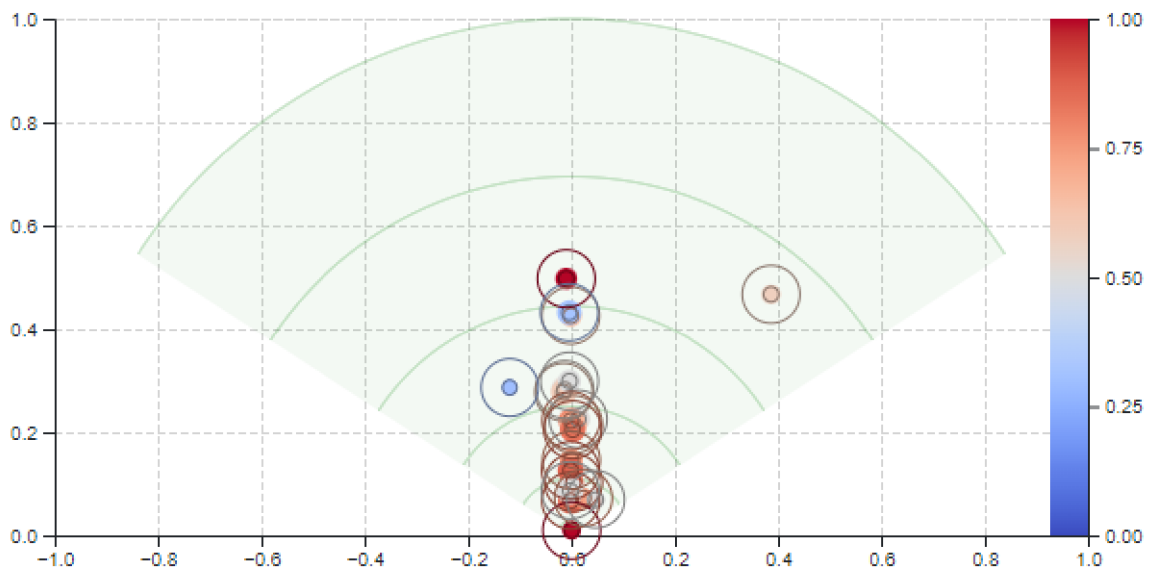
Respondenti zařazení do této kategorie vzbuzují ve svých spolužácích zejména pozitivní emoce (znázorněny červenou barvou) a jsou umístováni do blízkosti (většina respondentů je umísťuje do prvních dvou kvintilů), což značí jejich oblíbenost. Tito respondenti však nejsou svými spolužáky výrazně „zvětšování“, není jim přisouzeno větší slovo v kolektivu.



Obrázek 14 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "vysoce oblíbený bez velkého vlivu"

### 3. Oblíbený s negativními emocemi

Respondenti v této kategorii jsou umístováni většinou do blízkosti (většina respondentů je umístuje do prvních dvou kvintilů) a vzbuzují ve svých spolužácích spíše pozitivní emoce (červená barva), nicméně se nám tam objevují i negativní emoce (zbarveny modře).

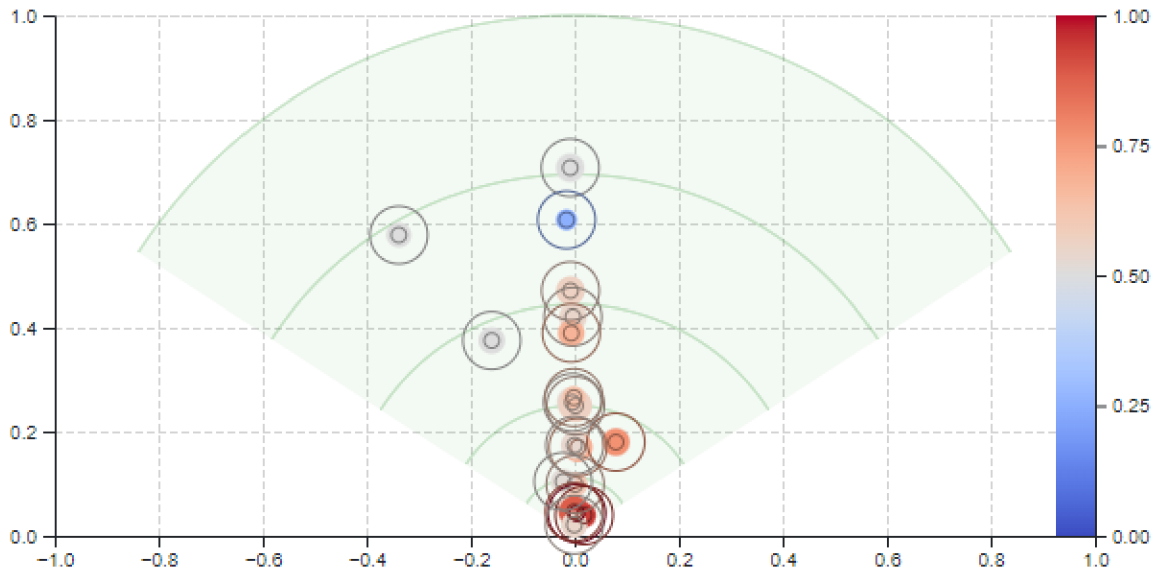


Obrázek 15 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "oblíbený s negativními emocemi"



#### 4. Průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí

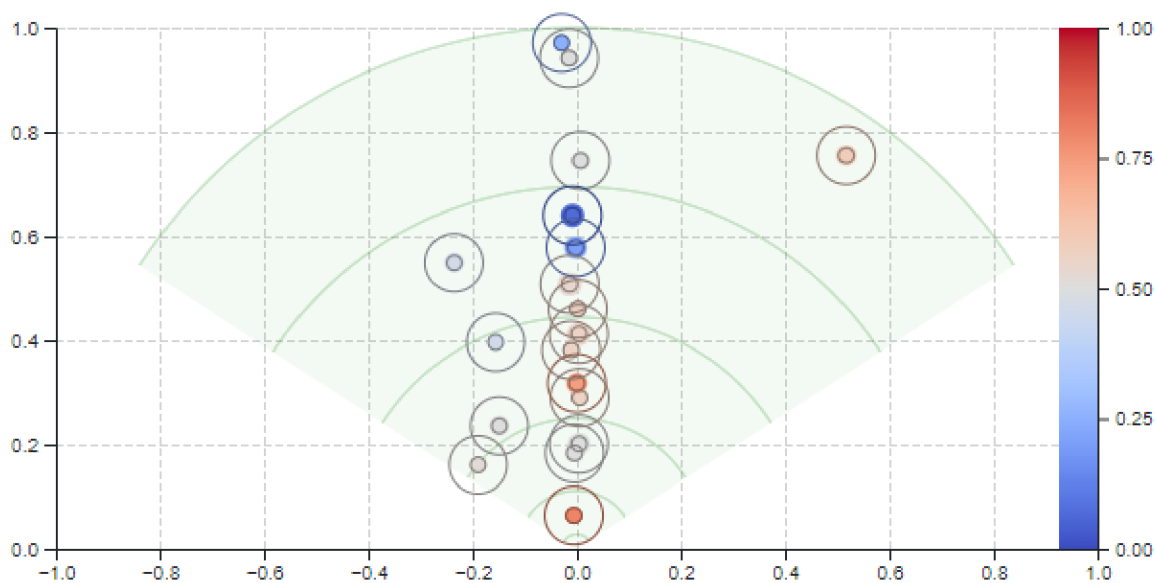
Respondenti zařazení do této kategorie nejsou spolužáky hodnoceni jako striktně blízcí či vzdálení, jejich vzdálenost se většinou „táhne“ přes většinu spektra. Emoce, které k nim spolužáci pociťují, jsou spíše slabě pozitivní až neutrální (případně lehce negativní, nikoli silně negativní).



Obrázek 16 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí“

#### 5. Průměrně oblíbený s negativními emocemi

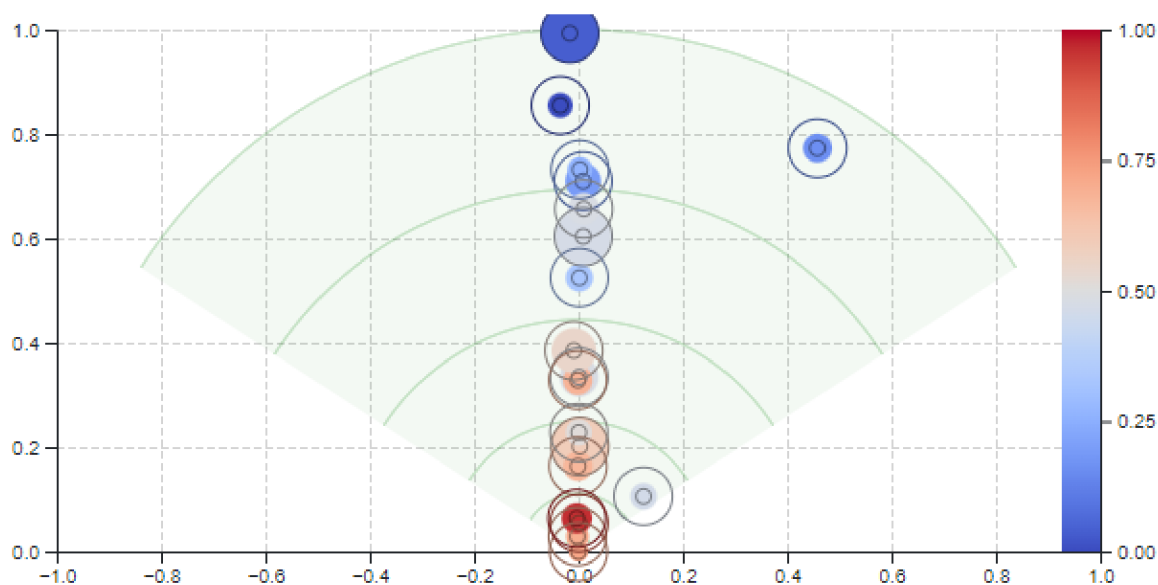
Respondenti zařazení do této kategorie nejsou spolužáky hodnoceni jako striktně blízcí či vzdálení, jejich vzdálenost se většinou „táhne“ přes většinu spektra. Emoce, které k nim spolužáci pociťují, jsou spíše slabě pozitivní až neutrální a objevují se také negativní hodnocení.



