

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie a patopsychologie

**DAGMAR KAŠÍKOVÁ**  
IV. ročník – prezenční studium

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ  
Obor: matematika – přírodopis

## **VLIV ŠKOLNÍCH VÝJEZDŮ NA SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:  
PhDr. Eva Urbanovská, PhD.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 10. 4. 2010

Dagmar Kašíková

Ráda bych poděkovala PhDr. Evě Urbanovské, PhD. za odborné vedení diplomové práce, za její cenné rady, vstřícnost a čas. Zároveň děkuji vedení ZŠ Horka nad Moravou, jejím učitelům a celému šestému ročníku, jmenovitě Mileně Zapletalové a Jiřímu Vymětalovi. Děkuji také Janu Kropáčkovi za pomoc při získávání podkladů pro zpracování výzkumné části práce.

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>4</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 ATMOSFÉRA</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 KLIMA</b> .....	<b>10</b>
<b>2 KLIMA ŠKOLY</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2 FAKTORY KLIMATU ŠKOLY</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3 ÚČEL ZKOUMÁNÍ KLIMATU</b> .....	<b>17</b>
2.3.1 Pozitivní klima .....	18
2.3.2 Negativní klima .....	19
2.3.3 Ovlivňování klimatu školy .....	20
<b>3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY</b> .....	<b>22</b>
<b>3.2 AKTÉŘI KLIMATU</b> .....	<b>22</b>
3.2.1 Žák .....	23
3.2.2 Učitel .....	26
<b>3.3 ZDROJE UTVÁŘENÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ</b> .....	<b>27</b>
3.3.1 Soutěživost .....	29
3.3.2 Spolupráce .....	30
3.3.3 Sociální komunikace .....	32
3.3.4 Vztahy mezi žáky .....	35
<b>4 ŠKOLNÍ VÝJEZDY</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1 ŠKOLNÍ VÝJEZDY A KLÍČOVÉ KOMPETENCE</b> .....	<b>38</b>
<b>4.2 ŠKOLNÍ VÝJEZDY VERSUS ADAPTAČNÍ POBYTY</b> .....	<b>39</b>
4.2.1 Rozdíly .....	39
4.2.2 Podobnosti .....	39
<b>4.3 PŘÍKLAD REALIZACE ŠKOLNÍCH VÝJEZDŮ</b> .....	<b>41</b>

<b>5 CÍLE A METODIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 CÍLE A HYPOTÉZY .....</b>	<b>43</b>
<b>5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....</b>	<b>44</b>
<b>5.3 METODY VÝZKUMU .....</b>	<b>45</b>
5.3.1 Dotazník MCI (My Classe Inventory) .....	45
5.3.2 Sociometrie .....	46
5.3.3 Metoda nedokončených vět .....	46
5.3.4 Pozorování .....	46
5.3.5 Hry jako nástroj experimentu.....	47
<b>6 PRŮBĚH VÝZKUMU.....</b>	<b>48</b>
<b>6.1 OBSAH JEDNOTLIVÝCH SETKÁNÍ SE TŘÍDOU .....</b>	<b>48</b>
<b>6.2 VÝJEZD – 6. ROČNÍK .....</b>	<b>49</b>
<b>7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>54</b>
<b>7.1 SOCIOMETRIE .....</b>	<b>54</b>
7.1.1 Sociometrické indexy .....	54
7.1.2 Sociometrická matice neuspořádaná.....	55
7.1.3 Sociopreferenční profily jednotlivých žáků.....	56
<b>7.2 DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA .....</b>	<b>58</b>
<b>7.3 METODA NEDOKONČENÝCH VĚT: „NAŠE TŘÍDA...“ .....</b>	<b>62</b>
<b>7.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ZJIŠTĚNÝCH PŘI JEDNOTLIVÝCH SETKÁNÍCH SE TŘÍDOU .</b>	<b>64</b>
7.4.1 První setkání .....	64
7.4.2 Druhé setkání .....	67
7.4.3 Třetí setkání .....	69
<b>7.5 ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮ HODNOTÍCÍ VÝJEZD .....</b>	<b>74</b>
<b>7.6 ZPĚTNÁ VAZBA TŘÍDNÍCH UČITELŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>7.7 PROPOJENÍ VÝSLEDKŮ RŮZNÝCH VÝZKUMNÝCH METOD .....</b>	<b>77</b>
<b>8 DISKUZE .....</b>	<b>79</b>
<b>9 ZÁVĚR .....</b>	<b>84</b>
<b>10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>87</b>
<b>11 SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>90</b>

# ÚVOD

„Škola je významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytvářením vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci.“ (Grecmanová, 2003, s. 31).

Škola je instituce daná zákonem a základní školní docházka je povinná. V důsledku čehož by se mohlo zdát, že všechny školy jsou stejné a že nezáleží na tom, jakou školu bude dítě navštěvovat. Avšak školu také ovlivňují lidé v ní a vazby mezi nimi. Rozlišujeme institucionální strukturu školy, která je oficiální, je vymezena školním zákonem, příslušnými vyhláškami a dokumenty platícími pro všechny školy. Osoby činné ve škole mají předem dané kompetence. Existuje ovšem i subinstitucionální struktura, která je neformální. Odvíjí se od myšlení, cítění a jednání osob působících ve škole. Právě této neformální struktury, která dělá každou školu jedinečnou, se práce věnuje.

Množství a kvalita vědomostí a dovedností, které si žáci odnášejí z vyučování, nezávisí pouze na kvalitách učitelů. Výchovně-vzdělávací proces žáků je ovlivňován velkým množstvím dalších proměnných od vybavení učebny, přes žákovy dispozice až po každého jednotlivce činného ve škole. V přátelském, neohrožujícím prostředí spolu s jedinci, mezi nimiž se cítíme být úspěšní, se kterými rádi spolupracujeme a trávíme čas, jsme schopni si zapamatovat a osvojit více vědomostí. V nepřátelském ovzduší se hůře soustředíme, nechceme na sebe zbytečně poutat pozornost a tím se ochuzujeme o důležitou interakci s učitelem, o možnost chybovat a své chyby korigovat již v procesu učení.

Vztahy mezi žáky ve třídě tedy významně ovlivňují subjektivně pocíťovanou spokojenost jedince ve škole i jeho školní úspěšnost. Mnoho škol proto za účelem vytvoření pozitivních vazeb mezi žáky pořádá adaptační či seznamovací pobyty. Ty bývají určeny pro žáky přecházející z prvního stupně na druhý (6. ročník ZŠ) nebo pro nové třídní kolektivy (1. ročník SŠ). Jde o jednorázovou akci, která se v průběhu dalšího studia neopakuje. Školní výjezdy jsou akce podobné, snaží se o kvalitní vztahy mezi žáky ve třídě. Od seznamovacího či adaptačního pobytu se liší svou soustavností, propracovaností a návazností na školní osnovy. Probíhají pravidelně na začátku každého ročníku druhého stupně ZŠ. Já sama působím v této oblasti jako dobrovolník několik let, mám za sebou velké množství odvedených adaptačních a seznamovacích pobytů. Věřím, že jejich absolvování přináší třídě užitek a vede ke zlepšení vztahů mezi žáky. Jestli tomu tak skutečně je, chci ověřit výzkumem popsáním v této práci.

Cílem práce je bližší poznání vlivů působících na klima třídy a objasnění významu vztahů, komunikace a spolupráce mezi žáky jako aspektů podléjících se na tomto fenoménu. Prostřednictvím výzkumu chci zjistit, jak výjezdy (respektive konkrétní výjezd) ovlivní klima určité třídy. Jestli jsou výjezdy pro třídu skutečně přínosné, jaká jsou jejich pozitiva či negativa a jakého charakteru je jejich dopad nejen pro třídu, ale i pro celou školu.

Často jsou v literatuře uváděny různé výrazy týkající se svým obsahem klimatu. Tyto výrazy mohou být různými lidmi chápány odlišně a také mohou být u různých autorů zasazovány do odlišných kontextů. V důsledku této nejednotné terminologie se na počátku práce pokusíme jednotlivé pojmy (pro účely této práce) definovat. Jedním ze záměrů je také postihnout širší aspekty majících vliv na klima školy a třídy.

Práce je strukturována do několika kapitol. V teoretické části jsou definovány základní pojmy – prostředí, atmosféra a klima. Více pozornosti je potom zaměřeno na klima školy a klima třídy, především z pohledu sociálně-vztahového. V textu je věnována pozornost faktorům, které na klima působí, aktérům, kteří se podílejí na klimatu, vlivům klimatu, a tím také důvodům jeho zkoumání. Část je zároveň věnována možnostem, jak klima ovlivňovat. Samostatná kapitola patří školním výjezdům, jejich definování a porovnání s adaptačními pobyty. Čtenáři je také nabídnuta pasáž zabývající se tím, jak výjezdy naplňují klíčové kompetence vymezené rámcovým vzdělávacím programem.

Praktická část je věnována výzkumu vlivu školních výjezdů na sociální klima ve třídě. Nejprve jsou popsány použité metody, průběh výzkumu a na závěr jsou předloženy výsledky a jejich interpretace. Výzkumným vzorkem byla 5. třída ZŠ Horka nad Moravou (v průběhu výzkumu rozdělena na třídu 6. A a 6. B). Prostřednictvím tří setkání se žáky, při nichž byl použit Laškův dotazník Naše třída, sociometrie, metoda nedokončených vět a aktivity zaměřené na spolupráci a komunikaci, bylo sesbíráno velké množství údajů. Ty byly analyzovány a porovnány a na jejich základě byly vysloveny závěry týkající se změn u zkoumaných závisle proměnných: vztahy ve třídě, spolupráce a komunikace mezi žáky.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Ukazuje se, že výsledky výchovně-vzdělávacího procesu žáků nezáleží pouze na jedincích, jejich schopnostech a předpokladech a na osobnostních zvláštностech učitelů. Tento proces ovlivňují i další vlivy – rodina vychovávaného, třídní kolektiv, specifika konkrétní školy. Mareš (2001, s. 581) uvádí, že tyto mikrosociální vlivy navozují určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, určitý typ spolupráce, soutěžení, nepřátelství, určitý typ žakovských vztahů k učivu i k jednotlivým vyučovacím předmětům. Podporují dosažení některých výsledků, ale brzdí dosažení výsledků jiných, možná i lepších.

V literatuře, tisku i v televizi se setkáváme s výrazy jako klima třídy, klima školy, prostředí, atmosféra školy. Tyto pojmy vyjadřují určité sociálně-psychologické jevy ve škole. V následujících řádcích definujeme hlavní z nich.

## 1.1 Prostředí

Jde o výraz nejobecnější a s nejširším rozsahem. Prostředím lze nazvat souhrn okolností, které nás obklopují a působí na nás. Jsou to lidé, se kterými jsme ve styku, události, které se kolem nás dějí, podmínky, v nichž žijeme. Tyto pro nás mají určitý význam a hodnotu. Různí autoři se shodují v tom, že termín prostředí se netýká jen aspektů sociálně-psychologických (Mareš, 2001; Lašek, 2007).

Prostředí má různé dílčí části, např. rodinné prostředí, přírodní, pracovní, kulturní apod. Jednou z jeho dílčích částí je také školní prostředí. Prostředí třídy a školy může obsahovat podněty vytvářející dispozice pro určité formy učení a sociálního chování žáků nebo může určité chování přímo vyvolávat. Školní prostředí podněcuje chování žáků i učitelů směrem žádoucím i nevhodným (Langová a Heřmanová, 2007).

Školní prostředí zahrnuje tyto aspekty:

- a) **Architektonické** - dobře koncipované architektonické řešení školy může vytvářet prostředí, které je příznivé pro učení žáků i vztahy mezi žáky. Spadají sem hlediska jako umístění školy v regionu (venkov, sídliště, město) či v zástavbě obce; architektonické řešení přístupu do školy a okolí školy; dispoziční řešení budovy typu monoblok, pavilónové řešení apod.; rozmístění tříd; celkové řešení učeben, jejich velikost, prostorové rozmístění nábytku, případně variabilnost učebních prostorů; vybavení odborných učeben, kabinetů; řešení sborovny; podoba školních chodeb; šaten a další.



- b) **Hygienické** – akustika (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku), osvětlení, vytápění, větrání, prašnost, provozní bezpečnost atd.
- c) **Ergonomické** – např. podoba a velikost školního nábytku, vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků.
- d) **Organizační** – stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště), počet učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě a dispozici školy, dělení a spojování tříd, přemísťování tříd v rámci budovy, režim o přestávkách, styk v rámci učitelského sboru, styk s rodiči, využívání prostoru školy mimo vyučování apod. (Mareš, 2001; Lašek, 2007).

Autorky Langová a Heřmanová (2007) vydělují tři komponenty školního prostředí:

- a) **Fyzikální** – má značný vliv na učení a sociální chování žáků. „Způsob, jímž prostor užívají, kde a jak sedí, působí na jejich komunikaci s ostatními i na kvalitu činnosti, kterou realizují“ (s. 22). Některé vlastnosti fyzikálního prostředí mohou učitelé kontrolovat přímo a relativně snadno (rozmístění lavic, židlí), jiné méně a jiné jsou zcela mimo jejich kontrolu (umístění školy). Fyzikální prostředí třídy působí i na učitele, např. na druh a četnost jejich komunikace se žáky. Např. žáci sedící v zadních lavicích mohou být vyvoláváni častěji než ti sedící vpředu.
- b) **Sociální** – tvoří její učitelé a žáci, a to jak jednotlivci, tak skupiny, vedení školy a ostatní zaměstnanci školy. Ti všichni vnášejí do života ve škole své zkušenosti a mají vliv na ostatní. Struktura a dynamika vztahů mezi účastníky školy působí na charakteristiku a vývoj dění ve škole. Sociální prostředí je dále ovlivňováno kulturou a hodnotovým systémem společnosti jako celku i oblasti, v níž se škola nachází.
- c) **Pedagogické** – tvoří rozsáhlý komplex vzájemně propojených faktorů vytvářejících podmínky učení a sociálního chování žáků a pedagogického působení učitelů. Od učiva a metod pedagogického působení až po charakteristiku školy jako životního prostředí žáků a učitelů (Langová a Heřmanová, s. 22 - 25).