Obrázek 17 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „průměrně oblíbený s negativními emocemi“

## 6. Ambivalentní / polarizující s vlivem

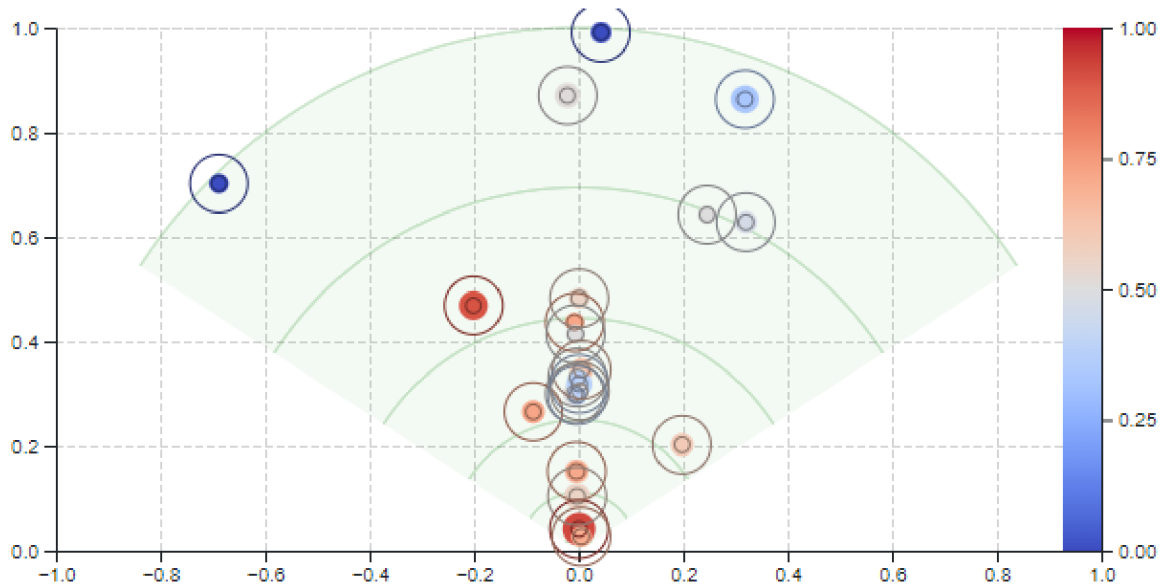
Jedinci zařazení do této kategorie vyvolávají ve skupině silnější emoce na obou stranách spektra, tudíž na grafech vidíme sytě modrou i sytě červenou. Oproti kategorie průměrně oblíbených nevidíme mnoho neutrálních emočních vyjádření. Respondent také není většinou hodnocen jen jako blízký či vzdálený, ale vidíme hodnocení z celého spektra. U ambivalentních s vlivem pozorujeme zvětšené barevné kružnice.



Obrázek 18 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „ambivalentní/polarizující s vlivem“

## 7. Ambivalentní / polarizující bez vlivu

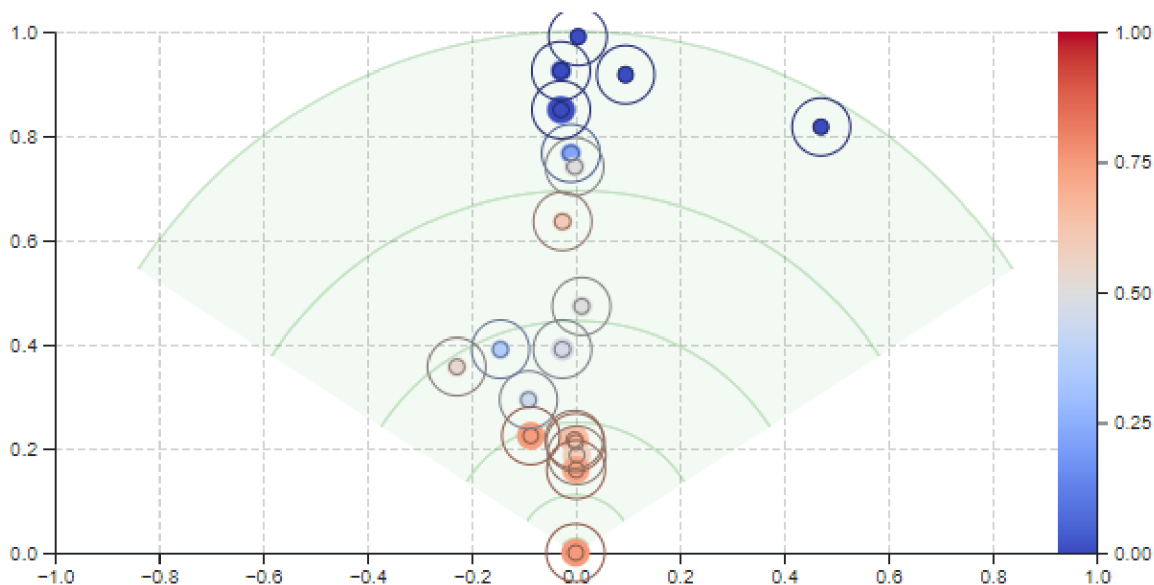
Jedinci zařazení do této kategorie vyvolávají ve skupině silnější emoce na obou stranách spektra, tudíž na grafech vidíme sytě modrou i sytě červenou, neutrální hodnocení se vyskytují méně často. Jedinec nebývá striktně blízký/vzdálený a nebývá výrazně „zvětšován“.



Obrázek 19 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „ambivalentní/polarizující bez vlivu“

## 8. Neoblíbený, ale nevyložený

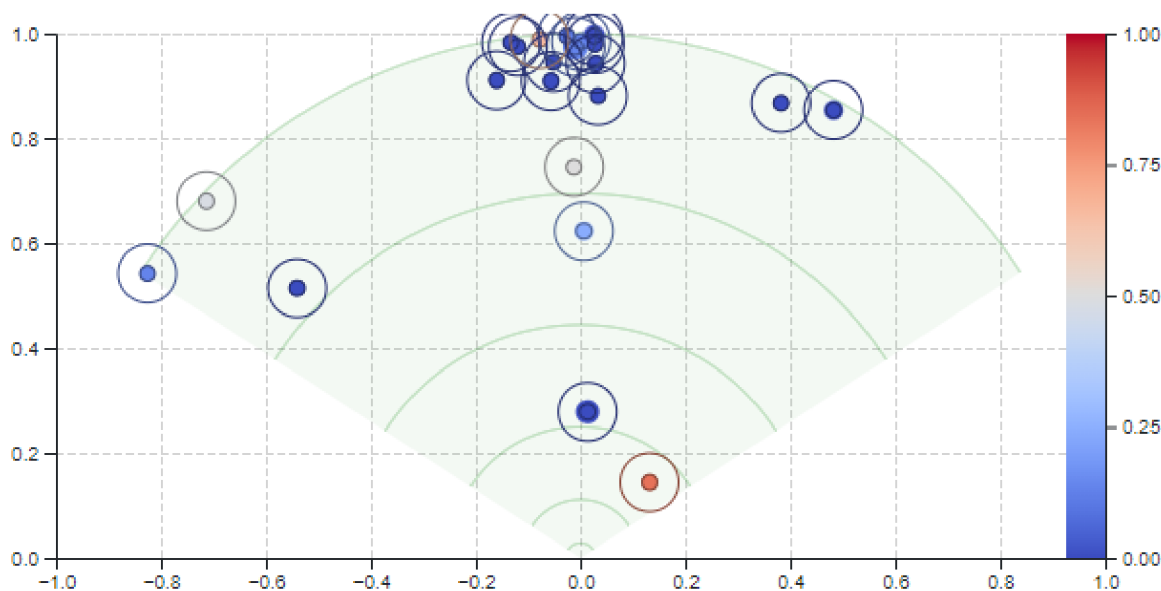
Jedinci neoblíbení, ale nevylovení jsou většinou třídy hodnoceni jako vzdálení s negativními pocity (modré spektrum), ale stále mají ve třídě některé spolužáky, kteří je hodnotí pozitivně (červené spektrum) a jako blízké.



Obrázek 20 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „neoblíbený, ale nevyloučený“

## 9. Vyloučený

Respondenti nacházející se v této kategorii jsou hodnoceni jako vzdálení a spolužáci je vnímají silně negativně (sytě modrá). Kritériem pro tuto kategorii je absence blízkého spolužáka. Ačkoli na obrázku 21 můžeme vidět, že respondenta hodnotil jeden spolužák pozitivně, není v naprosté blízkosti a nevyužil na spektru emocí sytě červenou barvu.

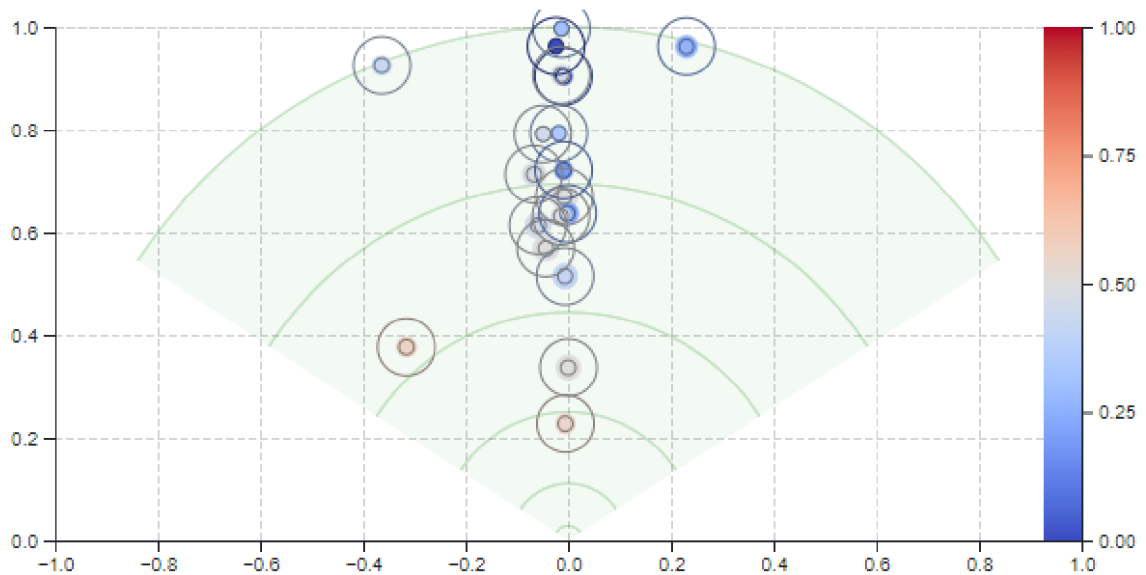


Obrázek 21 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „vyloučený“

## 10. Odpojený

Jako odpojený je hodnocený žák, kterého spolužáci hodnotí jako vzdáleného s průměrou neutrálních či lehce negativních emocí. Oproti vyloučenému chybí většina silně negativních

čili sytě modrých emocí. Schází spolužáci, kteří by respondenta hodnotili jako blízkého či „červeného“.