Podle Laška (2007) další termíny - klima a atmosféra - obsahují jen sociálně-psychologickou dimenzi (Lašek, 2007).

## 1.2 Atmosféra

Jde o termín s úzkým rozsahem. Atmosféra je závislá na prostředí, ale zpětně ho ovlivňuje. Atmosféru utváří lidé působící ve škole. Je jevem krátkodobým, proměnlivým, podmíněným určitou situací. Mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají

řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Jedná se o sociální a emoční naladění ve třídě (např. atmosféra ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, při suplování nebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu, atmosféra při zahajování školního roku, při hloubkové inspekci, po těžkém úrazu či úmrtí žáka apod.).

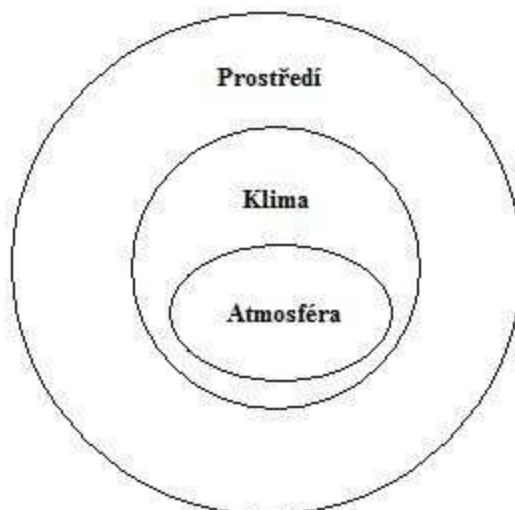
Jde o emočně vypjatější a rozmanitější situace, v nichž širší klima může a nemusí působit. Např. celoroční klima třídy typické svou kooperací nemusí mít při zkoušení na žáky vliv a jejich osobní výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí (Lašek, 2007).

### 1.3 Klima

Označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou školu či třídu, ovlivněné prostředím a aktéry. Jevy trvají řádově měsíce až roky. Klima nevzniká samo od sebe, ale postupně se utváří. Jde např. o klima dívčí třídy, klima ve třídách u začínajícího učitele, klima ve třídě s integrovaným žákem apod.

Grecmanová (2008, s. 9) definuje klima jako: „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“

Obrázek č. 1 naznačuje vztahy mezi třemi základními výše popsanými pojmy. Všechny vztahy jsou zpětnovazební, základem je prostředí.



**Obrázek 1: Vazba mezi pojmy Prostředí, Klima a Atmosféra (Lašek, 2007)**

## 2 KLIMA ŠKOLY

V definování pojmu klima školy nejsou odborníci jednotní. Každý autor na něj nahlíží z jiného úhlu, jinak jej vymezuje. Shoda panuje v tom, že jde o něco nehmotného, co prostupuje školou, že je to závislé na interpersonálních vztazích. Důležitější než dění ve škole je však to, jakým způsobem jedinci dění vnímají a jak na něj reagují. Jde o vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy, celkový pocit nebo dojem, který člověk o škole nabývá. Jednotliví aktéři jej zpravidla hodnotí rozdílně.

Sám pojem „klima“ školy vznikl, jak uvádí Mareš (2003), jako metafora a byl zřejmě přebrán z meteorologie a klimatologie. Tam klima značí převládající ovzduší v určité oblasti, přičemž teplota, vlhkost, tlak vzduchu, množství srážek, směr a síla větru atd. se po delší časové období pohybují v předem odhadnutelném rozmezí, příliš se nemění a spoluurčují podmínky pro život lidí.

Mareš (2003) chápe klima školy jako charakter školy. Všechny školy mají tytéž základní cíle. Existují však v různých prostředích, v různých dobách, prošly různými zkušenostmi, a tak se snaží těchto základních cílů dosahovat jiným způsobem. Liší se také v tom, které ze základních cílů zdůrazňují.

### 2.1 Sociální klima školy

Sociální klima vymezuje Mareš (2001) jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku. Tvůrci sociálního klimatu jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy (školník, kuchař, ekonomický pracovník atd.). Do sociálního klimatu školy vstupují klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd.

Účinnost výchovy a vyučování učitelů závisí na kontextu, v němž se realizuje. A právě klima je pozadí, na němž se odehrává vyučování žáků. Klimatem jsou ovlivňováni všichni aktéři, ať už jde o učitele, žáky, rodiče nebo jiné pracovníky školy.

Sociální zážitky a životní zkušenosti žáků ze styku s učiteli, vedením školy a spolužáky si jedinci fixují a odnáší do života. „Škola, která dokáže navodit příznivé sociální klima, dělá

mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti, zatímco škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost vážně poznamenat.“ (Mareš, 2001, s. 595).

Sociální klima žákovi poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na jeho emocionálním a psychickém vývoji a formuje jeho osobnost. Sociální klima školní třídy vytváří žákům pracovní podmínky a je zároveň významným pramenem jejich spokojenosti nebo nespokojenosti (Vykopalová, 1992).

Kvalita klimatu do značné míry rozhoduje o postoji žáků ke škole a o vztahu žáků ke školním povinnostem. Sociální klima, které učitel a žáci společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. Klima ovlivňuje efektivitu žákovy učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku (Lašek, 2007).

Příznivé klima ve škole však neprospívá jen žákům, má také nemalý vliv na pracovní spokojenost a motivaci v učitelském kolektivu (Grecmanová, 2008).

## 2.2 Faktory klimatu školy

Klima školy je velmi složitý jev, který se skládá z většího množství dílčích proměnných. Ty se dají rozdělit do odlišných kategorií. Různí autoři přikládají různorodým faktorům, které se podílejí na klimatu, odlišnou váhu, některé vyzdvihují, jiné odsouvají a nezabývají se jimi. Je problematické určit, které z uvedených aspektů mají na klima větší vliv a které menší. V této části proto nabízíme pohledy na tuto problematiku od několika autorů. Výčet proměnných námi uvedených není vyčerpávající, ale jeho prostřednictvím si lze utvořit jistý přehled o různorodosti vlivů na klima působících.

Není vždy dost dobře možné odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů. Klima může ovlivňovat v delším časovém úseku mnoho proměnných a ty jím mohou být rovněž ovlivňovány (Grecmanová, 2008). Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Mareš (2003) ve svém článku modifikuje tabulku Andersonové (1982), v níž je přehled proměnných, pomocí nichž lze zkoumat klima školy.

**Tabulka 1: Proměnné klimatu školy (podle Mareše, 2003)**

Dimenze / složky klimatu	Proměnná	Příklady indikátorů
Ekologie školy	Charakteristika školní budovy	stáří budovy, architektonické řešení budovy, udržování budovy, výzdoba prostor
	Velikost školy	celkový počet žáků dané školy, členění na malé, střední a velké

		školy
Zázemí školy	Formální charakteristiky učitele	úroveň VŠ vzdělání, průměrný roční příjem, délka pedagogického působení na téže škole
	Morální kvality učitelů	postoje k práci, učitelovy morální hodnoty, účast ve stávkách učitelů
	Formální charakteristiky žáků	socioekonomické postavení rodičů, žákův etnický původ
	Morální kvality žáků	žákovo školní sebepojetí
Sociální systém školy	Organizační struktura školy	
	Výchovně vzdělávací proces školy	výchovné působení učitelů, organizace vyučování, vyučovací strategie, všeobecné pedagogické zásady
	Výchovně–vzdělávací program, jímž se škola řídí	program umožňující rozvoj žáků, způsob hodnocení žáků, flexibilita, otevřenost ke změně, čas skutečně věnovaný výukovým aktivitám
	Diferenciace žáků	vytváření homogenních či heterogenních skupin žáků (podle schopností, výkonnosti atp.)
	Vztah mezi vedením školy a učiteli	harmonický vztah mezi vedením školy a učiteli, izolace vedení či učitelského sboru, učitelský pohled na ředitele školy
	Podíl učitelů na rozhodování o chodu školy	podíl jednotlivců či skupinové rozhodování
	Dobrá vzájemná komunikace	mezi učiteli a žáky, získávání zpětnovazebních informací
	Vztahy mezi učiteli a žáky	při školních i mimoškolních aktivitách, zapojování žáků do rozhodování
	Příležitost pro zapojování žáků	otevírání prostoru pro zapojování žáků do různých aktivit ve škole, vedení žáků k přijetí odpovědnosti za svá rozhodnutí
	Vztahy mezi učiteli navzájem	přátelství, spolupráce
	Vztah mezi školou a komunitou, v níž škola působí	vztah vedení školy a rodičů, vztah učitelů a rodičů, vztah vedení školy a místní samosprávy

	Zapojení dalších osob do výuky	přímé vyučovací povinnosti ředitele školy, zaangažovanost ředitele na práci se žáky při výuce i mimo ni, zapojování rodičů do výuky vybraných témat
Kultura školy	Zaangažovanost učitelů na rozvoji žáků	učitelova ochota pomáhat žákům či naopak učitelova neochota pro žáky něco udělat, učitelův postoj, že je všechno zbytečné, pomoc a kontrola při učení se
	Normy vyznávané žáky	žákovský pocit, že může něco se svým životem udělat, žákovská aspirace, žákovský postoj k vyhledávání pomoci, žákovská ochota pomáhat spolužákům v nouzi
	Důraz na spolupráci	vyznávání individuální práce, soutěžení či naopak týmové a skupinové práce
	Očekávání	očekávání učitelů a vedení školy vůči žákům, vysoká/nízká očekávání, sebesplňující předpověď, očekávání vedení školy vůči učitelskému sboru
	Orientace na výkon	tlak na učení se
	Důraz na školní záležitosti	kázeň při výuce, školní úspěšnost, disciplína a pořádek
	Pochvaly a odměny	dobré známky, veřejné pochválení za výkon, odměna za dobré chování
	Pravidla chování	jasná a vnitřně konzistentní pravidla, podíl žáků na jejich tvorbě
	Konsensus	konsensus mezi vedením školy a učitelským sborem ohledně výchovně-vzdělávacího programu školy, inovace kurikula, pravidel chování, konsensus mezi učiteli a žáky ohledně hodnot preferovaných školou, pravidel

		chování, shoda mezi všemi pracovníky školy na dobrých výsledcích školy
	Jasně cíle	jasně definované a kontrolovatelné cíle školy pro vedení, učitele i žáky

Jiný pohled na kritéria posuzování školního klimatu nabízí ve své práci M. Freitag (1998; cit. dle Grecmanová, 2003). Poukazuje na pět dimenzí, které se podílejí na školním klimatu:

- Individuální znaky učitelů a jejich chování (pohlaví, věk, zkušenosti, iniciativa, kompetence, sebevědomí, sebeúcta atd.).
- Individuální znaky jednotlivých žáků a skupin žáků (pohlaví, sociální kompetence, role, sebevědomí, sebeúcta, velikost třídy atd.).
- Znaky školy jako instituce (prostorové uspořádání, velikost, organizační struktura, kurikulum, styl řízení, další vzdělávání učitelů, zapojení se rodičů atd.).
- Znaky interakce a chování mezi žáky (koheze, konkurence, disciplína atd.).
- Znaky interakce a chování mezi učiteli (kolegialita, respekt, kooperace).

Každý z faktorů podílející se na utváření školního klimatu v sobě zahrnuje velké množství dílčích činitelů. Klima školy není závislé jen na těchto faktorech, ale na celkové situaci, ve které každý z indikátorů působí jednak sám za sebe, jednak ve vzájemných vztazích a ve spojení s jinými činiteli. Klima není jednolitý celek, má své prvky, složky. Ty obvykle nestojí izolovaně - recipročně na sebe působí, vytvářejí složitou strukturu (Lašek, 2007).

Níže jsou uvedeny faktory ovlivňující klima školy, které ve své publikaci uvádí Grecmanová (2008).

- **Region** – poloha školy souvisí se sociálním složením obyvatelstva a společně působí na její klima.
- **Architektura a fyzické prostředí** – geografické a meteorologické prostředí v jisté míře určuje architekturu a fyzické prostředí školy. To vše působí na chování lidí. Na ně působí také upravenost a vzhled prostor, ve kterých se vyskytují.
- **Forma školy** – ta může být různá od alternativních škol, přes soukromé školy, učiliště až po gymnázia. Různé typy škol se liší svou organizací a preferencí cílů.
- **Organizační znaky školy** – velikost školy, počet žáků ve třídách.
- **Obsah výuky, vyučovací předmět.**

- **Osobnost učitele** – pokud je učitel spokojený se školou a jejím klimatem, tvoří podobnou atmosféru ve vyučování a žáci výuku prožívají pozitivně. Učitel tím ovlivňuje i to, jak žáci vnímají jednotlivé předměty (blíže viz kapitola 3.2.2).
- **Osobnost žáka** (blíže viz kapitola 3.2.1).
- **Vedení školy** – důležitější než vlastní chování vedoucího představitele školy je to, jakým způsobem jej vnímají další zaměstnanci – učitelé.

Autorky Langová a Heřmanová (2007) uvádějí další z aspektů podílejících se na tvorbě klimatu. Ty dále analyzují a vysvětlují podstatu jejich působení na klima. Ty z nich, o kterých ještě nebyla v práci řeč, jsou uvedeny níže:

#### **a) Společenské a osobní hodnoty**

Na školní klima působí základní kulturní hodnoty společnosti. Ty se promítají do představ lidí o „dobré“ výchově a „dobré“ škole. Ovlivňují organizaci školy, pedagogické působení učitelů i míru jejich profesionální spokojenosti.