Obrázek 22 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „odpojený“

Po vytvoření kategorií a zařazení jednotlivých grafů roztřídili nezávisle na sobě dva výzkumníci jednotlivé karty s kvalitativními informacemi o žácích do týchž kategorií. Primárně jsme třídili podle výpovědi spolužáků a v případě nejasností i dle vyjádření třídního učitele.

Vážená Cohenovo kappa v rámci shody mezi oběma výzkumníky byla 0,65. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,39-0,90. V případě shody jednotlivých výzkumníků se zařazením do správné kategorie vychází vážená Cohenovo kappa 0,52. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,28-0,75.

V tabulce 14 můžeme vidět, v kolika případech výzkumníci hodnotili respondenta shodně, a ve kterých kategoriích se nejčastěji rozcházeli.

Tabulka 14 Krostabulace hodnocení jednotlivých výzkumníků

		Výzkumník 2									
		Vysoce oblíbený s velkým vlivem	Vysoce oblíbený bez velkého vlivu	Oblíbený s negativním hodnocením	Průměrně oblíbený bez výrazných neg. emocí	Průměrně oblíbený s neg. emocemi	Ambivalentní / polarizující s vlivem	Ambivalentní / polarizující bez vlivu	Neoblíbený, ale nevyloučený	Vyloučený	Odpojený
Výzkumník 1	Vysoce oblíbený s velkým vlivem	6	1	0	0	0	1	0	0	0	0
	Vysoce oblíbený bez velkého vlivu	0	8	2	4	0	0	0	0	0	0
	Oblíbený s negativním hodnocením	0	0	5	0	0	1	1	0	0	0
	Průměrně oblíbený bez výrazných neg. emocí	0	0	0	6	2	0	0	1	0	0
	Průměrně oblíbený s neg. emocemi	0	0	0	4	5	0	4	2	0	0
	Ambivalentní / polarizující s vlivem	1	0	0	0	0	6	0	0	0	0
	Ambivalentní / polarizující bez vlivu	0	0	3	0	3	1	3	1	0	0
	Neoblíbený, ale nevyloučený	0	0	0	0	1	0	2	5	0	0
	Vyloučený	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1
	Odpojený	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1

Žáci zařazení do jednotlivých kategorií vykazovali nejen vizuální podobnosti v grafickém zpracování hrubých skóre proměnných vzdálenosti, velikosti a teploty, ale také ve slovních výpovědích svých spolužáků. Nyní popíšeme žáky rozřazené do jednotlivých kategorií.

Do kategorie **vysoce oblíbených žáků s velkým vlivem** jsme zařadili celkem 11 žáků. Spolužáci hodnotili tyto žáky jako zábavné, kamarádké, chytré, ochotné, nápomocné, komunikativní, zodpovědné, důvěryhodné, milé, příjemné, uvědomělé, rozumné, spolehlivé, šikovné, hodné, nekonfliktní a oblíbené v kolektivu. Často spolužáci přímo zmiňují, že mají respondenti silné slovo ve třídě, budí respekt či umí prosadit svůj názor. Mnozí spolužáci označují žáky jako své dobré či nejlepší kamarády. V menší míře se objevují také ojedinelá

negativní hodnocení jako jsou tvrdohlavost, namyšlenost, občasná otravnost nebo náladovost.

V kategorii **vysoce oblíbených žáků bez velkého vlivu** je námi zařazeno 14 žáků. Žáci jsou hodnoceni jako dobří kamarádi, zábavní, kamarádští, hodní, milí, chytří, nápomocní, komunikativní, laskaví, pozitivně ladění, spolehliví, důvěryhodní, spolupracující a aktivní. Oproti předchozí kategorii se u žáků objevuje více spíše pozitivních až neutrálních výpovědí typu „v pohodě“ nebo „fajn“ a vyjádření ohledně společně tráveného času („bavíme se“). Objevuje se také kladné hodnocení fyzického vzhledu.

Do kategorie **oblíbených s negativními emocemi** jsme zařadili 10 žáků. Žáci jsou hodnoceni jako v pohodě, fajn, hodní, ochotní, dobří kamarádi, zábavní, komunikativní, chytří, kamarádští, spolehliví, nápomocní, ochotní. Také je žáci v menším množství hodnotí jako otravné, namyšlené, agresivní, drzé, náladové, hlučné nebo zmiňují konkrétní situace, kdy je chtěl spolužák zbít za školou nebo kdy na něj vymýšlí potupné básničky.

**Průměrně oblíbení žáci bez výrazných negativních emocí** jsou spolužáky vnímáni jako tišší, introvertnější, v pohodě, kamarádští, hodní, zábavní, také zmiňují, že se s nimi moc nebaví a že se žáci ve třídě příliš neprojeví. Dle grafického znázornění bylo do této kategorie zařazeno 16 žáků.

Do kategorie **průměrně oblíbených žáků s negativními emocemi** je zařazeno 11 žáků. Spolužáci je vnímají jako tiché, v pohodě, méně komunikativní, zábavné, kamarádké, hodné a objevují se také negativní hodnocení. Žáky vnímají jako otravné, vyrušující v hodinách, výbušné, odlišné nebo nespolehlivé.

Do kategorie **ambivalentní / polarizující s vlivem** jsme zařadili 4 žáky. Tři z těchto žáků popisují spolužáci často jako namyšlené, hlasité, prosazující své názory. Část spolužáků je vnímá jako dobré kamarády, „fajery/fajerky“, jiní spolužáci se vyjadřují, že je nemají rádi, štvou je, a poslední nejméně početná část třídy se o nich vyjadřuje neutrálně, příliš se s nimi nebaví. Třídní učitelé je vnímají jako velmi dominantní jedince, kteří jsou individualističtí, sebeprosazující se a vyvolávající konflikty. U čtvrté respondentky většina třídy zmiňuje, že se s ní příliš nebo vůbec nebaví, je v pohodě a má kamarády z jiných ročníků. Třídní učitel dodává, že je o dva roky starší než její spolužáci, neboť se přistěhovala z ciziny, je tudíž vyspělejší a má odlišné zájmy.

Sedm žáků se nachází v kategorii **ambivalentních / polarizujících bez vlivu**. Žáky v této kategorii hodnotí spolužáci rozporuplně. Neobjevuje se příliš neutrálních hodnocení.

Spolužáci je vnímají buďto jako dobré či nejlepší kamarády, hodnotí je jako komunikativní, zábavné a v pohodě. Jiní spolužáci je považují za otravné, namyšlené, náladové, urážlivé a jejich humor hodnotí jako nepřiléhavý, zesměšňující ostatní. U čtyřech ze sedmi žáků se objevují výroky typu „bere mi věci“, „nadává mi“, „agresivní“, „fyzicky ubližuje spolužákům“. Třídní učitel se ani u jednoho ze čtyř respondentů o případné šikaně či ubližování nezmiňuje.

Do kategorie **neoblíbených, ale nevyločených** žáků jsme jich zařadili 10. Spolužáci u těchto žáků zmiňují, že je nemají rádi, že vyrušují v hodinách, jsou podle nich otravní, drzí, zlobiví, divní, provokativní, sprostí, hloupi, urážejí spolužáky a ve škole příliš nepracují. Někteří spolužáci je označují za kamarády, jsou pro ně zábavní. Často se objevují výpovědi, že se s žákem spolužáci nebaví. U třech žáků se nachází výpověď, že jsou agresivní a fyzicky atakují své spolužáky.

Jako **vyločené** jsme označili 5 žáků. U čtyřech z pěti žáků zmiňovali spolužáci, že je nemají rádi, nebaví se s nimi, jsou pro ně otravní, lžou, štvou je, nechovají se dle jejich očekávání. Poslední žák je hodnocen jako tichý, odtažitý, nekomunikativní. Z rozhovoru s třídním učitelem se dozvídáme, že se jedná o nového žáka, který je o 3-4 roky starší a ačkoli se ho kolektiv snažil přijmout, žák neměl zájem a ostatních si nevšímá. Z pěti žáků se u jednoho objevuje v hodnocení spolužáků agresivita, vymyšlení přezdivek a podplácení.

Jako **odpojeného** náš tým identifikoval v grafu pouze jednoho žáka. Spolužáci vyjadřují, že se s ním nebaví, ale zároveň jim nevadí a nemá na kolektiv žádný vliv. Třídní učitel dodává, že se jedná o integrovaného žáka, který má tiky, je nepozorný a ve třídě má paní asistentku. Vzhledem k tomu, že bere léky na zklidnění, tak poté usíná v hodinách. Ve třídě nemá kamarády, ale např. na výletech ho spolužáci do party berou, nevyčleňují ho.

## 6.4 Zodpovězení výzkumných otázek

**VO1:** Jaké charakteristiky mají výpovědi žáků směrem ke spolužákům, resp. jaké kategorie komentářů v kvalitativních výpovědích najdeme?

---

Po prvotním kódování výpovědí žáků jsme získali významové prvky, které jsme následně mohli zařadit do třech kategorií, kterými jsou **emoční vyjádření, chování vůči respondentovi a konstatování**. Do kategorie emočních vyjádření bychom řadili např. *mám ho rád, moc ho nemusím*. Do kategorie chování vůči respondentovi řadíme výpovědi *moc se*



*nebavíme* nebo *po škole chodíme hrát hry*. V kategorii konstatování se nacházely výpovědi typu *hodný, otravný, vyrušuje v hodinách* nebo *zábavný*.

**VO2:** Jak souvisí míra pozitivity a negativity směrem ke spolužákům ve slovních výpovědích žáků s hodnotami proměnných vzdálenosti, velikosti a teploty?

---

Míra pozitivity a negativity nejvíce souvisí s proměnnou vzdálenosti a také teploty. Nesouvisí s proměnnou velikosti. Pozorujeme, že slovní výpovědi v kategoriích vyjadřující pozitivitu odpovídají blízkosti a teplému spektru, kdežto negativní výpovědi odpovídají vzdálenosti a studenému spektru. Kategorie *ambivalentní* odpovídá kategorii *spíše pozitivní*. Fakt, že velikost nesouvisí s mírou pozitivity a negativity ve slovních výpovědích nám napovídá, že veličina měří vliv podle dané instrukce, a ne oblibu podobně jako vzdálenost.

**VO3:** Jaké kategorie grafických vizualizací hrubých skóre interaktivních metafor jsme schopni vytvořit na základě vizuální podobnosti?

---

Na základě vizuální podobnosti vytvořili čtyři experti vyvíjející danou metodu 10 kategorií, kterými jsou: *vysoce oblíbený s velkým vlivem*, *vysoce oblíbený bez velkého vlivu*, *oblíbený s negativními emocemi*, *průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí*, *průměrně oblíbený s negativními emocemi*, *ambivalentní/polarizující s vlivem*, *ambivalentní/polarizující bez vlivu*, *neoblíbený, ale nevyločený*, *vyločený* a *odpojený*.

**VO4:** S jakou úspěšností je nezávislý posuzovatel schopen na základě kvalitativních výpovědí spolužáků rozlišit, do které kategorie grafických vizualizací respondent spadá?

---

V případě shody jednotlivých výzkumníků se zařazením do správné kategorie vychází vážená Cohenovo kappa 0,52. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,28-0,75. Vážená Cohenovo kappa v rámci shody mezi oběma výzkumníky byla 0,65. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,39-0,90.

## 7 DISKUZE

Cílem práce bylo pomocí smíšeného výzkumu zjistit, zda interaktivní metoda využívající metafory psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty dokáže zjišťovat vztahy a postavení ve třídě.

Našeho výzkumu se zúčastnilo 201 žáků z druhého stupně dvou základních škol z Moravskoslezského kraje. Z důvodu účasti žáků na testování nižší než 80 % (Braun et al., 2014) a chybějících dat od třídních učitelů ze Školy 1 jsme nakonec pracovali s 89 respondenty ze Školy 2. Přítomno testování bylo 80 žáků, nicméně hodnotili v rámci metody i spolužáky, kteří nebyli přítomni, proto pracujeme s 89 respondenty, což považujeme za dostačující vzorek pro smíšený typ výzkumu. Testovány byly dvě sedmé a dvě osmé třídy.

Pokládáme si čtyři výzkumné otázky, které nám mají napomoci k dosažení cíle této práce. První z nich zní: *Jaké charakteristiky mají výpovědi žáků směrem ke spolužákům, resp. jaké kategorie komentářů v kvalitativních výpovědích najdeme?* Využili jsme slovních vyjádření jednotlivých respondentů a kódovali je pro lepší přehlednost. V těchto výpovědích se opakovaly charakteristiky týkající se emočního vyjádření vůči spolužákovi, např. *mám ho rád* nebo *moc ho nemusím*. Dále se objevovala vyjádření týkající se chování vůči spolužákovi, např. *bavíme se i mimo školu* nebo *moc se nebavíme*. Třetí kategorií, kterou jsme ve výpovědích rozlišili, byla kategorie konstatování, kdy se spolužáci vyjadřovali k respondentovu chování v rámci třídy nebo k jeho charakterovým vlastnostem, např. *kamarádkový, otravný, hodný* nebo *vyrušuje v hodinách*. Pro případný další výzkum bychom mohli využít škálu v rámci kategorie emocí a chování, kdy za pozitivní vyjádření (*mám ho rád, bavíme se*) by byly dva body a za negativní vyjádření (*nesnáším ho, vůbec se nebavíme*) bychom dva body odečítali. V nynějším výzkumu jsme kategorie rozeznali a pojmenovali, využít jich můžeme v následujícím výzkumu.

Dále se ptáme, *jak souvisí míra pozitivivity a negativivity směrem ke spolužákům ve slovních výpovědích žáků s hodnotami proměnných vzdálenosti, velikosti a teploty?* Kódované výpovědi žáků rozřazujeme do nových šesti kategorií, které odpovídají emočnímu vnímání. Kategorie jsou: *pozitivní, spíše pozitivní, neutrální, spíše negativní, negativní, ambivalentní*. Pomocí deskriptivní statistiky získáváme boxploty, které nám ukazují jednoznačný trend zejména u vzdálenosti, kde pozitivně hodnocení jedinci jsou vnímáni jako

blízcí a s postupující kategorií se vzdálenost zvětšuje. Kategorie ambivalentních výpovědí se shoduje s kategorií spíše pozitivní. Naše výsledky se shodují se zjištěními Matthewse & Matlocka (2011), kteří udávají, že slabší a negativnější vztahy souvisí s psychologickou vzdáleností, oproti psychologické blízkosti, která odpovídá silnějším a pozitivnějším vztahům. Také Marmolejo-Ramos a kolektiv (2019) ve svém výzkumu udávají, že pozitivní vjemy umisťujeme blíže k tělu, kdežto negativní vjemy dále od těla a neutrální spadají mezi ně, což odpovídá zjištěním našeho výzkumu. Souvislost mezi vnímanými emocemi a vzdáleností pojmenovává také Williams a Bargh (2008) na principu „vzdálenost znamená bezpečí“, což můžeme pozorovat také na výsledcích naší studie, které souvisí tak nejen se vzdáleností, ale také teplotou, kdy negativně vnímané jedince hodnotí respondenti jako vzdálené, ale také „studené“.

Ačkoli je vztah mezi teplotou a mírou pozitivitu – negativitu ve výpovědích silný, můžeme na výsledných grafech pozorovat i žáky, kteří hodnotí spolužáka jako poměrně vzdáleného s pocíťovanými pozitivními emocemi. Z našeho pozorování vyplývá, že by se mohlo jednat o spolužáky nové, které respondent ještě nezná, ale jsou mu sympatičtí. Nebo se jedná o obdivovaného žáka, se kterým však respondent netráví čas ve třídě či mimo ni. Také můžeme pozorovat na grafech blízkého spolužáka, ale s „nádechem“ lehce negativních emocí. Zde se může jednat o spolusedícího, který je respondentovi přeci jen méně sympatičtý, nebo kamaráda, se kterým má nějaký spor. Avšak výše zmíněné možnosti jsou založeny pouze na pozorování výzkumníků, proto by bylo vhodné v následujícím výzkumu blíže prozkoumat, co mohou „blízké negativní“ a „vzdálené pozitivní“ volby vypovídat o vztahu respondentů.

U velikosti nenacházíme významný vztah s pozitivitou – negativitou ve slovních výpovědích, což podporuje očekávání, že žáci správně chápou instrukci a zvětšují/zmenšují spolužáky podle toho, zda má žák slovo ve třídě, zda je vlivný, mocný. Naše výsledky tedy podporují studii Tanga a kolektivu (2015), která dokazuje, že mocný je vnímán jako velký, kdežto bezmocný jako malý. Ve studii Silvera a kolektiv (2002) pojmenovávají, že „větší je lepší“, a tudíž lidé preferují větší podněty. Občas tento jev administrátor u žáků pozoruje<sup>4</sup>, přesto se v našem výzkumu významně neprokázal, ačkoli na boxplotu (Obrázek 9) můžeme vidět, že u kategorie *spíše negativní* a *negativní* mají přeci jen žáci mírnou tendenci spolužáky zmenšovat. Velký vliv na tyto výsledky má samozřejmě instrukce, která míří na

---

<sup>4</sup> Př. „Je to můj nejlepší kamarád, tak ho dám dopředu, dám sytě červenou barvu a co nejvíc ho zvětším.“

vnímání vlivu ve třídě a nikoli na oblibu či osobní důležitost pro samotného spolužáka. Důležité je, aby administrátor metody správně vysvětlil proměnnou velikosti a prověřil si, že žáci proměnné rozumí.

Odpovědí na druhou výzkumnou otázku tedy je, že míra positivity a negativity ve výpovědích žáků silně souvisí s proměnnými vzdálenosti a teploty. Pozitivní vyjádření souvisí s blízkostí a pozitivními emocemi vyjádřenými v teplém červeném spektru a negativní vyjádření souvisí se vzdáleností a negativními emocemi vyjádřenými ve studeném modrém spektru. Pozitivita a negativita ve výpovědích nesouvisí s proměnnou velikosti, což nám napovídá, že žáci správně chápou instrukci.

Třetí výzkumná otázka se ptá na to, *jaké kategorie grafických vizualizací hrubých skóru interaktivních metafor jsme schopni vytvořit na základě vizuální podobnosti?* V týmu jsme vytvořili celkem 10 kategorií. Kategorie byly pojmenovány na základě proměnných, které představují metafory vzdálenosti, velikosti a teploty, tedy oblíbenost, slovo ve třídě (vliv) a emoce, které v nás jedinec vyvolává. Kategorie jsou: *vysoce oblíbený s velkým vlivem; vysoce oblíbený bez velkého vlivu; oblíbený s negativními emocemi; průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí; průměrně oblíbený s negativními emocemi; ambivalentní/polarizující s vlivem; ambivalentní/polarizující bez vlivu; neoblíbený, ale nevyločený; vyloučený a odpojený*. Vzniklé kategorie můžeme porovnat se sociálními rolami a sociálními pozicemi ve třídě podle Řezáče (1998). Kategorii *vysoce oblíbených žáků s velkým vlivem* bychom mohli přirovnat k roli alfa, což bývají aktivní a vlivní žáci ve třídě nebo také k pozici populárního žáka, který je přitažlivý pro většinu a stává se vůdcem. Také kategorie *vysoce oblíbených bez vlivu* se nám prolíná se skupinovou pozicí oblíbených žáků, kteří jsou přitažliví pro mnohé, stávají se pomocníky a jsou aktivní; případně bychom zde mohli zařadit také kategorii *oblíbení s negativními emocemi*. Žáci v roli gama a ve skupinové pozici „akceptovaní“, kteří jsou přitažliví pro část skupiny a zbylým nevadí, odpovídá kategorii *průměrně oblíbených žáků bez výrazných negativních emocí*, popř. také *průměrně oblíbení žáci s negativními emocemi*. Omegou značíme outsidera skupiny, který je spíše neoblíbený ve skupině, ale není zcela vyloučený (Nakonečný, 2020), proto se nám slučuje s kategorií *neoblíbení, ale nevyločení žáci*. Role obětního beránka (Řezáč, 1998) nebo pozice zavržený (Nakonečný, 2020) odpovídá naší kategorii *zavržený*. Pozice mimo stojící (Řezáč, 1998) nebo také izolát (Nakonečný, 2020) odpovídá naší kategorii *odpojený*. Skupinovou pozici ambivalentní využívá Nakonečný (2020), který popisuje, že tito žáci

obdrželi jak pozitivní, tak negativní volby, nicméně v Řezáčově (1998) typologii odpovídající pozici ke kategorii *ambivalentních* nenacházíme.