Výchovné klima třídy je ovlivněno také politickým klimatem ve společnosti promítajícím se do pedagogických procesů prostřednictvím nadřízených orgánů, vedení školy, učitelů i samotných žáků a jejich rodičů. Příznivě působí relativní stabilita politického systému. Dramatické zvraty společenských hodnot a politického klimatu mohou mít za následek i rozvrat mravních a výchovných hodnot společnosti.

#### **b) Škola jako organizace řízená pravidly**

Škola funguje jako sociální organizace a jako každá organizace je řízena pravidly. Ta existují proto, aby usnadňovala dosažení pedagogických cílů. Pro chování žáků je důležité, aby dospěli za pomoci učitelů k poznání, že pravidla, jimiž se život ve škole řídí, jsou formulována především proto, aby zabezpečila jejich právo na nerušené učení a právo učitelů na nerušené vyučování. Je vhodné, aby se na formulaci pravidel života ve škole podíleli také žáci. Pravidla žáky informují, jaké chování od nich učitel očekává.

Má-li být chování učitelů vzorem pro chování žáků, je třeba, aby respektovalo formulovaná pravidla stejnou měrou, jako se to očekává u žáků. Žáci někdy porušují pravidla také proto, že je porušují i sami učitelé (více o pravidlech viz kapitola 3.3.3 o sociální komunikaci).

#### **c) Rutinní chování**

Mnohé ze sociálního chování žáků, které původně vzniklo jako reakce na existující pravidla ve třídě, přechází postupně v rutinní chování. Rutinním chováním ve třídě rozumíme obvyklé způsoby chování v situacích vyskytujících se pravidelně ve třídě. U žáků jde např. o situace, kdy vstupuje učitel do třídy, kdy je zadávána písemná práce apod. U učitelů jde např. o navyklý



způsob zkoušení. Existující rutinní chování vytváří rámec pro učení a sociální chování žáků ve třídě a svým způsobem je usnadňuje. Školu a třídu charakterizuje to, jaké rutinní chování u žáků pěstuje.

#### **d) Rodina**

Rodiče jsou vždy podstatnou součástí kontextu výchovného působení učitelů. Podílejí se také na učení a chování žáků. Soustavná a konstruktivní spolupráce učitelů s rodiči je důležitou podmínkou pozitivního sociálně emocionálního klimatu ve třídě. Sporadický vzájemný kontakt učitelů a rodičů, případně napětí až nepřátelství mezi nimi, může vyvolávat problémy v učení nebo chování žáků nebo v obojím, oslabuje a komplikuje tak účinnost pedagogického působení (Langová a Heřmanová, 2007).

## **2.3 Účel zkoumání klimatu**

Klima je jev, který můžeme chápat jako proměnou, a tím pádem můžeme zkoumat její vliv na aktéry. Klimatem se zabývají odborníci, učitelé i laická veřejnost hlavně proto, že nás zajímá jeho vliv na jedince – žáky, učitele. U žáků se zaměřujeme na zkoumání účinku na jejich školní výsledky, na jejich chování, na rozvoj jejich schopností. Neméně nás také zajímá jejich spokojenost ve škole, která se na spoustě zkoumaných jevů odráží. Nesmíme také zapomenout na učitele. Pokud klima školy způsobuje, že jsou ve škole spokojeni, jistě se toto naladění odráží i na výsledcích jejich práce, na jejich komunikaci se žáky apod.

Klima zkoumáme také v situacích, kdy se snažíme ve škole zavést určité změny. Potom zjišťujeme, na kolik se klima změnilo, v kterých parametrech, jestli je změna trvalá či nikoli.

Podle Mareše (2003) se dá klima studovat z několika důvodů:

- a) Diagnostika klimatu školy jako rutinní šetření** – cílem je zmapování aktuálního stavu. Diagnostiku provádí osoba „mimo školu“ a škole potom předává výsledky svého šetření. Ty se mohou porovnat s jinými školami, případně (pokud existuje) s normou. Na základě toho pak navazují na výzkum potřebná opatření.
- b) Autodiagnostika** – tu si škola provádí sama pro svou potřebu. Škola se chce dozvědět, jak na tom aktuálně je a co by měla případně podniknout ke zlepšení své práce. Zjištěné klima je porovnáváno s cíli školy. Může také sloužit k poznání toho, nakolik byla účinná opatření, která škola přijala v minulosti.
- c) Šetření prováděná vědeckými pracovníky** – při nich se používají podrobnější postupy. Mohou se ověřovat nové výzkumné metody, či se zdokonalují ty stávající. Výsledky jsou publikovány ve vědeckých časopisech.

- d) Diagnostika v případě problémových nebo krizových situací** – k řešení problému je třeba znát celkovou situaci školy.

### **2.3.1 Pozitivní klima**

Kvalitu klimatu určuje kvalita sociálních vztahů mezi učiteli a žáky. U klimatu každé školy můžeme určit jeho hodnotu: zda se jedná o příznivé a žádoucí klima (pozitivní) nebo klima nežádoucí (negativní). Pozitivní klima děti a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů. Americké výzkumy poukazují na to, že bez pozitivního klimatu je velmi obtížné vytvořit školy, které by efektivně pracovaly (Grecmanová, 2008).

Pozitivní klima má umožnit rozvoj všem jedincům bez rozdílu. Podstatný je pocit bezpečí ve škole. Zdravé klima má také předcházet sociálně patologickým jevům jako je záškoláctví, šikana apod. Definovat však vztah mezi pozitivním klimatem a těmito kritérii je velmi těžké, protože vždy je tu jedinec, žák, který je ten, kdo jedná. A protože každý z nás je jiný, má jiné zážitky, jinou výchovu z rodiny, naše reakce, i když na stejné podněty, se liší. Proto ani pozitivní klima není všemohoucí. Nemůžeme spoléhat na to, že když ve třídě vládne pozitivní a zdravé klima, tak se třídě vyhne šikana. Ale toto klima je jedním ze způsobů předcházení těmto jevům (Mareš, 2003).

Mareš (2003) dále uvádí, že se zdá být pro rozvoj nadání talentovaných žáků neobyčejně důležitý pocit pohody plynoucí z dobrého klimatu školy, kterou navštěvují. Naopak v negativním klimatu se podle výzkumu učitelé stávají direktivní, potlačují a zapuzují své emoce.

Podle výzkumů učitelé v pozitivním klimatu lépe vnímají pocity žáků, více je chválí, jsou méně direktivní, mají menší sklony k dominanci. Žáci nejsou tak mrzutí, konflikty řeší domluvou, zpravidla se ale méně učí. Ve vhodném klimatu se učitelé zdržují posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Při probíhajících činnostech se respektují jasná pravidla, na kterých se v ideálním případě všichni domluvili. Oceňování žáků převažuje nad tresty. Pozitivní klima působí příznivě na tělesný stav žáků (méně problémů s nespavostí a obtíží s koncentrací). Zdravému klimatu také nechybí přiměřený tlak na výkon. Ten podněcuje dospívající k překonávání překážek a respektování požadavků na ně kladených (Grecmanová, 2003, 2008).

Klima není jednosměrné. To, jak se chová každý jedinec, vytváří klima. Klima na každého jedince nějak působí a ten jej zpětně ovlivňuje a platí to i naopak. Každá osoba spjatá se školou svým chováním a jednáním utváří klima a je na každém, jestli bude pozitivní či ne.

## Znaky pozitivního klimatu

J. Doležalová (2003) vidí atributy pozitivního klimatu v samotném pojmu klima:

**„K** znamená **komunikaci a kooperaci**,

**L** vyjadřuje pozitivní **ladění**,

**I** jsou naléhavě nutné **inovace**,

**M** aplikace moderních **metod**,

**A** představuje **aktivitu**.“ (cit. dle Grecmanová, 2008, s. 85).

Dále Grecmanová (2008) uvádí, že V. Spilková (2003) nabízí pohled z těchto hledisek:

- **„emocionální hledisko**: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost (proti: smutek, strach, nervozita, zlost, napětí, agrese),
- **sociální hledisko**: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce (proti: přemíra soutěživosti, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ponižování),
- **pracovní hledisko**: řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, čínorodost, důslednost (proti: chaos, roztěkanost, pasivita, nuda, lenost).“ (Grecmanová, 2008, s. 85).

Některé z aspektů pozitivního klimatu (pro všechny strany – žáky, učitele i rodiče) jsou:

- škola, v níž se umožňuje žákům samostatné objevné učení se, ze kterého má žák radost,
- přiměřené požadavky na žáka odpovídající jeho individuálním schopnostem,
- podporuje se rozvoj osobnosti žáka, spravedlivý přístup, možnost zažít úspěch,
- chuť učitele pracovat a spolupracovat se žáky,
- pocit seberealizace učitele, jeho svoboda a samostatnost v práci,
- vstřícnost učitelů,
- kvalifikovanost a kompetentnost učitelů,
- vhodná motivace žáků k učení,
- podpora sebevědomí a samostatnosti žáků,
- přehledná organizace vyučování (Grecmanová, 2003).

### 2.3.2 Negativní klima

Nežádoucí klima nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke špatným školním výsledkům nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím (Grecmanová, 2008). V rámci výzkumů vlivu negativního klimatu se zjišťuje především výskyt negativního chování u žáků, jako jsou projevy nekázně, šikana, násilí a agrese. Nevhodné klima

se může odrazit na zdraví žáků, např. se mohou vyskytnout problémy s pitím alkoholu (neplatí primárně pouze pro negativní klima).

V souvislosti s negativním klimatem se zkoumá:

- stres žáků a učitelů,
- školní neúspěšnost žáků,
- problémové chování žáků – hrubost, vulgarita, agrese slovní i fyzická, šikana, záškoláctví,
- zdravotně rizikové chování – kouření, alkohol, drogy, HIV, předčasné těhotenství, poruchy příjmu potravy,
- sociální problémy – konflikty pramenící ze sociálních, kulturních a etnických rozdílů mezi žáky (podle Mareše, 2003).

Špatné klima může být ovlivněno tím, že jedinci mohou mít pocit, že jej nemůžou ovlivnit.

„Platí, že neexistuje školní prostředí/klima, které by bylo optimální pro rozvoj všech aspektů žáka i učitele, platí i to, že (zatím) neexistuje univerzální, obecné pojetí klimatu, které by bylo vhodné pro řešení všech problémů.“ (Ježek, 2003, s. 24).

### **2.3.3 Ovlivňování klimatu školy**

Je-li svými aktéry klima školy pocíťováno jako nezdravé, snaží se aktéři o nápravu, o zlepšení. Změna klimatu školy se může zaměřit na prevenci negativních jevů či eliminování těchto jevů, pokud se už ve škole vyskytují. Klima je však jev stálý v čase, proto je obtížné ho měnit. Další problém související se změnou klimatu je ten, že škola je složitý organismus, je to instituce a změny v instituci nejsou snadnou záležitostí (Mareš, 2001).

„Změny klimatu školy jsou v zásadě změnami cílů, které si lidé kladou, postojů lidí k učení, vyučování i k sobě navzájem a změnami jejich každodenní činnosti a chování. To vše se týká desítek až stovek lidí, a proto změny nelze očekávat ani rychle, ani u všech.“ (Mareš, 2001, s. 595). Změny klimatu školy mohou probíhat na různých úrovních a mohou se týkat různých oblastí života školy. Jednou z úrovní může být změna vedení školy.

### 3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Probírání stejného učiva v paralelních třídách téhož ročníku probíhá odlišně, což ve své pedagogické praxi pocítili snad všichni vyučující. Každá třída má totiž své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Jde o klima konkrétní skupiny žáků, jedné třídy. Ta je ovlivněna různými vyučovacími klimaty. Klima třídy rovněž ovlivňuje klima školy. Vytváří se právě při vyučování, ale nejen při něm, důležité pro tvorbu klimatu třídy jsou také přestávky, školní výlety, zájezdy a všechny další akce školy, kterých se třída účastní jako celek. Odráží se na něm i ekologická dimenze – vybavenost třídy, její estetický vzhled a uspořádání, podíl žáků na úpravě třídy, pomůcky. Význam má i sociální dimenze – počet chlapců a děvčat, jejich etnická příslušnost, jejich zájmy, jejich dosavadní znalosti, kvality a kompetence učitelů, kteří ve třídě vyučují. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků (Mareš, 2001; Lašek, 2007; Grecmanová, 2008).

Klima, které vládne při vyučování, má výrazný vliv na motivaci žáků a na jejich postoj k učení. Klima třídy lze zkvalitnit zlepšením sociálních vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem. Na vztahy mezi učitelem a žáky mimo jiné působí kvalita a způsob předávání učiva žákům, zájmy žáků a jejich chuť do učení. Ze vztahů mezi žáky by se mělo odstraňovat chování zaměřené na výkon a soutěžení bez ohledu na potřeby spolužáků. Učitel by měl u žáků podporovat soudržnost a solidaritu, vzájemnou pomoc, schopnost řešit problémy (Grecmanová, 2008). Dále autorka uvádí, že pro zkvalitnění klimatu ve třídě může být velmi přínosný společně strávený čas mimo školní budovu.

Grecmanová (2008) uvádí ve své knize čtyři závěry o účincích klimatu třídy na výkon žáků podle R. H. Moose (1979).

- K vyšší spokojenosti žáků, zájmu o obor, k pozitivnímu sociálnímu chování a k vyšší nezávislosti, sebeúctě a kreativě vede sociální klima třídy charakteristické velkým významem sociálních vztahů a pohotovostí ke změně.
- Ve třídě, jejíž klima se vyznačuje vysokými hodnotami v dimenzích orientace na úkoly, soutěžení, organizace a přehlednosti, dosahují žáci dobrých výkonů. V tomto klimatu ale nejsou podporovány jejich zájmy, tvořivost a morálka.
- Třídy orientující se na kontrolu vzbuzují u žáků nespokojenost a odcizení a v osobních a sociálních vztazích ani v oblasti výkonu nevykazují pozitivní účinky.

- Výkon žáků roste v klimatu s následujícími znaky: přátelské a podporující chování ze strany učitelů, důraz na školní úkoly a výkon, střední rozsah přehlednosti, organizace a strukturování (cit. dle Grecmanová, 2008).

### 3.1 Vymezení pojmu sociální klima třídy

Termín sociální klima třídy označuje sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace, jejich subjektivní i sdílené vnímání a hodnocení) dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich účastníky a tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově. Na téže škole mohou existovat vedle sebe rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně, až po klimata působící negativně (Mareš, 2003).

Lašek (2007, s. 40) definuje sociální klima třídy jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“

Podle Vykopalové (1992, s. 5) je sociální klima třídy „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“ Hlavními činiteli ovlivňující toto klima jsou podle autorky (podobně jako u Laška) osobnost učitele, osobnost žáků a jejich vzájemný kontakt, vzájemné působení.

### 3.2 Aktéři klimatu

Jedná-li se o klima třídy, společně jej vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu. Označujeme je souhrnným názvem aktéři klimatu (Mareš, 2001). A právě tyto aktéry, jejich postoje a vztahy mezi nimi spolu se sociální dimenzí, jíž jsou součástí, považuje Grecmanová (2008) za nejvýznamnější faktory, které ovlivňují rovněž klima školy.

Lašek (2007, s. 46) uvádí, že aktéry klimatu třídy „**nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.**“ Čímž vyjadřuje, že i žáci svým jednáním ovlivňují jednání učitele. Důraz je kladen na vzájemné působení aktérů, neboť jde o interakci.

Pokud jde o klima celé školy, podílí se na něm více aktérů než na klimatu třídy. Aktéři, podílející se na vzniku klimatu jsou pak především ředitel školy, vedení školy, učitelé a žáci. Ostatní pracovníci školy (školní psycholog, školní speciální pedagog, preventista, školník, administrativní pracovníci), rodiče žáků, pracovníci místní samosprávy, starosta obce, pracovnice jídelny. Je třeba také uvažovat o aktérech nejen jako o jednotlivcích ale jako

o skupině a jejích podskupinách. Např. učitelský sbor jako skupina a jeho podskupiny, školní třída, skupiny žáků v rámci třídy, třída se svým třídním učitelem. Svůj podíl mají i vztahy mezi skupinami – mezi paralelními třídami, mezi mladšími a staršími ročníky, sestavy zájmových kroužků atd. V následujícím textu se zaměříme na žáka a učitele jako hlavní aktéry klimatu třídy.

### **3.2.1 Žák (jako objekt i subjekt)**

Klima třídy ovlivňují žáci jako celek, jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Učitelům se stává, že v jedné třídě vyučují rádi, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučují neradi, s nechutí a často stresováni. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům apod. (Průcha, 2002).

Stejně jako působí na klima třída jako celek, působí na něj i každý jednotlivý žák. „Žáci jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí, formují.“ (Vykopalová, 1992, s. 6). Každý žák ovlivňuje kolektiv a do třídy něco přináší, protože každý lidský jedinec je jedinečný. Na této jedinečnosti se podílí fyzický vzhled a dispozice jedince, jeho psychické funkce vrozené i získané během života. Dítě je silně ovlivněno rodinou, v níž vyrůstá. Rodiče jsou pro dítě první autority, první vzory chování, které napodobuje. Průcha (2002) uvádí výzkum M. Jerhotové, která zkoumala vliv některých charakteristik sociálního prostředí na školní úspěšnost dětí. Tu ovlivňuje například socioekonomický status rodiny. Z výzkumu vyplynulo, že děti zemědělských dělníků a dělníků měly ve škole horší známky. To autorka vysvětluje celkově nižší kulturní úrovní těchto rodin (nižší vzdělání rodičů, nedostatek knih v rodině, méně kulturních zájmů aj.). Dále uvádí, že čím vyšší je stupeň vzdělání rodičů, tím lepší je školní prospěch jejich dětí. Dalšími ukazateli rodinného prostředí jsou např. počet sourozenců, velikost bytu a majetkové poměry rodiny či pracovní doba rodičů (Průcha, 2002). Tyto faktory nepůsobí jen na úspěšnost žáka ve škole, ale podílí se i na utváření jeho postojů a zájmů.

Každé dítě se rodí s jinými geneticky danými předpoklady. Ty jsou v průběhu jeho života více či méně rozvíjeny v nejrůznější schopnosti. Jedno dítě je pohybově nadané, daří se mu ve všech sportech, jinému se zase daří manuální činnosti nebo hra na hudební nástroj. Podle toho v čem je dítě dobré, podle svých potřeb a motivace si vybírá své zájmy (např. hudbu, volejbal, tenis, rybářství, keramiku). Zájem se projevuje realizací příslušné činnosti a pocitu uspokojení z ní. Dítě soustředí svou pozornost i čas vybranému odvětví, je nespokojené, když musí svou oblíbenou činnost omezovat (Čáp, 2001). Koníčky dítěte se významně podílí na utváření jeho osobnosti. Pokud se dítěti činnost daří, upevňuje se jeho sebeúcta. Prostřednictvím sociálních

kontaktů o sobě a svých výkonech získává zpětnou vazbu, která se podílí na utváření jeho sebeobrazu. Pokud dítě vykonává činnost třeba jen z poslušnosti k rodičům, může k ní naopak získat odpor. Nedaří-li se dítěti činnost tak, jak by si představovalo ono nebo jiní, snižuje se jeho sebevědomí a dítě se může začít cítit méněcenné.

Každý jedinec se odlišuje také svými povahovými vlastnostmi, temperamentem. Tyto rysy osobnosti jsou typické pro určitého jedince a odlišují ho od ostatních. V průběhu života jsou relativně stálé. Některé rysy jsou určeny převážně vrozenými předpoklady, jiné jsou dány spíše výchovou, prostředím a učením (Čáp, 2001). Jedním ze známých modelů temperamentu je model H. J. Eysencka.



**Obrázek 2: Model temperamentu podle H. J. Eysencka**

Určité osobnostní zvláštnosti s sebou přináší i rozdílnost pohlaví. Ve srovnání s chlapci dosahují dívky lepších školních výsledků a mají méně kázeňských problémů. V průměru vynikají chlapci spíše v matematice a v prostorové orientaci, dívky zase ve verbální oblasti, v paměti na jména a podoby lidí. Dívky bývají mírnější a svou agresi potlačují a trpí úzkostí, naproti tomu chlapci většinou své problémy ventilují navenek, často přímo fyzickou agresi (Čáp, 2001). Tyto rozdíly vyplývají částečně z geneticky vrozených předpokladů, velkou měrou se na nich podílí také výchova a rozdílné postoje společnosti k dívkám a k chlapcům.

Každý učitel by měl při svém pedagogickém působení brát na zřetel věkové zvláštnosti žáků. Podle nich korigovat průběh hodiny, činnosti v ní, jejich dobu trvání apod. Po nástupu do školy je žák zpravidla hodně závislý na autoritě, kterou nekriticky přijímá (naivní realismus). Jde



o směsici úcty, obdivu a náklonnosti, ale i strachu. Ke konci **období mladšího školního věku**<sup>1</sup> začíná být jeho pohled na učitele kritičtější (kritický realismus), záleží na konkrétních zkušenostech s učitelem. V tomto období je pro školáky typická nápadná aktivita a snaživost, ochota spolupracovat. Dítě dokazuje svou vlastní hodnotu hlavně výkonem, má smysl pro snaživost a pracovitost. Charakteristické pro **období prepuberty** jsou výrazné změny ve fyzickém i psychickém vývoji. U žáků se začíná objevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým. Je zpochybňována jejich autorita. Školáci se v tomto věku chovají velmi výbušně. Již na nepatrný podnět se objevují intenzivní reakce vzteku, smutku nebo smíchu. Děti reagují velmi přecitlivěle na rozdíl od předchozího období. Objevuje se u nich citlivost vůči nespravedlnosti a kritice od vychovatelů. Velmi citlivě reagují na to, jak je učitel i skupina hodnotí v porovnání s ostatními žáky. Pro **pubertální období** je příznačná zájmová nestálost mladistvých. Rozkolísanost v sociálních citech se projevuje často v krajnostech od vřelosti až po časté rozepře a konflikty s vychovateli. Jejich bohatá představivost se projevuje nápaditostí a originalitami. Pro pubescenty je typický racionalismus projevující se neuznáváním citových důvodů lidského jednání. Dospívající se více drží rozumových zdůvodnění. Myšlení se v tomto období vyznačuje také radikalismem. Jednu získanou zkušenost žáci generalizují a přijímají jako platný fakt, jejich vidění světa se stává černobílým. Nedokážou postihnout složitost jevů. Typická je názorová proměnlivost a neuznávání kompromisu. Rozvíjejí se vyšší city morální a estetické.

Na klimatu třídy se odrážejí také žákovy potřeby – potřeba pozitivního vztahu, ta je uspokojena, je-li žák začleněn do kolektivu, má-li pocit sounáležitosti se třídou. Potřeba prestiže se projevuje snahou o dosažení vysokého sociálního hodnocení. Často bývá spojována s potřebou převahy nad druhými, s touhou být v centru pozornosti, zastávat vedoucí pozici. Žáci se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů vidí v dobrých školních výsledcích prostředek k získání nebo udržení přízně rodičů, učitelů nebo spolužáků. Ti žáci, kteří mají silně vyvinutou potřebu prestiže, využívají školní výsledky k dosažení a uchování vysokého sociálního statusu. Další potřeby, které ovlivňují chování žáků ve škole, jsou potřeba vyhnoutí se neúspěchu a potřeba úspěšného výkonu (Vykopalová, 1992).

---

<sup>1</sup> Období mladšího školního věku se vymezuje od 6-7 let do 11 let, období prepuberty od 10-11 let do 12-13 let a období puberty od 12-13 let do 15 let. Hranice těchto období jsou variabilní. Existují rozdíly mezi dívkami a chlapci i uvnitř stejného pohlaví.

### 3.2.2 Učitel

Vyučující svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významně ovlivňovat klima třídy. Učitel plánuje a organizuje výuku, vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, rozvíjí jejich schopnosti a zájmy, plní výchovné cíle. Nepůsobí na žáka jen na úrovni svých vědomostí, ale i na úrovni svých charakterových vlastností, citu, vůle, morálních a estetických vlastností. Působí jako vzor dospělého člověka svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami. Nepředává žákovi jen vědomosti, ale usměřňuje celý jeho osobnostní vývoj. Zároveň však také žák působí na učitele tím, jak se vyvíjí (Vykopalová, 2002; Grecmanová, 2008).

Langová a Heřmanová (2007) uvádí, že záleží do značné míry na učitelích, jaké podmínky pro učení a sociální chování žákům ve třídě nabídnou. Tato nabídka se týká výběru a uspořádání učiva, preference určitých vyučovacích a výchovných metod, kvality a kvantity sociální komunikace se žáky.

Velmi důležitá je **komunikace** učitele se žáky. Do ní se promítá i míra spokojenosti učitele se školou jako jeho pracovištěm. Vhodná je komunikace, při níž se učitelé vyjadřují spíše k situaci, ve které se případné nevhodné chování žáků projevilo, než k osobnosti žáků. Tím, že se učitelé zaměřují na popis situace, umožňují žákovi, aby své chování sám posoudil a necítil se ohrožen útokem na svou osobu. Pokud to lze, je vhodné žákům nabízet více možností. A žáci poté sami rozhodnou, které z nich přijmou. Je-li žákům poskytnuta možnost se rozhodovat, mají pocit, že se spolupodílejí na dění ve třídě, že je mohou kontrolovat a ovlivňovat. Zvlášť citlivou oblastí komunikace učitelů se žáky je reakce vyučujícího na nesprávné odpovědi žáků. Pozitivní emocionální klima ve třídě podporuje také orientace učitele na pomoc a povzbuzení žáků (Kopřiva a kol., 2008).<sup>2</sup>

Důležité jsou **osobní a profesionální hodnoty** jednotlivých učitelů. Učitelé jsou ti, kdo zpracovávají všechny informace, které ve škole získávají, z hlediska svých vlastních hodnot, a podle svého uvážení je předávají žákům. Podstatné je také to, jak se učitelé prezentují žákům, dovedou-li se zasmát, rozumějí-li žákům, dovedou-li se jich zastat, respektují-li je apod. „Žáci se vyvíjejí kognitivně rychleji, jsou pozornější v učení a méně často se chovají sociálně nevhodně, jestliže je učí učitelé s vyšším stupněm schopnosti empatie a respektu pro žáky.“ (Langová a Heřmanová, 2007, s. 31).

Na utváření třídního klimatu působí i vlastní sociálně ekonomický původ učitele, který se promítá do jeho vlastní definice učitelské role a do jeho postojů k žákům z různých sociálních

---

<sup>2</sup> Více informací o respektující komunikaci k dětem se nachází v knize Respektovat a být respektován od P. Kopřivy a kol. (2008).

tříd, národnostních a etnických skupin. Na sociální klima třídy a školy působí i socioekonomický, národnostní a etnický původ žáků. Učitelé by měli se žáky vždy jednat slušně a ohleduplně. Kladný vztah nabývá u žáků takový učitel, který ve škole vytváří příjemné, radostné prostředí vyžadující přiměřenou míru povinností (Langová a Heřmanová, 2007).