Navazujeme čtvrtou výzkumnou otázkou, která se ptá, *s jakou úspěšností je nezávislý posuzovatel schopen na základě kvalitativních výpovědí spolužáků rozlišit, do které kategorie grafických vizualizací respondent spadá?* Využili jsme vážené Cohenovo kappy, přičemž váhy jednotlivým kategoriím přisuzoval tým expertů spolupracující na vývoji metody. Shoda u obou výzkumníků při přiřazování kvalitativních výpovědí do kategorií byla 0,52, tedy výrazně lepší než náhoda. Shoda výzkumníků mezi sebou byla 0,65. Pro pokračování výzkumu jsme konzultovali možnost využití analýzy latentních tříd (Řehák, 2017), neboť jsme si vědomi, že kategorizace, kterou jsme provedli v naší pilotáži, by zasloužila více prostoru a nemůžeme s jistotou určovat typologii žáků.

Věříme, že školní psychologové, kteří budou metodu administrovat, mohou být zaujati grafickým znázorněním a budou mu přikládat důležitost. Dle našeho zjištění vidíme, že grafické znázornění skutečně může dát administrátorovi představu o postavení žáka ve třídě, nicméně neměl by se spoléhat pouze na něj. Ověřili jsme si, že každá z metafor zjišťuje proměnnou, pro kterou je určena, proto bychom měli detailněji pozorovat, zda má žák nějakého spolužáka v těsné blízkosti, jaké emoce vzbuzuje, zda má či nemá vliv ve třídě apod. Pojmenovali jsme typické charakteristiky žáků, kteří se nacházejí v jednotlivých kategoriích, nicméně ne vždy se překrývají. Příkladem může být kategorie *ambivalentních/polarizujících s vlivem*, kde většina žáků je *dominantních, hlasitých*, spolužáci je pojmenovávají jako *namyšlené* a jedna část třídy je vnímá velmi pozitivně a jiná velmi negativně. Do té samé kategorie spadá i žačka, která přichází z Anglie, je o dva roky starší, se spolužáky se příliš nebaví, má kamarády ve vyšších ročnících. Třídní učitel se domníval, že bude žákyně vnímána spíše na okraji třídy, neutrálně, ona však vzbuzuje silné emoce a moc. Můžeme se domnívat, že ji spolužáci vnímají jako ohrožující nebo ji mohou obdivovat vzhledem k jejímu vyššímu věku, vyspělosti a vazbám na spolužáky z jiných ročníků.

Ačkoli jsme absolvovali rozhovory s třídními učiteli, v rámci kategorizace jsme s nimi pracovali jen málo. A to z důvodu toho, že třídní učitel nemá vždy objektivní pohled na vztahy ve třídě. Např. žáka RYCH1M8 hodnotí učitel jako *polarizujícího*. Domnívá se, že bude někde mezi pozitivním a negativním vnímáním od spolužáků, protože vlastně sám neví, kam patří. Snaží se bavit se skupinkou chytrých ve třídě, ale zároveň se baví i s těmi, co vyrušují v hodinách. Spolužáci ho však vnímají jako dobrého a zábavného kamaráda,

který je milý, hodný a nápomocný. Jeho grafické znázornění jsme řadili do kategorie vysoce oblíbený bez velkého vlivu a pakliže porovnáme mediány vzdáleností jednotlivých žáků ve třídě, je hodnocený jako druhý nejbližší.

Nástroj nabízí také další funkcionality, jejichž potenciál jsme v rámci našeho výzkumu nevyužili. Během pozorování jsme však načerpali inspiraci k dalšímu badání v následujících směrech.

Žáci v rámci vyvíjeného nástroje hodnotí také sebe sama. Původní instrukce zněla: „*Umístěte své jméno tak, jak si myslíte, že vás vnímají vaši spolužáci.*“ Dle této instrukce se také řídili respondenti, jejichž data se objevují v této práci. Realizovali jsme však ještě další sběry dat, které se uskutečnily později z důvodu onemocnění výzkumníků a nebyly zařazeny do této práce. V rámci pozdějšího sběru jsme se rozhodli změnit instrukci, neboť si dle dostupných vědeckých zdrojů (Kyriacou, 2005; Řezáč, 1998) uvědomujeme, že ačkoli se nám může zdát žák začleněný nebo naopak odpojený, jeho subjektivní pohled na situaci je více než důležitý. Instrukce tedy nově zněla: „*Umístěte své jméno tak, jak se ve třídě cítíte.*“ Tato data jsou prozatím připravena k prozkoumání a důležitý bude i další sběr. Nicméně prozatím jsme si mohli všimnout, jak důležitá je kvalitní administrace, neboť žáci často zapomínají, co s vlastním jménem mají dělat, nebo k němu do textového pole píší: „*To jsem já.*“ V případě, že je instrukce pochopena, tak nám může přinést zajímavé informace. Například jedna respondentka hodnotila své pocity ve třídě jako velmi blízké a pozitivně laděné, do textového pole vyjádřila svůj vděk za třídu, ve které se cítí velmi dobře. Přitom v rámci grafu vidíme, že je většinou třídy vnímána neutrálně a má tam i spolužáky, kteří ji odmítají a pociťují k ní silně negativní emoce. Informace, která by z toho mohla plynout pro třídní učitele nebo školního psychologa, by byla, že pravděpodobně není zapotřebí zbytečné intervence, která by mohla víc uškodit než pomoci.

Další cestou, kam by se mohl výzkum ubírat, jsou asymetrické vztahy. Paní učitelka během rozhovoru vyjádřila mírnou obavu, že by jeden z žáků mohl být terčem šikany. Tohoto žáka jmenovitě uvedlo v metodě B3 hned několik spolužáků jako toho, komu je ubližováno. Když se podíváme na jeho graf, řadili bychom ho spíše do kategorie průměrných žáků. Výrazně negativně se vůči němu vymezila jen jedna spolužačka, která to zdůvodnila tím, že je tichý. Po prozkoumání dalších odpovědí této respondentky vidíme trend využívat extrémní hodnoty u teploty pro všechny spolužáky, tudíž ve výsledku neobdržel údajně šikanovaný žák žádné silně negativní hodnocení. Sám respondent hodnotí většinu třídy spíše pozitivně a objevuje se pouze jedno negativní hodnocení vůči spolužákovi, ve kterém se

vyjadřuje jednoslovně (stejně jako v dalších jeho výpovědích): „*Otravný*.“ Pakliže se podíváme na vyjádření spolužáka vůči našemu respondentovi, hodnotí ho jako velmi blízkého s výrazně pozitivními pocity. V textovém poli vypověděl: „*Strašný borec*.“ Dovolujeme si zde polemizovat nad možností, že spolužák, který je celou třídou hodnocen jako neoblíbený, neodhadl míru zábavy. Jak zmiňuje Šafránková (2019), je důležité rozeznat hranici mezi škádlením a šikanou. Ve chvíli, kdy jeden z dvojice již pociťuje silně negativní emoce, což náš respondent v rámci testování uvedl, nejedná se o přátelské pošťuchování. Samozřejmě je to jen jeden z případů asymetrického vztahu, který jsme identifikovali a nemůžeme na něm stavět celou teorii. Proto by bylo téma asymetrických vztahů vhodné k dalšímu prozkoumání.

Zajímavou cestou dalšího zkoumání by mohly být rozdíly mezi grafickým zpracováním hrubých skóre směřujících k jednomu žákovi a grafickým zpracováním hrubých skóre daného žáka vůči skupině. Tedy jak se liší vnímání žáka třídou a žákovo vnímání třídy. Například jedna z žákyň byla zařazena do kategorie průměrně oblíbených s negativním hodnocením. Někteří spolužáci ji vnímali jako blízkou kamarádku, nebyla tedy vyčleněná, většina třídy ji vnímá neutrálně, ale objevili se také spolužáci, kteří ji hodnotili jako vzdálenou a vyvolávající v nich negativní emoce. Objevovala se hodnocení jako *vlezlá*, *nevyzpytatelná* nebo *chce se mnou kamarádit, ale já s ní ne*. Samotná žákyně hodnotila všechny své spolužáky jako blízké (v prvních dvou kvintilech) a využívala teplého spektra, tedy pozitivních emocí, a to poměrně sytých. V sebehodnocení uvedla, že ji má každý rád, ale nápad si moc neprosadí, tedy se necítí být vlivná. Vidíme jasný rozpor mezi respondentčíným vnímáním třídy a tím, jak ji vnímá třída. Z výpovědi třídního učitele víme, že se jedná o dívku, která trpí stresem, je silně zásadová, klidná, empatická a kamarádí se se spolužačkou, kterou třída odsuzuje, vyčleňuje, ale respondentku třída bere. Možnou úvahou by zde mohlo být, zda se třídní učitel neplete a vnímání této žákyně se postupně neproměňuje. V tuto chvíli by mohlo být přínosné opakované testování, kdy bychom viděli, jak byla žákyně vnímána před začátkem kamarádství s vyčleněnou spolužačkou a nyní po něm. Zároveň je to jen jeden z případů a pouhá úvaha na základě pozorování a nedostatečných zdrojů. Domníváme se však, že školnímu psychologovi nebo třídnímu učiteli, kteří dané žáky znají lépe, by tato data mohla být čitelnější a přínosnější.

Testování probíhalo v prostorách školy v počítačové učebně. Protože jsme chtěli zajistit bezpečný prostor pro práci s metodou, rozhodli jsme se usazovat respondenty tak, aby přímo vedle sebe z obou stran měli volné místo. Zároveň jsme respondenty instruovali

o vzájemném respektu a dohlíželi na dodržování bezpečnosti. Přes všechna tato opatření je grafika metody na monitoru dobře viditelná a mohli jsme někdy spatřit, jak některý ze spolužáků nakukuje do cizího monitoru, což mohlo vyvolat v žácích obavu z upřímného hodnocení. Někteří další respondenti měli tendenci otáčet se ke svým kamarádům a ukazovat jim, že zrovna vyplňují jejich jméno, což mohlo zapříčinit extrémnější hodnocení, než jaké by za jiné situace zadali. Řešením dané situace by mohla být individuální administrace nebo administrace v ještě menším počtu žáků, což nepovažujeme za časově a ekonomicky úsporné řešení. Důležitá je tedy postava administrátora, která by měla budit důvěru, ale zároveň respekt a být po celý čas testování bedlivá v pozorování žáků.