Jednou z klíčových dovedností učitele je budování vzájemné úcty a kontaktu se žáky s přihlédnutím k věkovému složení třídy. Psychologové I. Plevová a P. Kusák (2006) se zmiňují o čtyřech požadavcích na postoje učitelů k žákům: kongruence (soulad mezi prožíváním a chováním, přístup bez přetvářky), empatie, bezpodmínečné pozitivní přijetí a konzistence (stálost v těchto charakteristikách). Spousta (2003) navíc požaduje angažovanost, prosociálnost a toleranci (Grecmanová, 2008).

### 3.3 Zdroje utváření klimatu ve třídě

Samozřejmě největší mírou utvářejí a ovlivňují klima (ať už klima třídy nebo jejím prostřednictvím školní klima) jeho aktéři: **žáci a učitelé**. Dále jsou to např. podle Průchy (2002):

- **Komunikační a vyučovací postupy, které učitel používá:** Při interakci ve vyučování uplatňují učitelé své vlastní, individuálně odlišné způsoby komunikace se žáky. Někteří učitelé mluví hodně v hodině, jiní jsou komunikačně úspornější, někteří učitelé žáky často chválí, jiní je zase častěji kárají. Jeden učitel se baví se žáky na úrovni jako „rovný s rovným“, jiný vystupuje povýšeně a autoritativně atd. Těmito postupy vytváří učitelé specifické komunikační klima. Lašek (1994) také konstatuje, že každý učitel si v průběhu své praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, který se s přibývajícými lety praxe příliš nemění.
- **Struktury a participace žáků ve vyučování:** Aktivní zapojení žáků ve vyučování je jednou z hlavních charakteristik efektivnosti edukačního procesu v prostředí školy.
- **Preference a očekávání učitelů k žákům:** V kterékoliv lidské skupině, v níž dochází k interakci a komunikaci, si vytvářejí její jednotliví členové postoje k jiným členům. Při dlouhodobé či opakující se interakci – jakou je právě vyučování ve školní třídě – mají tyto postoje silný vliv na klima, které účastníci prožívají. Ve školním prostředí dochází k tomu, že učitelé své postoje (pozitivní, ale častěji negativní) k žákům jednak ventilují navenek, jednak si na jejich základě vytvářejí svá očekávání o výkonech žáků.
- **Klima či étos školy** působí také na klima jednotlivých tříd a jejich klima zpětně ovlivňuje klima školy, jak již bylo řečeno výše.

Lašek (2007) uvádí ve své knize tři dimenze determinantů třídního klimatu (podle R. H. Moose, 1981). Dle Moose se všechny tyto tři dimenze objevují ve všech skupinách a charakterizují jejich klima.

- 1. Dimenze vztahová:** Míra interpersonálních vztahů a kvalita vzájemných vazeb, míra kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevů pocitů a názorů.
- 2. Dimenze osobního růstu:** Vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, orientace na úkoly, vytváření podmínek k diskuzi a přenos informací uvnitř skupiny, tolerance k určitým negativním projevům členů.
- 3. Dimenze udržování a změny systému:** Mechanismy organizace a řízení skupiny, realizovaný systém a způsob kontroly, schopnost členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnost a ochota ke změně.

Vykopalová (1992) uvádí další aspekty, které se podílejí na třídním klimatu:

- **Hodnocení:** Klasifikace má významnou úlohu v hodnocení školní efektivnosti, ovlivňuje sociální klima školní třídy, má vliv na sebevědomí, sebehodnocení žáka. S úrovní prožívání vlastního hodnocení žáka souvisí i úroveň vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem a vztahy mezi spolužáky.
- **Nuda:** Činitel ovlivňující motivační sféru žáka a tím také sociální klima třídy. „Nuda je jedním z prožitků žáka, který mnohdy určuje celkový emotivní zážitek žáka ze školy a přispívá k jeho negativnímu hodnocení.“ (s. 43). Nuda je výsledkem frustrace poznávacích potřeb. Zdrojů je několik: monotónnost vyučovacích hodin, subjektivní pocit nepotřebnosti informací ve vyučovacích hodinách, žákům chytrým může učení připadat zdlouhavé nebo naopak žáci málo chytří nestačí výklad sledovat a ztrácí se v něm. Z potřeby odlišné činnosti může vyplývat nekázeň žáků. Může se projevit i agresivním chováním, kdy dochází k přímým projevům nepřátelství žáka vůči učiteli nebo proti spolužákům, někdy i proti předmětům (trhání sešitů, lámání tužek). Tyto projevy se zároveň negativně odrážejí na klimatu ve třídě.
- **Pochvaly:** Mají motivační vliv na chování i na výkon žáka.
- **Tresty:** Tresty s sebou nesou nástrahy, podepisující se negativně na klimatu třídy. „Jestliže jsou tresty příliš vysoké, vzniká strach, který se může vázat na celou situaci, ve které je žák trestán a vzniká strach ze školy vůbec, nebo může v žákovi vyvolávat

únikové tendence, posilovat snahy vyhnout se škole, kontaktům s učitelem, školní práci apod.“ (s. 47).

- **Soutěživost**
- **Spolupráce**
- **Sociální komunikace**
- **Vztahy mezi žáky**

Poslední čtyři zmíněné kategorie jako zdroje utváření klimatu ve třídě jsou podrobněji rozebrány v následujících podkapitolách.

### **3.3.1 Soutěživost**

Často bývá diskutováno, zda je soutěživost ve školním prostředí žádaná či ne. Langová s Heřmanovou (2007) uvádí, že kompetitivní činnosti jsou charakterizovány tím, že jsou jednotlivci nebo skupiny žáků sice zaměřeni na jednotný cíl, ale snaží se jej dosáhnout proti druhým. Vítězi se stávají na úkor druhých, poražených. Tím mohou ohrožovat uspokojování základních potřeb nezávítězších jednotlivců nebo skupin a narušovat tak pozitivní vztahy ve třídě. Na druhou stranu uvádí Lašek (2007) zjištění Rogerse, Smitha a Colemana. V soutěži si děti měří své síly, porovnávají svoje výkony s výkony ostatních. „Pro úroveň sebekoncepce žáka je důležitější porovnávání jeho výkonů s výkony spolužáků, než porovnávání jeho vlastních výkonů v čase.“ (s. 63). Podobný názor má i Nováčková: „Pro děti je důležité ukázat, co umějí. (...) Aby si děti mohly samy porovnat svůj výkon s výkony druhých, vidět, co je možné udělat jinak či lépe.“ (Nováčková, 2007, s. 53). Soutěže ale nahrazuje např. různými přehlídkami, které nemusí obsahovat vyhlašování vítězů, vystavováním všech prací žáků, ne jen těch nejlepších apod.

Lašek (2007) uvádí, že soutěživost na dítě vytváří tlak; je-li v soutěži úspěšné, pozitivně to upevňuje jeho sebeobraz, z čehož může vyplývat i vysoká míra spokojenosti ve škole. Méně úspěšní žáci soutěže nevyhledávají, spíše se jim straní.

Ne vždy je atmosféra soutěživosti pozitivní a vhodná pro všechny žáky. Při utváření sociálního klimatu třídy musí učitel posoudit celkovou situaci včetně osobnostních charakteristik jednotlivých žáků. **Negativně** může atmosféra soutěživosti působit:

- a) tak, že odrazuje slabší žáky, kteří se domnívají, že nemohou uspět, a tím se ještě více sníží jejich sebehodnocení,
- b) při nadměrném zatížení některých žáků,

- c) vytvořením nekooperativní atmosféry, která může vést k lhostejnosti nebo ke snížení sociálního statusu některých žáků.

**Pozitivně** působí atmosféra soutěživosti v případech kdy:

- a) všichni žáci mají pocit, že mohou být úspěšní a tím jsou motivováni,
- b) jsou vhodně voleny soutěžní aktivity tak, aby měli možnost zažít úspěch všichni žáci,
- c) je možné dosáhnout toho, aby žáci pracovali úspěšně a byli pozitivně motivováni, než aby se vytvořila atmosféra plná napětí z porovnávání výkonů (Vykopalová, 1992).

Nováčková (2007) uvádí šest základních rizik soutěží. Ty spočívají především v jejich dlouhodobých důsledcích. Soutěže:

1. „**Vytvářejí návyk na vnější motivaci k výkonu.** Odnaučují děti dělat věci kvůli nim samotným, ale učí je, že jediné důležité je zvítězit, nikoliv dělat věci jak můžeme nejlépe.
2. Učí **děti odvozovat pocit vlastní hodnoty hlavně od výkonu**, od toho, zda podá lepší či horší výkon než druzí.
3. Budují specifické **postoje k druhým lidem** – učí je vidět jako soupeře a překážky svého úspěchu, nikoliv jako možné spolupracovníky při vytváření něčeho pozitivního a smysluplného.
4. Jsou velkou **překážkou** pro osvojení **dovedností potřebných ke spolupráci.**
5. Tím, že jsou příležitostí k podvodům a podrazům, **ohrožují morální vývoj dětí.**
6. Ze své podstaty **zvyšují agresivitu** a tím zasahují do vztahů, do klimatu třídy.“ (Nováčková, 2007, s. 49–50).

### 3.3.2 Spolupráce

Téměř každý den jsme nuceni spolupracovat - s kolegy, partnery, kamarády. Díky tomu jsme schopni pracovat lépe a rychleji, dosahovat větších úspěchů. Bez vzájemné spolupráce lidí by nemohly vzniknout monumentální stavby, nekonal by se kulturní akce apod. Pro dítě je proto důležité naučit se spolupracovat s ostatními. V tom by mu měla pomáhat škola jakožto výchovná instituce.

Ve škole i v životě se střetáváme se situacemi, v nichž jde především o řešení problémů, o zvládnutí věcí ku prospěchu všech. Návyk vidět ostatní jako soupeře vede k tomu, že tito lidé i ve chvílích nutné spolupráce produkují chování typické pro soutěž: méně časté kontakty s ostatními, skrývání informací, které by mohly přispět k řešení problému, nízká důvěra v druhé, podezřívavost ničící vztahy, neustálá unavující ostražitost a napětí apod. (Nováčková, 2007).

Výzkumy prokázaly lepší výsledky kooperativní výuky než výuky individuální či zaměřené na soutěživost jak v oblasti znalostí, tak v osvojení řady sociálních dovedností. Spolupráce

otevřít prostor pro vytváření důležitých dovedností pro život každého jedince – naslouchání, oceňování, akceptování a podpora druhých, dělení se o materiál a pomůcky, nabídnutí pomoci i požádání o ni, konstruktivní řešení problémů, ověření si porozumění druhému aj. (Nováčková, 2007). Spolupráce přispívá k utužení kolektivu, rozdělení a vyjasnění si rolí jednotlivých členů. Ujasněním si svého postavení ve třídě se jedinec cítí být důležitý a spjatý s danou skupinou. Díky spolupráci se mezi žáky vytvářejí pevnější vazby, žáci se učí lépe a efektivněji komunikovat - projevovat svůj názor, přijímat a odmítat názory ostatních.

„Díky spolupráci člověk může osobnostně růst, učit se od ostatních, uplatňovat své schopnosti pro blaho všech a dosahovat společných cílů.“ (Kolařík, 2006, s. 50). Nováčková (2007) tvrdí, že díky spolupráci získáváme větší citlivost k potřebám druhých, učíme se vidět situaci z perspektivy jiných lidí, budujeme mezi sebou pocit důvěry jako předpoklad pro otevřenost, férovost a vstřícnost v jednání.

Spolupráce s sebou nese důležité momenty:

- Z činnosti jednotlivce má prospěch celá skupina. Jedinec tedy nese odpovědnost za výsledek práce celého uskupení. Je-li neúspěšný jeden z členů, pohlíží se na to jako na neúspěch celé skupiny. Je tedy v zájmu dotyčného i v zájmu celé skupiny měnit neúspěch v úspěch.
- Naopak i výsledky práce jedince jsou podmíněny prací ostatních. Působí zde závislost, při níž žák nemůže uspět, pokud neuspějí i ostatní.
- Při spolupráci dostáváme okamžitou, většinou slovní, zpětnou vazbu o svém chování a jednání.
- Děti přijímají postoje a hodnoty od vrstevníků spíše než od dospělých. Žák, který něco ví, to ví jinak než druhý žák. Konfrontace těchto různých hledisek vede k dalšímu poznání. Výzkumy potvrzují, že některé věci se děti naučí lépe či jinak od svých vrstevníků než od dospělých.
- Děti se mezi vrstevníky učí různým modelům chování: jak vidět situace z jiného než svého úhlu pohledu, jak kontrolovat své impulzivní chování, vyvíjí se u nich sociální citění, rozvíjí se interpersonální dovednosti (jasná a jednoznačná komunikace, konstruktivní řešení problémů, umění klást otázky, diskuze o podstatě problémů, vzájemná pomoc a asistence, podpora, odpovědnost vůči druhým).
- Děti mohou své myšlenky a pocity, sny, radosti i bolesti sdílet s ostatními svého věku.

- Učení v interakci s vrstevníky je efektivnější než klasické frontální vyučování (upraveno podle Kasíková, 1994).

### 3.3.3 Sociální komunikace

Mezilidské vztahy a společné činnosti skupin lidí se uskutečňují prostřednictvím sociální komunikace. Ta zahrnuje výměnu informací, vyjádření osobního vztahu k informaci, její hodnocení, ale také výměnu emocí, představ, nálad, postojů. Při rozhovoru dáváme druhému najevo hned několik věcí, např.: zda chceme v komunikaci pokračovat, jestli souhlasíme s tím, co nám říká atd.

Komunikovat s druhými můžeme verbálně, neverbálně nebo činy. Všechny tyto způsoby mají v dorozumívání nezastupitelnou roli. Účastníci komunikace by proto měli sledovat všechny projevy hovořícího, aby sdělené informaci co nejvíce porozuměli. Nejen poslouchat obsah a význam slov, ale také si všimnout mimiky, postoje, oblečení, tónu a barvy hlasu aj. komunikátora.