Dalším limitem byl stav počítačů na dané škole. Některé z počítačů pracovaly pomaleji než jiné a reagovaly se zpožděním, což mělo hned několik následků. Žáci s nižší frustrační tolerancí agresivněji pracovali s myší a programem celkově a stávali se neklidnými. Jejich emoční rozpoložení poté mohlo ovlivnit výsledky. Kvůli zpomalenějším počítačům se poté prodlužovala i doba testování a nastal i případ, kdy žáci nestihli vyplnit metodu do konce vyučování. V takovém případě jsme žáky nechali dopracovat a nabídli, že jim přestávku nahradíme v druhé hodině, kdy vyplňovali metodu B3. Žáci však mohou být citliví na dodržování pravidel a režimu (Vágnerová, 2012), proto jim přetahování přes přestávku mohlo být nepříjemné. Zároveň cítili časový tlak, proto hodnocení spolužáků, kteří jsou ke konci abecedy, a tudíž se jejich jméno zobrazí až ke konci metody, může být méně průkazné než hodnocení spolužáka na začátku abecedy, u kterého cítili větší komfort. Zároveň jsou žáci u posledních hodnocených zákonitě unavenější a mohou věnovat vyplňování méně pozornosti.

O stavu počítačů jsme neměli před testováním informace a zároveň bychom nebyli schopni zajistit funkční počítače jiným způsobem. Řešením v dané situaci by bylo upozornit dopředu žáky na pomalejší reakce softwaru a prodloužení časového okna pro testování. Abychom pokud možno eliminovali rozdíly v hodnocení prvního a posledního spolužáka způsobené únavou, mohli bychom každému žákovi dát jména v jiném pořadí, tedy nejen podle abecedy. Rozdíly mezi hodnoceními by se tak rozptýlily.

Dalším limitem může být spojení pubescentního věku a proměnné jménem *teplota*. Při administraci bylo zjevné, že jakmile došlo na tuto proměnnou, nesly se v kolektivu úsměšky, aniž by administrátor ještě stihl cokoli sdělit – stačilo, že si žáci na monitoru slovo přečetli. Této problematice jsme si byli vědomi, proto jsme dbali na to, aby byl administrátor důkladně proškolen a věděl, jak reagovat. Namísto toho, abychom pojmenovali hodnoty na



koncích škály teplý a studený, nahradili jsme *teplý* slovem *horký*. Zároveň administrátor využíval i barevného odlišení: „*Čím lépe se se spolužákem cítíte, vyvolává ve vás příjemné, pozitivní emoce, tím víc horkou červenou zvolíte. Čím hůř se se spolužákem cítíte, vyvolává ve vás nepříjemné, negativní emoce, tím více studenou modrou zvolíte.*“ Z pozorování bylo patrné, že žáci osmých tříd reagovali umírněněji než žáci sedmých tříd. Pouze jednou se žák ujišťoval, že když dá červenou, tak to neznamena, že toho kluka miluje. Ve výsledcích však nepozorujeme, že by se žáci zdráhali proměnnou teploty využívat, naopak zmiňovali, že pro ně byla barevná škála uživatelsky přívětivá.

Možným problémem by mohl být snížený intelekt žáka. Administrátorka metody si během vyplňování všimla, že jedna z žákyň neudává u žádného ze spolužáků velikost ani teplotu. Zopakovala žákyni, co představuje velikost a teplota, ale ve výsledcích se to vůbec neodrazilo. Dimenze vzdálenosti žákyně chápala, což můžeme vidět v umístování pojmů určujících vzdálenost (*co nejdále...*), přesto umísťovala všechny žáky na téměř totožné místo v prvním kvintilu tedy pásmu blízkosti. Do textového pole psala ve valné většině případů „je přátelský“ nebo „je dobrý“, v pozdější fázi už nepsala nic, protože vyplňování metody časově nestíhala. Z pozorování můžeme vyloučit vyjádřený odpor k testování, neboť žákyně aktivně vyplňovala. Z rozhovoru s třídním učitelem se dozvídáme, že se jedná o žákyni prospěchově podprůměrnou, která je asi o 3-4 roky starší než zbytek třídy. Otázkou tedy je, zda měla problém metodu pochopit nebo skutečně všechny spolužáky vnímá jako blízké, ale emočně neutrální a bez vlivu.

Kódování slovních výpovědí a následné zařazování kódů do kategorií (*pozitivní, spíše pozitivní... až ambivalentní*) bylo prováděno jedním výzkumníkem. Každý jedinec může mít posunuté vnímání a jemné rozdíly na škále pozitivita-negativita, což může následně zkreslit výsledky. Abychom zmírnili možné zkreslení dat, bylo kódování i rozřazování do kategorií v průběhu konzultováno s dalšími výzkumníky. U kategorií byly uvedeny příklady a nejednoznačné případy se konzultovaly v týmu. Zároveň ve výsledcích vidíme silný trend, tudíž si dovoluujeme tvrdit, že tento limit se do práce zásadně nepropsal.

Grafické znázornění hrubých skóre interaktivních metafor třídili podle vizuální podobnosti čtyři experti vyvíjející metodu, tudíž jsou obeznámeni o proměnných a jejich pojmenování. Jako limit bychom mohli považovat fakt, že kódované slovní výpovědi rozřazovali do kategorií výzkumníci pracující s metodou, nikoli školní psychologové či třídní učitelé, kteří budou s metodou pracovat v praxi. Pro následující výzkum bychom

doporučili zahrnout do procesu právě pedagogické pracovníky a psychology pracující v oblasti pedagogiky.

I přes výše uvedené limity této práce se domníváme, že naše výsledky mohou být přínosem a inspirací pro další výzkumy v oblasti zjišťování vztahů ve třídě a využívání konkrétního nástroje pracujícího s metaforou psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty, přičemž mnohé z nápadů k dalšímu zkoumání byly již výše uvedeny.

## 8 ZÁVĚR

Náš výzkum se zabýval zjišťováním vztahů a pozic ve třídě na druhém stupni základních škol pomocí nově vyvíjeného softwaru využívající interaktivních metafor. Výzkumu se zúčastnilo 89 respondentů. Jednalo se o žáky dvou sedmých a dvou osmých tříd základní školy v Moravskoslezském kraji. Žáci v rámci testování hodnotili jednotlivé spolužáky pomocí psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty a slovního hodnocení. Proměnná vzdálenosti představuje oblíbenost, velikost značí, jak velké slovo má jedinec ve skupině, a teplota uvádí pociťované pozitivní či negativní emoce vůči spolužákovi. Výsledkem jsou nejen číselná data, ale také grafická znázornění hrubých skóre interaktivních metafor.

Cílem práce bylo zjistit, zda díky vyvíjené metodě můžeme zjišťovat vztahy a postavení žáků ve třídě. Nejprve zjišťujeme, jaké charakteristiky mají slovní výpovědi žáků, které zapisují do textového pole, jež je integrované v metodě. Následně kódované výpovědi rozřazujeme do kategorií na bázi pozitivního a negativního vyjádření a porovnáváme je s daty vzdálenosti, velikosti a teploty. Dle očekávání pozorujeme trend, kdy žáci, kteří jsou hodnoceni pozitivně, se nacházejí v pásmu blízkosti a v teplém spektru, kdežto žáci hodnoceni negativně jsou vzdálení a ve studeném spektru. U vzdálenosti je tento trend viditelnější než u teploty. Pozitivní/negativní výpovědi nesouvisí s velikostí, čímž si ověřujeme, že žáci správně chápou instrukci. Velikost totiž nemá záviset na emocích, ale na tom, jak velké slovo, vliv, moc má jedinec ve skupině. V této fázi práce jsme si tedy ověřili funkčnost metody, která zjišťuje oblibu, vliv a pociťované emoce vůči spolužákům.

Následně za pomoci grafických znázornění hrubých skóre interaktivních metafor vytváří čtyři experti vyvíjející metodu deset kategorií. Jedná se o žáky vysoce oblíbené s velkým vlivem, vysoce oblíbené bez velkého vlivu, oblíbené s negativními emocemi, průměrně oblíbené bez výrazných negativních emocí, průměrně oblíbené s negativními emocemi, ambivalentní/polarizující s vlivem, ambivalentní/polarizující bez vlivu, neoblíbené, ale nevyložené, zavržené a odpojené. Kódované slovní výpovědi spolužáků rozřazují dva výzkumníci do těchto kategorií, míra shody mezi nimi je 0,65. Vážená Cohenovo kappa u shody zařazení slovní výpovědi u výzkumníka se zařazením grafického znázornění do kategorie je u obou výzkumníků shodně 0,52.

Můžeme tedy říci, že metoda dokáže pomocí interaktivních metafor vzdálenosti, velikosti a teploty zjišťovat proměnné oblíbenosti, vlivu a pociťovaných emocí. Výsledná grafická zpracování můžeme podle vizuální podobnosti přiřadit do kategorií neboli základní typologie žáků ve třídě, nicméně neměli bychom se spoléhat pouze na vizuální podobnost, ale podpořit svůj odhad také bližším pozorováním výsledků metody.

## 9 SOUHRN

Základní škola je pro dítě místem, kde probíhá sekundární socializace a vedle rodiny tvoří nejvýznamnější část sociálního prostředí. Školní třída sestává z lidí, kteří spolu komunikují, jsou navzájem v mezosociálních vztazích a tvoří strukturu navzájem propojených a hierarchicky uspořádaných pozic a rolí (Řezáč, 1998; Nakonečný, 2020). Právě u dětí ve školním věku je jednou z nejvýznamnějších potřeb potřeba kontaktu a přijetí vrstevnickou skupinou (Vágnerová, 2012). Akceptace spolužáky určuje postavení, které jedinec ve třídě zastává, a to má dále vliv na jeho motivaci a angažovanost ve výuce, prospěch, celkovou úspěšnost ve škole, ale také negativní jevy jako je školní stres, šikana, deprese nebo v nejzazších, nikoli však ojedinělých, případech sebepoškozování a suicidální jednání (Vodáčková, 2012; Roland, 2010; Kyriacou, 2005; Altermatt & Pomerantz, 2003; Ryan & Patrick, 2001; Řezáč, 1998). Školní psychologové a třídní učitelé využívají metod sociometrie, aby v případě zjištění nefunkčních vztahů mohli do kolektivu intervenčně vystoupit. Běžně využívanými metodami jsou zejména SORAD a B3 (Braun, 2014; Braun et al., 2014; Hrabal, 2011).

Kundrát (2017) přichází s metodou využívající ke zjišťování vztahů interaktivních metafor psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty. Metaforu vzdálenosti využíváme ve spojení s lidmi častěji, než si možná uvědomujeme. Všichni víme, co si máme představit pod pojmem *naši blízcí*. Sociální vzdálenost jako jedna z dimenzí psychologické vzdálenosti, se tedy vztahuje k jednotlivcům, které hodnotíme jako společensky blízké či vzdálené (Trope et al., 2007). Vzdálení jsou pro nás jedinci, se kterými máme slabší či negativnější vztahy a blízko umísťujeme naopak lidi hodnocené emocionálně pozitivně, se kterými máme silné vazby (Marmolejo-Ramos et al., 2019; Matthews & Matlock, 2011; Williams & Bargh, 2008). Ačkoli studie Silvera a kolektivu (2002) pojmenovává, že „větší je lepší“, a tudíž lidé preferují větší podněty, pracuje metoda interaktivních metafor s předpokladem Tanga a kolektivu (2015), který dokládá souvislost velikosti s vlivem, mocí jedince ve skupině. Mocný je zvětšován, kdežto bezmocný je zmenšován. Metafora teploty je v nástroji propojena s emocemi, které k danému jedinci respondent cítí (Williams & Bargh, 2008). Čím teplejší (červená barva), tím lépe se s jedincem cítí, má s ním spojeny pozitivní emoce, čím studenější (modrá barva), tím hůře se se spolužákem cítí, má s ním spojeny negativní emoce.

V rámci výzkumné části naší práce jsme se zabývali zjišťováním vztahů a postavení žáků ve třídních kolektivech na druhých stupních základních škol pomocí interaktivního softwaru využívající metafor psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty. Podrobný popis funkcí metody naleznete v kapitole *4.1.1 Metoda s využitím metafor psychologické vzdálenosti*. K zodpovězení výzkumných otázek využíváme smíšeného designu, který Hendl (2016) popisuje jako takový, ve kterém výzkumník využívá kvalitativní i kvantitativní postupy v rámci jednotlivých fází výzkumného procesu. Výzkumný soubor tvoří 89 respondentů ze dvou sedmých a dvou osmých tříd základní školy v Moravskoslezském kraji.

První výzkumná otázka se ptala na to, jaké charakteristiky mají výpovědi žáků směrem ke spolužákům, resp. jaké kategorie komentářů v kvalitativních výpovědích najdeme? Na základě kódovaných slovních výpovědí respondentů o svých spolužácích jsme rozlišili kategorie emočního vyjádření (mám ho rád, moc ho nemusím), chování vůči respondentovi (bavíme se, moc se nebavíme) a konstatování (hodný, otravný, spolupracující).

Druhá výzkumná otázka se ptá, jak souvisí míra pozitivity a negativity směrem ke spolužákům ve slovních výpovědích žáků s hodnotami proměnných vzdálenosti, velikosti a teploty? Pro potřebu zodpovězení výzkumné otázky třídíme kódované výpovědi do nových kategorií: pozitivní, spíše pozitivní, neutrální, spíše negativní, negativní a ambivalentní. Pomocí deskriptivní statistiky pozorujeme výrazný trend mezi mírou pozitivity – negativity a proměnnou vzdálenosti a teploty. Kategorie pozitivních výpovědí souvisí s určováním spolužáka jako blízkého a „teplého“, kdežto kategorie negativních výpovědí souvisí se vzdáleností a studeným spektrem teploty. Kategorie *ambivalentní* se nám překrývá s kategorií *spíše pozitivní*. Tato zjištění podporují studie Matthewse & Matlocka (2011), Marmolejo-Ramose a kolektivu (2019) a Williamse a Bargha (2008). Naopak nepozorujeme souvislost kategorií s proměnnou velikostí, tudíž se nám nepotvrdilo zjištění Silvera a kolektivu (2002). Výsledky napovídají, že žáci správně chápou instrukci a využívají proměnnou velikosti k posouzení vlivu, moci daného žáka dle studie Tanga a kolektivu (2015).

V rámci třetí výzkumné otázky se ptáme, jaké kategorie grafických vizualizací hrubých skóre interaktivních metafor jsme schopni vytvořit na základě vizuální podobnosti? V týmu čtyř expertů vyvíjejících metodu jsme na základě vizuální podobnosti vytvořili celkem 10 kategorií, které jsme pojmenovali na základě proměnných, které představují metaforu vzdálenosti, velikosti a teploty, tedy oblíbenost, slovo ve třídě (vliv) a emoce, které v nás jedinec vyvolává. Kategorie jsou: vysoce oblíbený s velkým vlivem; vysoce oblíbený

bez velkého vlivu; oblíbený s negativními emocemi; průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí; průměrně oblíbený s negativními emocemi; ambivalentní/polarizující s vlivem; ambivalentní/polarizující bez vlivu; neoblíbený, ale nevyločený; vyloučený a odpojený. Výsledné kategorie můžeme porovnat s typologií sociálních pozic a rolí podle Řezáče (1998) a Nakonečného (2020).

Navazujeme čtvrtou výzkumnou otázkou, která se ptá, s jakou úspěšností je nezávislý posuzovatel schopen na základě kvalitativních výpovědí spolužáků rozlišit, do které kategorie grafických vizualizací respondent spadá? Pro potřeby zodpovězení otázky byly vytvořeny karty obsahující kvantifikované kódované výpovědi spolužáků o daném respondentovi a vyjádření třídního učitele. Dva výzkumníci nezávisle na sobě třídili kvalitativní výpovědi do 10 dříve vytvořených kategorií. V případě shody jednotlivých výzkumníků se zařazením do správné kategorie vychází vážená Cohenovo kappa 0,52. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,28-0,75. Vážená Cohenovo kappa v rámci shody mezi oběma výzkumníky byla 0,65. Interval spolehlivosti (s hladinou 95 %) je 0,39-0,90. Pro další pokračování výzkumu jsme konzultovali možnost využití analýzy latentních tříd (Řehák, 2017).

Můžeme konstatovat, že metoda dokáže pomocí interaktivních metafor vzdálenosti, velikosti a teploty zjišťovat proměnné oblíbenosti, vlivu a pociťovaných emocí. Výsledná grafická zpracování můžeme podle vizuální podobnosti přiřadit do kategorií neboli základní typologie žáků ve třídě, nicméně neměli bychom se spoléhat pouze na vizuální podobnost, ale podpořit svůj odhad také bližším pozorováním výsledků metody.

# LITERATURA

1. Altermatt, E., & Pomerantz, E. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 111-123. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.111>
2. Arendt, F., Scherr, S., Pasek, J., Jamieson, P., & Romer, D. (2019). Investigating harmful and helpful effects of watching season 2 of 13 Reasons Why: Results of a two-wave U.S. panel survey. *Social Science & Medicine*, 232, 489-498. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.04.007>
3. Ayers, J., Althouse, B., Leas, E., Dredze, M., & Allem, J. (2017). Internet Searches for Suicide Following the Release of 13 Reasons Why. *JAMA Internal Medicine*, 177(10). <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2017.3333>
4. Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y., & Algom, D. (2007). Automatic processing of psychological distance: Evidence from a Stroop task. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 610-622. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.4.610>
5. Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
6. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
7. Bridge, J., Greenhouse, J., Ruch, D., Stevens, J., Ackerman, J., Sheftall, A., Horowitz, L., Kelleher, K., & Campo, J. (2020). Association Between the Release of Netflix's 13 Reasons Why and Suicide Rates in the United States: An Interrupted Time Series Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(2), 236-243. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.04.020>
8. Carr-Gregg, M. (2012). *Psychické problémy v dospívání*. Portál.
9. Cooper, M., Bard, D., Wallace, R., Gillaspay, S., & Deleon, S. (2018). Suicide Attempt Admissions From a Single Children's Hospital Before and After the Introduction of Netflix Series 13 Reasons Why. *Journal of Adolescent Health*, 63(6), 688-693. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.028>



10. Culler, J. (2015). *Krátký úvod do literární teorie*. Host.
11. Černá, A., & Šmahel, D. (2009). Sebepoškozování v adolescenci: kontext reálného versus virtuálního prostředí a subkultur Emo a Gothic. *E-psychologie*, 3(4), 26-44.
12. Dalajka, J., & Širůček, J. (2010). Víra ve spravedlivý svět, psychosociální zátěž a depresivita v adolescenci: mediační model. *E-psychologie*, 4(1).
13. Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. H & H.
14. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
15. Gould, M. (2001). Suicide and the Media. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 932(1), 200-224. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05807.x>
16. Gould, M., Jamieson, P., & Romer, D. (2003). Media Contagion and Suicide Among the Young. *American Behavioral Scientist*, 46(9), 1269-1284. <https://doi.org/10.1177/0002764202250670>
17. Hadj-Mousová, Z. (2009). *Diagnostika a práce se skupinou: manuál diagnostiky a intervencí pro práci se skupinou*. Technická univerzita v Liberci.
18. Hájková, V., & Strnadová, I. (2013). Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 63(2), 252-258.
19. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
20. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
21. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
22. Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá, E., Koutek, J., Krejčířová, D., Nešpor, K., & Propper, L. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál.
23. Hrabal, V. (2011). *SORAD: Sociometrická ratingová metoda* (1.). Hogrefe - Testcentrum.
24. Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada.
25. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

26. Juhová, D., Macháčková, H., Šerek, J., & Macek, P. (2016). Vliv individuálních faktorů a školního prostředí na vnímaný přínos školních diskusí o celospolečenských tématech. *E-psychologie*, 10(3).
27. Jůvová, A., & Duda, O. (2021). Emotional intelligence factors helping teachers cope with emotionally tense situations and enhancing effective pedagogical communication. *e-Pedagogium*, 21(2), 18-32. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.024>
28. Kalibová, P. (2012). *Postoje středoškolské mládeže k sebevraždě*. Metodický portál RVP.cz. Retrieved 2022-03-11, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/15383/POSTOJE-STREDOSKOLSKE-MLADEZE-K-SEBEVRAZEDNOSTI.html>
29. Kolář, M. (2005). *Bolest šikanování*. Portál.
30. Koutek, J., & Kocourková, J. (2003). *Sebevražedné chování: [současné poznatky o suicidalitě a její specifika u dětí a dospívajících]*. Portál.
31. Kundrát, J., & Cakirpaloglu, P. (2016). Psychologická vzdálenost v kontextu vzdělávání. *E-psychologie*, 10(3), 41-50.
32. Kundrát, J. (2017). *Psychologická vzdálenost a postoje u žáků* [Disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
33. Kyriacou, C. (2005). *Řešení výchovných problémů ve škole*. Portál.
34. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
35. Liberman, N., & Trope, Y. (2008). The psychology of transcending the here and now. *Science*, 322(5905), 1201-1205.
36. Liberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.5>
37. Liviatan, I., Trope, Y., & Liberman, N. (2008). Interpersonal similarity as a social distance dimension: Implications for perception of others' actions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1256-1269. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.04.007>