Každý člověk, i dítě, vyhledává společnost lidí a komunikaci s nimi. Usiluje především o komunikaci, která by uspokojila jeho potřebu vzájemného porozumění a pomoci, potřebu uznání, respektování druhými. Naopak komunikace vyjadřující agresivitu, bezohlednost a lhostejnost druhého je pro člověka frustrující. Zhoršuje psychosomatický stav dítěte, jeho výkon i celý vývoj (Čáp, 2001).

Sociální komunikace probíhá dobře jen v případě, že jsou informace správně vysílány i přijímány. Člověk by měl vyjadřovat to, co si opravdu myslí a s čím souhlasí. Pro druhého je velmi matoucí, pokud neverbální projevy (postoj, pohled očí, mimika atd.) vyjadřují něco jiného, než co komunikátor slovně vyjádřil. I příjemce sdělení musí být při rozhovoru aktivní. Musí naslouchat tomu, co je mu sdělováno. Neměl by do zprávy vkládat své předpoklady, domýšlet si její konec, přemýšlet předem nad svou odpovědí, aniž by si vyslechl vše. Důležitá je při rozhovoru zpětná vazba. Vždy bychom se měli ujistit, že jsme správně porozuměli tomu, co nám chtěl druhý dát na vědomí.

V rozhovoru se nám může stát, že nás partner z ničeho nic přestane poslouchat nebo s námi přestane mluvit, stáhne se do sebe a komunikace nemůže dále probíhat nebo probíhá jen velmi obtížně. Tyto situace mohou být způsobeny nevhodným vyjádřením či reagováním mluvčího. Můžeme hovořit o **neefektivních způsobech komunikace**, o komunikačních stopkách či faulech. Mezi ně řadíme:

- **Pokyny a příkazy** – „Udělej...“, „Musíš se zamyslet...“
- **Poučování, vysvětlování, moralizování** – „Měl/a by sis uvědomit, že ...“, „Každý slušný člověk by na tvém místě...“, „Kolikrát už jsem ti říkala...“



- **Napomínání** – „Tohle bys neměl/a...“
- **Výčitky a obviňování** – „Ty nikdy...“, „Ty vždycky...“, „Kdybys aspoň...“
- **Kritika, zaměření na chyby** – „To tričko ti vůbec nesluší.“, „To jsi udělal špatně.“
- **Urážky, ponižování** – „Ty jsi ale nechápavá.“, „To ví přece každý.“
- **Ironie a shazování** – „Tak pojď nám předvést hvězdu, ty naše hvězdo!“
- **Lamentace, citové vydírání** – „Ty mě jednou utrápíš.“
- **Dávání nevyžádaných rad** – „Nejlepší by bylo, kdybys...“
- **Hodnocení a posuzování partnera** – „Když jsi tak pohodlný, těžko můžeš čekat, že...“
- **Srovnávání a dávání za vzor** – „Vezmi si příklad z...“, „Podívej se na...“
- **Negativní scénáře, prococtví** – „Ty se to nikdy nenaučíš.“, „Rosteš pro kriminál.“
- **Vyhrožování** – „Běda, jestli...“, „Ještě to řekneš jednou a dostaneš facku!“
- **Vyvracení, odmítání a relativizace pocitů druhého** – „To tě přece nemůže bolet.“
- **Strhávání pozornosti na sebe** – „To já jsem byl zase...“
- **Řečnické otázky** – „Chceš pár facek?“, „Tohle, že má být kuň?“
- **Zahlcování dotazy** (Kolařík, 2006; Kopřiva a kol., 2008).

Zvlášť bychom uvedli kategorie:

- **Nálepkování, škatulkování** – „Katka je naše šmudla.“, „Anička je šprtka.“

Zobecnujeme konkrétní projev chování jedince jako jemu vlastní. Podle projevů, které jsme sledovali při jednom či několika málo setkáních, si ho řadíme do „škatulky“ (jedničkář, vtipálek, raubíř) a podle toho s ním dále jednáme. Nebezpečné může být nálepkování pro děti. Dospělí jim tímto způsobem sdělují, jaké dítě je, co od něj mohou očekávat. Stejnou představu o sobě potom dítě přebírá a podle nálepky se chová.

- **Předsudky** – Nejsou jednoznačně špatné, protože nám usnadňují orientaci v okolním světě. Problém nastává tehdy, když jednáme pouze podle nich.

- **Skákání do řeči, nenechání druhého domluvit**
- **Překřikování se**

Je těžké se těchto postupů zcela vyvarovat. Podstatné je snažit se jim předcházet s vědomím, že toto jednání není efektivní. Tyto způsoby komunikace nefungují, protože při nich negativně hodnotíme osoby a jejich kvality, zaměřujeme se na to, co není v pořádku, negativně se zmiňujeme o minulosti nebo budoucnosti, vyjadřujeme naši nadřazenost a mocenský vztah (Kopřiva a kol., 2008).

**Efektivní komunikace** docílíme, pokud budeme používat tyto postupy:

- **Popis, konstatování** – „Slyším, že se hádáte.“, „Vypadáš smutně.“
- **Informace, sdělení** – „Tohle není nikde napsané a je to důležité. Stálo by za to poslouchat.“, „Na výstavě mluvíme polohlasem.“
- **Vyjádření vlastních očekávání a potřeb** – „Chci, abys mi zavolaal, pokud se nevrátíš do půlnoci.“, „Jsem unavená. Pomohlo by mi, kdybych se mohla chvíli v tichu vyspat.“
- **Možnost volby** – „Nakoupíš dnes nebo zítra?“
- **Prostor pro spoluúčast** – „Vidím, že jsi z toho bez nálady. Co by ti pomohlo?“ (Kopřiva a kol., 2008).

Jak vidíme, je důležité nehodnotit a nekritizovat osobu, ale posuzovat jen konkrétní situaci, čin, myšlenku. Nepřipomínáme, co se stalo dříve, mluvíme jen o přítomnosti. Je vhodné sdělovat, jak se sami cítíme, co nám vadí, nemluvit o jiných a za jiné.

### **Pedagogická komunikace**

Důležitou součástí sociální komunikace ve školním prostředí je pedagogická komunikace. Prostřednictvím ní vychováváme a vzděláváme, snažíme se o dosažení pedagogických cílů. Pedagogická komunikace zprostředkovává vztahy a společnou činnost mezi účastníky komunikace. Těmito účastníky se stávají především učitel a žáci, žáci mezi sebou, ale také rodiče a jejich děti, vedoucí oddílu a ostatní jeho členové apod. (Nelešovská, 2005; Křivohlavý a Mareš, 1989).

Průběh pedagogické komunikace ovlivňují pravidla, která jsou mezi účastníky pro komunikaci stanovena. Tato pravidla může vytvářet sám učitel, žáci nebo je mohou vypracovat všichni aktéři společně. Nelešovská (2005) se přiklání k menšímu počtu pravidel, což argumentuje důvody podle J. S. Cangelosiho (1996): Málo pravidel se snadněji pamatuje; Jednotlivé pravidlo se v menším počtu jeví jako důležitější; Funkční pravidla vedou žáky k tomu, aby přemýšleli o svém chování.

Pravidla se vytvářejí proto, aby maximalizovala spolupracující chování a minimalizovala chování nespolečující. Mají zajišťovat bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí, zamezovat rušení ostatních tříd a lidí mimo učebnu tím, co probíhá ve třídě. Pravidla udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci a návštěvníky školy (Nelešovská, 2005).

### 3.3.4 Vztahy mezi žáky

Vztah neboli interakci mezi lidmi charakterizuje Řezáč (2008) jako: „obapolný, vzájemný, propojený kontakt, který v identifikovatelných parametrech proměňuje objekty, které se na něm účastní.“ (Řezáč, 2008, s. 94).

Vztahy mezi lidmi se utvářejí v průběhu společné činnosti. Při ní vzniká příležitost k formování sociálních dovedností a rysů osobnosti potřebných k navazování vztahů mezi lidmi. Prostřednictvím mezilidských vztahů na sebe mohou jedinci navzájem působit a ovlivňovat se. Toto vzájemné působení a společná činnost umožňují jedincům vzájemné poznání jeden druhého, ale i sebe sama.

Člověk je sociální bytostí a potřebuje ke spokojenému životu společnost druhých lidí, potřebuje s nimi být ve styku, komunikovat s nimi. Uspokojení těchto důležitých potřeb umožňují jedinci sociální skupiny. V životě dětí jsou velmi důležité jejich vztahy ve škole, vztahy mezi spolužáky, protože jde o vztahy dlouhodobé. V nich se dítě učí spolupráci i soupeření. Zkušenosti z dětství si potom odnáší do života, ovlivňují jeho budoucí jednání.

Pro vývoj dítěte je velmi důležitá školní třída. Dítě v ní tráví hodně času, má příležitost ke společenským činnostem i spolupráci. Mezi žáky se vytvářejí kamarádské vztahy i vztahy antipatie a soupeření. Vztah mezi žáky je mezilidský vztah, který ovlivňuje učení i chování žáka ve škole, ovlivňuje průběh vyučování, žákovu spokojenost ve třídě, jeho sociální roli ve třídě, emocionální a motivační aspekty vyučování aj. Je dán osobnostními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, emocemi, charakterem, zájmy, schopnostmi), délkou a četností vzájemných setkání, příslušností k určité skupině apod. (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

Děti v mladším školním věku (od 6-7 let do 11 let) se spíše než o třídu zajímají o sebe a o vlastní úspěch. Až později berou ohled na kolektiv třídy, objevuje se u nich vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti, rozvíjí se kamarádské vztahy mezi žáky. Ty jsou zprvu spíše nahodilé, až ke konci tohoto období se vyskytují trvalejší vztahy přátelství.

V období prepuberty (od 10-11 let do 12-13 let) se děti snaží zařadit do skupiny vrstevníků, navazují s nimi více spojení a kamarádských vztahů na základě společných zájmů. Tyto vztahy však nebývají pevné, děti své kamarády často střídají. Pevnější kamarádské vztahy vznikají až v pubertě (od 12-13 let do 15 let). Jde o období se silnou potřebou pubescentů po navazování nových kontaktů. Mezi vrstevníky je patrná jednotnost v oblékání, názorech i v chování. Ve skupině vrstevníků hledá pubescent přijetí jako rovnocenný partner. Akceptování skupinou je důležité pro rozvoj osobnosti, posiluje sebepojetí i sebevědomí. V těchto skupinách ztrácí jedinec svou individualitu, přizpůsobuje se skupinovým normám a hodnotám (Šimíčková-Čížková a kol., 2005; Čáp, 2001).

Ve školní třídě při společné činnosti probíhá sociální komunikace a interakce mezi spolužáky, jež nejsou jedinci nadřazeni jako učitelé či rodiče. Mladistvý se učí komunikovat s osobami s různými názory, učí se prosazovat své mínění a také ho usměrňovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, hledat kompromisy, vyrovnávat se s nespravedlností, s nezdary (Čáp, 2001).

Školní třída je početná skupina žáků, jež pocházejí z různých rodin, sociálních prostředí, mají různé zájmy a životní zkušenosti. Tím působí na celou osobnost člověka. Žák může sledovat chování druhých, porovnávat se s nimi, napodobovat je.

Frustrující je pro dítě odmítání komunikace ze strany třídy nebo jeho dlouhodobá izolace od skupiny žáků (např. vlivem nemoci). Někteří žáci stojí stranou třídy, nejsou jí přijímáni. Většinou jde o děti něčím odlišné, sociálně plaché či agresivní aj. Tato sociální izolovanost je pro školáky zátěžovou situací (Čáp, 2001). Měl by tu být učitel, který si situace všimne a pokusí se žákovi dopomoci k lepšímu zařazení do kolektivu. K tomu se mu otevírá prostor při společných činnostech žáků, při vzájemných diskuzích během vyučování či v průběhu třídnických hodin, na školních akcích apod.

Řezáč (2008) uvádí jako východisko kultivace vztahů mezi žáky **zdravý vztah**. Ten charakterizuje několika atributy: akceptace (nepodmiňované přijetí, respekt k odlišnosti), autenticita, nezávislost, empatie, tolerance, odpovědnost (vůči partnerovi, důsledkům vlastního jednání atd.), podpora, sdílení, zakotvenost v sociálních vztazích. Výše popsané atributy se vztahují k jedincům, dále uvádí obecné charakteristiky. Zdravý vztah je otevřený společenskému prostředí, znamená vzájemnou inspiraci, vylučuje manipulaci a agresi, je zdrojem podnětů pro přiměřený sociální rozvoj a psychosociální zrání. Dále se zdravý vztah vyznačuje rovnoprávností, vylučuje tedy nucené podřizování se a je založen na kooperaci a vzájemnosti (Řezáč, 2008).

Vztahy mezi žáky do jisté míry ovlivňuje i učitel. Ten poskytuje žákům prostor ke společným činnostem. „Díky spolupráci, tedy možnosti spolehnout se jeden na druhého, je možné ve skupině začít ostatním důvěřovat.“ (Kolařík, 2006, s. 50). A právě důvěra je základním kamenem tvorby pozitivních vztahů mezi žáky. Atmosféra nedůvěry a strachu brání jejich vzniku. Němcová (2006) píše, že v ideálním případě by každý třídní učitel měl pracovat se svou třídou, a to na úrovni psychosociálních her. Ty zlepšují komunikaci mezi žáky, pomáhají jim v poznání sebe i spolužáků, čímž umožňují růst tolerance a důvěry mezi žáky. V rámci her je možné se žáky nacvičovat řešení konfliktů a dalších dovedností (Němcová, 2006).