38. Marmolejo-Ramos, F., Arshamian, A., Tirado, C., Ospina, R., & Larsson, M. (2019). The Allocation of Valenced Percepts Onto 3D Space. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00352>
39. Matthews, J., & Matlock, T. (2011). Understanding the Link Between Spatial Distance and Social Distance. *Social Psychology, 42*(3), 185-192. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000062>
40. Millová, K., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2008). Osobnostné aspekty zvládania záťaže. *E-psychologie, 2*(1).
41. Miovský, M. (2006). *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Grada.
42. *MKN-10: 10. revízie Mezinárodní klasifikace nemocí, Česká verze, platnost od 1. 1. 2020*. (2020). Retrieved 2020-11-15, from <https://mkn10.uzis.cz/>
43. Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. Státní pedagogické nakladatelství.
44. Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Stanislav Juhaňák - TRITON.
45. *Netflix vymazal ze seriálu scénu sebevraždy mladé dívky, vadila rodičům i odborníkům*. (2019). Aktuálně.cz. Retrieved 2022-03-11, from <https://magazin.aktualne.cz/televize/netflix-vyhovel-lekarum-ze-serialu-vymazal-scenu-zobrazujici/r~78ce4f82a85d11e9b6a9ac1f6b220ee8/>
46. Nolen-Hoeksema, S. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Portál.
47. *Poradna: Poskytujeme orientační psychologické poradenství*. (2022). Nepanikař: První pomoc při psychických potížích. Retrieved 2022-03-04, from <https://nepanikar.eu/poradna/>
48. *Proč? 13krát proto*. Netflix. Retrieved 2022-03-11, from <https://www.netflix.com/cz/title/80117470>
49. Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
50. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
51. Roland, E. (2010). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research, 44*(1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>

52. Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
53. Řehák, J. (2017). *Analýza latentních tříd*. Sociologická encyklopedie. Retrieved 2022-03-26, from [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza\\_latentn%C3%ADch\\_t%C5%99%C3%ADd](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Anal%C3%BDza_latentn%C3%ADch_t%C5%99%C3%ADd)
54. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
55. Shors, T. (2004). Learning During Stressful Times. *Learning & Memory*, 11(2), 137-144. <https://doi.org/10.1101/lm.66604>
56. Silvera, D., Josephs, R., & Giesler, R. (2002). Bigger is better: the influence of physical size on aesthetic preference judgments. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15(3), 189-202. <https://doi.org/10.1002/bdm.410>
57. Sisask, M., & Värnik, A. (2012). Media Roles in Suicide Prevention: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(1), 123-138. <https://doi.org/10.3390/ijerph9010123>
58. Smékalová, E., & Kolařík, M. (2011). Typy třídních kolektivů a způsoby práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?. *Prevence*, 7(9), 10-12.
59. Steinberg, L. (2004). Risk taking in adolescence: what changes, and why?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 51-58.
60. Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44(6), 1764-1778.
61. Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
62. Svoboda, M., Češková, E., & Kučerová, H. (2015). *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Portál.

63. Szöllősi, Á., Kéri, S., & Racsmány, M. (2021). The key to superior memory encoding under stress: the relationship between cortisol response and mnemonic discrimination. *Learning & Memory*, 29(1), 7-15. <https://doi.org/10.1101/lm.053452.121>
64. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada Publishing, a.s.
65. Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
66. Tang, P., Ye, H., & Du, J. (2015). The Spatial Size Metaphor of Power Concepts: A Perspective from Embodied Cognition. *Acta Psychologica Sinica*, 47(4). <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2015.00514>
67. Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110(3), 403-421. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.403>
68. Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440-463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
69. Trope, Y., Liberman, N., & Wakslak, C. (2007). Construal Levels and Psychological Distance: Effects on Representation, Prediction, Evaluation, and Behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 17(2), 83-95. [https://doi.org/10.1016/S1057-7408\(07\)70013-X](https://doi.org/10.1016/S1057-7408(07)70013-X)
70. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
71. Vodáčková, D. (2012). *Krizová intervence*. Portál.
72. Williams, L., & Bargh, J. (2008). Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth. *Science*, 322(5901), 606-607. <https://doi.org/10.1126/science.1162548>

# SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1 Grafické znázornění psychologické vzdálenosti využitě ve vyvíjeném softwaru .....	23
Obrázek 2 Ukázka relativní velikosti využitá ve vyvíjeném softwaru .....	24
Obrázek 3 Ukázka rozhraní při posuzování psychologické vzdálenosti v interaktivním softwaru .....	28
Obrázek 4 Ukázka rozhraní při posuzování teploty v interaktivním softwaru .....	29
Obrázek 5 Ukázka výsledků/hodnocení respondenta k jednomu konkrétnímu spolužákovi (začerněna jména žáků) .....	30
Obrázek 6 Ukázka výsledku hodnocení jednoho respondenta všemi spolužáky (začerněno jméno žáka).....	30
Obrázek 7 Ukázka grafického znázornění hodnocení celé třídy jedním žákem v interaktivním softwaru .....	31
Obrázek 8 Boxlot znázorňující vztah proměnné vzdálenosti (distance) a kategorií.....	39
Obrázek 9 Boxplot znázorňující vztah proměnné velikosti (size) a kategorií.....	40
Obrázek 10 Boxplot znázorňující vztah proměnné teploty (temperature) a kategorií .....	41
Obrázek 11 Ukázka grafu znázorňující hrubé skóry hodnocení spolužáků.....	44
Obrázek 12 Ukázka ideálního grafu spadajícího do kategorie „vysoce oblíbený s velkým vlivem“ .....	47
Obrázek 13 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "vysoce oblíbený s velký vlivem", ačkoli obsahuje negativní hodnocení.....	47
Obrázek 14 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "vysoce oblíbený bez velkého vlivu" .....	48
Obrázek 15 Ukázka grafu spadajícího do kategorie "oblíbený s negativními emocemi"....	48
Obrázek 16 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „průměrně oblíbený bez výrazných negativních emocí“ .....	49
Obrázek 17 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „průměrně oblíbený s negativními emocemi“ .....	50
Obrázek 18 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „ambivalentní/polarizující s vlivem“ .....	50
Obrázek 19 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „ambivalentní/polarizující bez vlivu“ .....	51
Obrázek 20 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „neoblíbený, ale nevyložený“ .....	52
Obrázek 21 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „vyloučený“ .....	52
Obrázek 22 Ukázka grafu spadajícího do kategorie „odpojený“ .....	53

# SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Soubor respondentů účastníci se testování .....	32
Tabulka 2 Konečný soubor respondentů .....	33
Tabulka 3 Příklad kódování slovních výpovědí respondentů .....	35
Tabulka 4 Kódované výpovědi kategorií vyjádření emocí a chování vůči respondentovi s příklady .....	36
Tabulka 5 Nové kategorie slovních vyjádření respondentů s přiřazeným kódem kategorie	37
Tabulka 6 Příklad rozřazení kódovaných výpovědí do kategorií u konkrétního žáka.....	37
Tabulka 7 Příklad datové tabulky připravené ke statistice .....	38
Tabulka 8 Deskriptivní statistika proměnné vzdálenosti (distance) a kategorií .....	39
Tabulka 9 Deskriptivní statistika proměnné velikosti (size) a kategorií .....	40
Tabulka 10 Deskriptivní statistika proměnné teplota (temperature) a kategorií .....	41
Tabulka 11 Deskriptivní statistika proměnných vzdálenost (distance), velikost (size), teplota (temperature) a kategorií .....	42
Tabulka 12 Seznam kategorií grafických znázornění hrubých skóre interaktivních metafor a počet respondentů v nich zařazených .....	45
Tabulka 13 Váhy jednotlivých kategorií .....	46
Tabulka 14 Krostabulace hodnocení jednotlivých výzkumníků.....	54

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce



# ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

**Název práce:** Zjišťování vztahů prostřednictvím interaktivního softwaru ve třídních kolektivech na základních školách

**Autor práce:** Bc. Hana Peigerová

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

**Počet stran a znaků:** 80 stran, 133 598 znaků

**Počet příloh:** 2

**Počet titulů použité literatury:** 72

**Abstrakt (800–1200 zn.):**

Tato diplomová práce se zabývá zjišťováním vztahů ve třídních kolektivech na základních školách pomocí vyvíjené metody interaktivních metafor. Ve výzkumné části představujeme funkce softwaru, který za pomoci psychologické vzdálenosti mapuje oblíbenost žáka, pomocí velikosti jeho slovo ve třídě a teplota určuje emoce, které ve spolužákovi jedinec vyvolává. Respondenti se ke spolužákům vyjadřují i slovně v textovém okně. Pracujeme se vzorkem 88 respondentů ze dvou sedmých a dvou osmých tříd základní školy. Kódované výpovědi respondentů mají charakter emočního vyjádření, chování vůči respondentovi nebo konstatování. Kódované výpovědi následně rozčleňujeme do kategorií na škále positivity a negativity a pozorujeme výrazný trend v souvislosti psychologické vzdálenosti a teploty. Dále vytváříme deset kategorií grafických znázornění interaktivních metafor, které mohou využít školní psychologové či třídní učitelé pro snazší interpretaci výsledků.

**Klíčová slova:** vztahy ve třídě, základní škola, sociometrie, psychologická vzdálenost

# ABSTRACT OF THESIS

**Title:** Determining relations in elementary school class collectives using interactive software

**Author:** Bc. Hana Peigerová

**Supervisor:** prof. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

**Number of pages and characters:** 80 pages, 133 598 characters

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 72

**Abstract** (800–1200 characters):

This thesis deals with the measurement of classroom relationships in primary schools using a newly developed method of interactive metaphors. In the research part of the thesis, we present the features of the software that uses psychological distance to map the student's popularity, size to determine a say the student has in the classroom, and temperature to determine the emotions the student evokes in a classmate. Respondents also comment on their classmates verbally in a text box. We work with a sample of 89 respondents from two seventh grades and two eighth grades of elementary school. The coded answers of the respondents are in the form of an emotional statement, behaviour towards the respondent, or a statement. We then categorize the coded answers on the positivity and negativity scales and observe a significant trend in the connection between psychological distance and temperature. We also create ten categories of graphical representations of the raw scores obtained from the used tool, which can be used by school psychologists or classroom teachers for easier interpretation of the results.

**Key words:** classroom relationships, primary school, sociometry, psychological distance