Vše, co žáci společně prožijí, ovlivňuje jejich vzájemné vztahy. Významná je atmosféra, kterou se učitel snaží v hodině navodit, jeho komunikace se žáky. Přátelštější vztahy mezi žáky se spíše vytvoří u učitele, který žáky oceňuje a podporuje, uplatňuje demokratický styl vedení,

než u pedagoga, který na žáky často křičí, kritizuje je a ironizuje či shazuje před ostatními a vyžaduje dokonalou poslušnost.

## 4 ŠKOLNÍ VÝJEZDY

Školní výjezdy jsou pobytové akce uskutečňované mimo školní budovu. Jsou pořádané vedením školy (základní, střední) pro její žáky. Pravidlem bývá, že tyto pobyty jsou směřovány co nejbližší k přírodě, do objektů na okraji měst, vesnic, blízko lesa a volné krajiny. Jejich konání je důležité především pro bezpečné prostředí ve třídě, vytvoření vzájemných vztahů a jako prevence sociálně patologických jevů. Poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. A to nejen žáci mezi sebou, ale i žáci s jejich třídním učitelem. Umožňují všestranný harmonický rozvoj osobnosti, lepší poznání sebe sama, podporují porozumění individuálním zvláštnostem jedinců třídy. Bývají zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj jedinců, spolupráci mezi žáky a jejich vzájemnou komunikaci. Svou náplní a aktivitami rozvíjí u dětí tvořivost a kreativní myšlení. Klíčovým momentem je fakt, že se se třídou pracuje soustavně a plánovitě. Žáci prožijí podobných akcí za své studium na daném stupni školy několik. Tím jsou všechny kladné aspekty výjezdů posilovány, zkvalitňovány a upevňovány. Na školních výjezdech se používají metody zážitkové pedagogiky. Jde tedy o přístup, který používá autentický prožitek jako nástroj, jímž je u jedinců dosahováno výchovných změn. Samozřejmě ne vždy je všech těchto cílů dosaženo. Záleží na struktuře a programu výjezdu, na osobnosti vedoucího akce apod. Mohou se také vyskytnout nepředvídané okolnosti, které je třeba přednostně řešit (šikana, zdravotní problém, vysoká nekázeň žáků). Tyto situace mohou natolik ovlivnit atmosféru výjezdu, že zcela přehluší jeho kladné působení.

### 4.1 Školní výjezdy a klíčové kompetence

Klíčové kompetence zahrnují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Některé z kompetencí se při klasickém školním vyučování rozvíjejí snadněji než jiné. Na některé nezbyvá příliš času. Na školních výjezdech mají vyučující jedinečnou příležitost rozvíjet u žáků ty kompetence, které jsou ve škole odsouvány. Z celé škály je níže uvedeno jen několik, které se přímo nabízejí k rozvíjení na mimoškolních akcích tohoto typu:

- žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na vytváření pravidel práce v týmu, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce (kompetence sociální a personální);

- žák přispívá k diskuzi, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení úkolu, oceňuje zkušenosti druhých, respektuje různá hlediska čerpá poučení (kompetence sociální a personální);
  - žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí (kompetence občanské);
  - žák naslouchá druhým, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, zapojuje se do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje (kompetence komunikativní);
  - žák vnímá problémové situace, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů pomocí vlastního úsudku a zkušeností (kompetence k řešení problémů).
- (Převzato z [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz).)

## 4.2 Školní výjezdy versus Adaptační pobyty

„Adaptační soustředění poskytují jedinečnou možnost hlouběji se poznat a stmelit v rámci třídy. Procesy vzájemného poznávání a sblížování, které ve škole trvají většinou měsíce, je zde možné nastartovat a významně urychlit během několika dní.“ (Dubec, 2007, s. 4).

### 4.2.1 Rozdíly

Adaptační pobyty (soustředění) se od školních výjezdů výrazně liší a to hlavně svými cíli. Zde je na prvním místě seznámení a sblížení mezi žáky jedné třídy, což má nastartovat vznik zdravého třídního kolektivu, optimální třídní klima. Adaptační pobyty tento úkol v plné míře splňují. Proto se také v dnešní době již stává samozřejmostí pořádání adaptačních kurzů pro nově vznikající třídní kolektivy. Bohužel se ale stává, že se dál se třídou nepracuje, že adaptační pobyt je pro třídu výborný začátek, ale zároveň i konec podobných kurzů, které mají rozvíjet jedince, zkvalitňovat vztahy ve třídě atd. Opakem (v tomto bodě) se dají nazvat školní výjezdy, které se třídou pracují soustavně a plánovitě. Čímž se rozvíjející pozitivní klima třídy a sociální rozvoj jedinců upevňuje a zkvalitňuje.

### 4.2.2 Podobnosti

- **Pilíře**

Ve velkém množství věcí jsou však tyto dva programy podobné či stejné. Dubec (2007) uvádí ve své publikaci pět pilířů adaptačního soustředění. Domníváme se, že se dají obecně vztáhnout

na jakýkoli společný plánovaný pobyt třídy mimo školu (adaptační pobyt, školní výjezd, škola v přírodě apod.).

Těmito pilíři jsou:

### **1. pilíř – Pobyt mimo školu**

Jako základní prvek je vnímána změna prostředí. Samotným vytržením žáků z prostředí školy a domova je možné často dosáhnout jejich odlišného prožívání a chování.

### **2. pilíř – Společné prožitky**

Použité metody jsou metodami zážitkové pedagogiky. Jde o to, aby žáci prošli řadou aktivit, ve kterých sami něco dělají. Tyto aktivity v nich vyvolají řadu zážitků, díky nimž je možné naplnit níže uvedené cíle.

### **3. pilíř – Spolupráce**

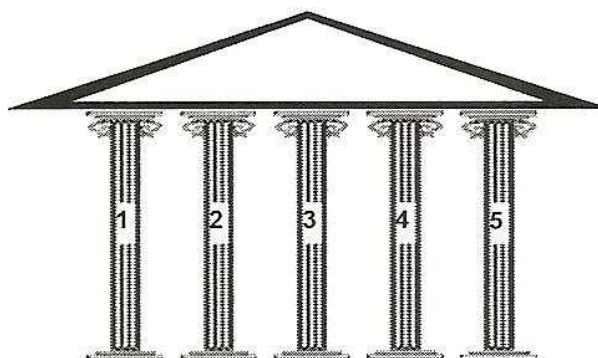
Jedním z hlavních cílů tohoto typu programu je stmelení skupiny. Osvědčeným prostředkem sloučení jsou aktivity, ve kterých žáci řeší dané úkoly prostřednictvím intenzivní spolupráce.

### **4. pilíř – Čas pro sebe**

Časem pro sebe je myšlena doba, během které se žáci mohou bavit „jak chtějí“, tedy mimo připravený program. Možnost popovídat si se spolužáky (nebo si s nimi zahrát nikým neřízený fotbal) patří mezi plnohodnotné cíle akce.

### **5. pilíř – Provázející přístup**

Ten je založen na respektující komunikaci. Ta na jedné straně stanovuje pevné hranice a na straně druhé podporuje vlastní aktivitu žáků.



**Obrázek 3: Pět pilířů adaptačního soustředění (Dubec, 2007, s. 4)**

- **Metody zážitkové pedagogiky**

Dalším společným prvkem jsou již zmíněné metody zážitkové pedagogiky. Ty cíleně využívají zážitek jako prostředek výchovy jedince. „Cílem zážitkové pedagogiky je všestranný



rozvoj osobnosti směřující k harmonii. Dalším záměrem výchovy prožitkem je uplatnění získaných výsledků prožité události v jiných (životních) situacích.“ (Osičková, 2009, s. 10).

- **Hra**

Nástrojem zážitkové pedagogiky je hra. Ta je také nenahraditelným prostředkem výchovy v pedagogické praxi. Pomocí her můžeme navozovat situace, ve kterých se jedinec či skupina nenásilně vzdělává, získává vědomosti a dovednosti, učí se ze získaných zkušeností. Hra ovlivňuje tělesný i duševní rozvoj jedince. Má vliv na tvorbu mravních a etických postojů. Hra je společenskou činností sloužící k relaxaci i přípravě jedince na výkon pracovní činnosti. Rozvíjí osobnost člověka a napomáhá jeho socializaci. Umožňuje obohacení všedního dne. Dává aktérům pocitu radosti, svobodného rozhodování a jednání omezené určitými danými pravidly (Osičková, 2009). Za svá rozhodnutí však v rámci hry jedinci nesou odpovědnost, jejich činy a rozhodnutí se ve výsledku odrazí na celé skupině.

### **4.3 Příklad realizace školních výjezdů**

ZŠ Horka nad Moravou připravuje pro své žáky od druhé do deváté třídy školní výjezdy, které se uskutečňují na začátku školního roku. Výjezdy pro žáky prvního stupně jsou zaměřeny na stmelování kolektivu, upevňování vzájemných vztahů mezi žáky a na jejich spolupráci. Pro žáky druhého stupně tyto výjezdy navíc naplňují průřezová témata Školního vzdělávacího programu.

Tyto výjezdové semináře v přírodě orientované na osobnostní a sociální rozvoj žáků jsou tematicky zaměřené podle jednotlivých ročníků. Každý žák má tedy možnost na vlastní kůži zažít všechny připravené programy.

- **6. ročník – „Fantazie“:** zaměřeno na vzájemné respektování, rozvoj komunikace a spolupráce.
- **7. ročník – „Poselství od protinožců“:** zaměřeno na dovednost naslouchání a vzájemnou důvěru, další rozvoj komunikace a spolupráce. Program je inspirovaný stejnojmennou knihou M. Morganové. Je plný zajímavých informací o životě původních obyvatel Austrálie a nabízí žákům možnost zažít a vyzkoušet si některé ze situací popisovaných autorkou.
- **8. ročník – „Labyrinty a bludiště“:** zaměřeno na vztahy v kolektivu a sebepoznání, rozvoj týmové spolupráce.

- **9. ročník – „Ostrov přežití“:** zaměřeno na pomoc při řešení zátěžových situací, rozvoj schopnosti vytvářet svobodná rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. Tento program více přiblíží feedback účastnice kurzu Lucie Fillové, žačky 9. ročníku. *„Vydali jsme se do neznáma. Do kruté divočiny, kde nás sužoval hlad a strach. Skrývali jsme se v cizí krajině, abychom vůbec přežili. Bojovali jsme o své věci. Jídlo jsme si museli zasloužit plněním různých úkolů a soutěží. Např.: poslepu rozdělat oheň, to dá pěknou práci. Rivalita mezi námi rostla, ale nakonec jsme pochopili, že musíme držet spolu. Tato dobrodružství nás spojila do jednoho velkého kmene.“*

V závěru školního roku absolvují žáci podle zájmu třídy sportovní soustředění zaměřené na cyklistiku, turistiku, vodní sporty nebo lanové aktivity.

Ve škole pracuje školní psycholog, který se na přípravě programu podílí. Velmi důležitý je tento program především v 6. ročníku, kdy přechod na 2. stupeň přináší celou řadu změn a nových situací.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Informace čerpány z internetových stránek ZŠ Horka nad Moravou – [www.zshorka.cz](http://www.zshorka.cz).

## 5 CÍLE A METODIKA VÝZKUMU

### 5.1 Cíle a hypotézy

Již několik let pracuji jako dobrovolník v různých organizacích a podílím se na pořádání adaptačních a seznamovacích pobytů pro nové i stávající kolektivy žáků. Tyto akce by měly být pro třídy přínosem zejména v oblasti rozvoje sociálních vztahů. Prostřednictvím výzkumu si chci tuto domněnku potvrdit, případně vyvrátit. Proto jsem se rozhodla kontaktovat jednu z těch základních škol, které podobnou akci nabízejí svým žákům, a v ní provést výzkum. Vybrala jsem ZŠ Horka nad Moravou, která pořádá každý rok školní výjezdy. Ty stojí na podobných základech jako již zmiňované adaptační a seznamovací pobyty. K výzkumu jsem zvolila několik metod, prostřednictvím nichž chci zjistit konkrétní dopady a změny sociálního klimatu třídy zapříčiněné kurzem.

Protože třída zvolená jako výzkumný vzorek se měla po přechodu na druhý stupeň rozdělit na dvě menší, chtěla jsem dále zjistit, jak se po oddělení změny vztahy ve třídě, jestli výjezd napomůže snadnějšímu zařazení nově příchozích žáků do kolektivu. Zajímalo mě také, jaké klima bude ve třídě před rozdělením a jaké po delším čase již ve třídách dvou.

**Hlavním cílem** výzkumného šetření je tedy zjistit změny sociálního klimatu třídy a s tím související aspekty komunikace a spolupráce v důsledku realizovaného školního výjezdu.

**Dílčím cílem** je stanovit změny sociálních vztahů a klimatu třídy po rozdělení třídy do dvou celků a vliv výjezdu na zařazení nově příchozích žáků do kolektivu.

Takto formulované cíle jsou dále konkretizovány v podobě níže formulovaných hypotéz.

### FORMULACE HYPOTÉZ

**Hypotéza č. 1:** *Po příjezdu z výjezdu je spolupráce a komunikace mezi žáky viditelně lepší a efektivnější.*

**Hypotéza č. 1a:** *Zadané úkoly plní žáci rychleji v období po výjezdu než před ním.*

**Hypotéza č. 1b:** *Počet interpersonálních konfliktů po výjezdu je nižší než v období před výjezdem.*

**Hypotéza č. 2:** *Při třetím setkání se třídou nebude komunikace a spolupráce ve třídě na kvalitativně vyšší úrovni než při setkání druhém.*

**Hypotéza č. 3:** *Klima třídy je u obou tříd při druhém měření (třetí setkání) lepší než při prvním.*

**Hypotéza č. 3a:** *Míra spokojenosti žáků ve třídě je u obou tříd při druhém měření vyšší než při prvním.*

**Hypotéza č. 3b:** *Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem je u obou tříd při druhém měření nižší než při měření prvním.*

**Hypotéza č. 4:** *Po návratu z výjezdu jsou vztahy mezi žáky u obou tříd lepší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 4a:** *Po příjezdu z výjezdu je skupinová soudržnost žáků obou tříd vyšší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 4b:** *Po příjezdu z výjezdu je počet obdržených kladných voleb u většiny jedinců vyšší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 4c:** *Po příjezdu z výjezdu je počet kladných vzájemných vazeb u většiny jedinců vyšší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 4d:** *Po příjezdu z výjezdu je počet obdržených záporných voleb u většiny jedinců nižší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 4e:** *Po příjezdu z výjezdu je počet záporných vzájemných vazeb u většiny jedinců nižší než před výjezdem.*

**Hypotéza č. 5:** *Nově příchozí žáci obdrží v sociometrii stejný počet kladných voleb jako ostatní žáci.*

## 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Ve svém zkoumání jsem se z důvodu detailnějšího prozkoumání zaměřila pouze na jeden ročník. Pro svou práci jsem zvolila výzkumným vzorkem 5. ročník. A to z důvodu, že žáky tohoto ročníku čeká velká změna – přechod z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ. Tento přechod bývá spojen i se změnou složení třídy, někteří žáci ze školy odcházejí např. na víceletá gymnázia, jiní, např. přespolní žáci, do třídy přicházejí. Konkrétně 5. třídu ZŠ Horky nad Moravou čekala ještě větší změna, a to rozdělení třídy na dvě třídy menší. Důvodem tohoto rozdělení byl příchod čtyř žáků z jiné základní školy.

Výzkum započal v květnu roku 2009. Tehdy navštěvovalo pátou třídu ZŠ Horka nad Moravou 30 žáků. Při přechodu do 6. ročníku přibyli 4 noví žáci a 1 stávající ze třídy odešel. Další chlapec je veden jako žák této ZŠ, ale fyzicky navštěvuje školu v zahraničí. Šestý ročník byl tedy rozdělen na dvě samostatné třídy. Třída 6. A čítá 16 žáků. Z toho 8 chlapců a 8 dívek. Třída 6. B navštěvuje 7 chlapců a 9 dívek, tedy celkem 16 žáků. Výzkum ve školním roce 2009/2010 pokračoval v obou šestých třídách, výzkumný vzorek tedy zahrnoval celkem 32 žáků.

## 5.3 Metody výzkumu

Abych lépe postihla celou situaci, rozhodla jsem se kombinovat metody kvantitativní s kvalitativními. Ty jsem použila při třech setkáních se třídou přímo v prostředí školy, která proběhla v různých časových intervalech (viz dále), nebo na školním výjezdu šestých tříd, kterého jsem se účastnila jako pomocný pedagog.

Je obtížné zadávat třídě úkol a zároveň ji stihnout důsledně sledovat, proto a také pro větší objektivitu jsem na setkání se třídou přicházela pravidelně ve dvojici s kolegou. Díky němu jsem si mohla dovolit rozdělit v určitých situacích třídu na poloviny a s každou pracovat zvlášť.

Celý výzkum měl charakter experimentu. Za nezávisle proměnné mohou být považovány aktivity při společných setkáních se třídou a výjezd. Tyto byly záměrně navozeny mnou nebo třídními učiteli. Já jsem zkoumala, jak se mění závisle proměnné – spolupráce a komunikace mezi žáky a vztahy ve třídě. Změny u závisle proměnných jsem zjišťovala prostřednictvím pozorování. Dále jsem použila dotazník My Classe Inventory, sociometrii a metodu nedokončených vět.

Tvůrci programu výjezdu jsou pracovníci Sluňákova - Centra ekologických aktivit města Olomouce o.p.s. se sídlem v Horce nad Moravou. Mojí činností vznikl harmonogram a náplň třech setkání se třídou ve škole. Použila jsem k tomu aktivity, které jsem již někdy dříve uváděla na seznamovacím, adaptačním či jiném kurzu.

### 5.3.1 Dotazník MCI (My Classe Inventory)

Jde o jednu z metod, která byla vyvinuta pro poznávání klimatu třídy na základní škole a to u žáků 3. – 6. tříd. Autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Do českého jazyka převedl tento dotazník pod názvem Naše třída Jan Lašek. Konstrukce dotazníku, zaznamenávání odpovědí žáky i následné vyhodnocení je jednoduché, proto je u učitelů oblíben. Dotazník umožňuje rychle proniknout do různých oblastí života ve třídě. Díky zjištěným výsledkům pak může učitel cíleně zasáhnout v té oblasti, která by potřebovala změnu.

Dotazník má dvě formy: *Aktuální*, která zjišťuje současné klima třídy, a *Preferovanou*, která zjišťuje přání žáků vztahující se ke klimatu jejich třídy. Obsahuje 25 položek, jimiž se zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Znění obou forem dotazníku je uvedeno v přílohách č. 3 a č. 4.

- 1. Spokojenost ve třídě:** Zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody.

2. **Třenice ve třídě:** Zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování.
3. **Soutěživost ve třídě:** Zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů.
4. **Obtížnost učení:** Zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé.
5. **Soudržnost třídy:** Zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (Lašek, 2007).

### 5.3.2 Sociometrie

Jde o kvantitativní postižení preferenčních mezilidských vztahů, jež lze odhalit pomocí určité metody osobního sdělení (vlastního sociometrického testu), v níž je významný výběrový aspekt. Sociometrie je souborem specifických výzkumných postupů orientovaných k oblasti sociálních vztahů či jejich stránek. Sociometrická data vypovídají pouze o tom, jak je individuum skupinou k danému časovému intervalu přijímáno (Petrušek, 1969).

Ve výzkumu nebyla použita klasická sociometrie, kdy každý žák vybírá na základě otázky jednoho až několik spolužáků, kteří kritériu odpovídají, ale metoda, kdy každý každému připisuje ke jménu jeden ze symbolů:

- (+) – kamarádský vztah,
- (o) – neutrální vztah,
- (-) – negativní vztah.

Takto mohly být zmapovány vztahy mezi žáky celé třídy a výsledky následně porovnány s úplně stejnou sociometrií zadanou později.

### 5.3.3 Metoda nedokončených vět

Tuto metodu použil ve své práci Ježek (2000). Jde o doplnění nedokončených vět. Jako podnět byla zvolena jediná věta: „Naše třída je ...“ Tuto větu měli žáci čtyřikrát doplnit.

### 5.3.4 Pozorování

Při zkoumání klimatu školy se používá hlavně standardizované pozorování. Při něm má pozorovatel arch s předepsanými položkami, které sleduje. Do archu pak podle předem daných pravidel zaznamenává, co vidí.

Tento způsob byl použit při pozorování žáků u plnění zadaného úkolu. Pozorování bylo zaměřeno na sledování spolupráce a komunikace mezi žáky. Pozorovací arch je vždy připojen k popisu výsledků jednotlivých setkání.

Dalším typem pozorování je takové, při němž nevyplňujeme pozorovací arch, ale jsme součástí dění, které sledujeme a popisujeme. Tento typ byl použit při třídním výjezdu třídy, jehož jsem se sama účastnila jako pomocný pedagog.

### **5.3.5 Hry jako nástroj experimentu**

Herní aktivity byly zvoleny jako nezávisle proměnné experimentu. Tyto hry jsou záměrně voleny a je sledován jejich vliv na zkoumané závisle proměnné. Při těchto aktivitách jsou žáci pozorováni, ale zároveň jsou aktivitou utvářeni. Pokud zadáme skupině hru na spolupráci, můžeme sledovat, jak skupina spolupracovat dokáže, kdo je vůdčím členem apod. Zároveň se ale daná skupina aktivitou učí lépe a efektivněji spolupracovat. A to především pokud po samotné aktivitě následuje její zhodnocení, reflexe.

V pedagogické praxi je hra nenahraditelným prostředkem výchovy. Jejím používáním můžeme navozovat situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinec nebo skupina rozvíjí vědomostně, dovednostně a především zkušenostně (Osičková, 2009).

Často se objevuje požadavek na to, aby si vedoucí techniky, které dělá, vyzkoušel nejdříve sám na sobě. Tento požadavek není vždy splnitelný a u zkušeného vedoucího ani nutný. U některých složitějších technik je ale dobré, aby lektorovi byly hry známy i z této stránky (Kolařík, 2006). Osobně považuji za důležité realizovat takové aktivity, kterými člověk sám prošel, které má vyzkoušené na sobě, ví, jak probíhají, jak se při nich mohou cítit aktéři. Těmito kritérii se řídil také výběr mnou hraných aktivit.

Byly voleny hry, které rozvíjí spolupráci a komunikaci aktérů. Při samotném plnění hry byly tyto aspekty sledovány. Popis použitých aktivit viz kapitoly 7.4.1, 7.4.2 a 7.4.3. Jako zdroj při jejich výběru sloužila praktická část knihy Interakční psychologický výcvik od Marka Kolaříka a tři díly knihy Prázdninová škola Lipnice.

## 6 PRŮBĚH VÝZKUMU

### 6.1 Obsah jednotlivých setkání se třídou

Právě při těchto setkáních byly použity výše popsané metody. V nich byly zkoumány oblasti:

- úroveň spolupráce a komunikace mezi žáky,
- vztahy ve třídě mezi žáky,
- spokojenost a třenice ve třídě.

#### Setkání první

**Datum:** 18. 5. 2009

**Délka:** 70 minut

**Specifikace termínu:** První setkání se uskutečnilo na konci května, v době kdy žákům probíhá normální výuka, před odjezdem na letní výjezdy, výlety apod. V této době jde postihnout klima neovlivněné blížícím se koncem roku, výlety, prázdninami.

**Obsah:**

- Sociometrie
- Metoda nedokončených vět
- Dotazník Naše třída
- Aktivity – Obluda
  - S kým bys chtěl bydlet v jednom domě?

#### Setkání druhé

**Datum:** 21. 9. 2009

**Délka:** 50 minut

**Specifikace termínu:** Další setkání bylo realizováno v krátké době po příjezdu ze školního výjezdu, tedy na začátku školního roku. Ne však na konci kurzu ani hned druhý den po něm, kdy by šlo spíše o zpětnou vazbu na kurz a ne o výzkum klimatu třídy. Chtěla jsem, aby se ve výzkumu odrazilo dění na výjezdu. Jako například společná činnost, která je neobyčejně důležitým činitelem, který ovlivňuje vznik přátelských vazeb (Petrušek, 1969). Působí jako činitel prostorové blízkosti. Bylo předpokládáno, že klima bude ovlivněno společnými zážitky a společně stráveným časem.



**Obsah:**

- Sociometrie
- Aktivity – Míček  
– Pět největších vynálezů

**Setkání třetí****Datum:** 8. 2. 2010**Délka:** 70 minut

**Specifikace termínu:** Poslední setkání se uskutečnilo v delším časovém úseku po návratu z výjezdu, začátkem února následujícího roku. Takto dlouhá prodleva je zvolena úmyslně pro zjištění dlouhodobého vlivu výjezdu na klima třídy.

**Obsah:**

- Dotazník Naše třída
- Metoda nedokončených vět
- Aktivity – Bludiště  
– Co s milionem?

**6.2 Výjezd – 6. ročník****Téma:** Fantazie**Místo konání:** Penzion Bělecký Mlýn**Termín:** 9. - 11. 9. 2009**Učitelství dozor:** třídní učitelka 6. A, třídní učitel 6. B, učitelka**Třída:** 6. A a 6. B

**Cíl výjezdu:** vzájemné poznávání, respektování se, společná tvorba pravidel soužití, rozvoj komunikace, tvoření skupin, práce ve skupinách, kooperace.

**Motivační dopis:**

V pátek ve škole před výjezdem dostal každý žák obálku s dopisem. Každý z nich měl za úkol si dopis doma v klidu sám přečíst.

Ahoj .....,

*blíží se doba výjezdu a nevíme jak Ty, ale my učitelé se na něj už připravujeme a strašně moc se na Tebe těšíme. Letos dvojnásobně. Tentokrát se těšíme i proto, že nám můžeš na výjezdu moc pomoci. Stala se nám všem učitelům totiž taková zvláštní věc. V poslední době se nám nedostává tolik fantazie jako dříve. Nejprve jsme si mysleli, že se nic neděje, že jsme dospělí a že se bez ní v pohodě obejdeme. Když jsme poznali, že nám ale svět bez fantazie nějak zešedl, že se přestáváme těšit jen z každodenních maličkostí a že nás dokonce přestaly bavit i pohádky, řekli jsme si, že začneme naši fantazii hledat a pokusíme se ji zachránit. Představ si ale, ono to nešlo. Spoléháme tedy na Tebe. Je totiž známé, že děti mají fantazie plno, že dokážou být veselé, že dovedou vymýšlet nové a nové nápady a že si strašně rády hrají. Doufáme v to, že nám hrstku své fantazie nějak předáš a že zase zažijeme spoustu her a dobrodružství.*

*Tak ahoj ve fantazii...*

*Učitelé věřící v návrat fantazie.*

## **Program výjezdu**

Program výjezdu byl naplánován tak, aby naplnil vytyčené cíle. Jeho strukturu a motiv, který spojoval všechny aktivity v jeden celek i jednotlivé aktivity, vytvořil tým pracovníků ekologického střediska Sluňákov, které má své středisko v Horce nad Moravou. Než začali učitelé jednotlivé výjezdy uvádět v život, zažili si programy na vlastní kůži. Poté byli tvůrci instruováni jak aktivity uvádět a vést, na co si dát pozor. Dostali harmonogram výjezdu, nápady na motivaci a další. Tito učitelé spolu s třídními učiteli nyní uvádějí výjezdy pro žáky.

Třídenní výjezd pro šesté ročníky byl rovnoměrně naplněn aktivitami i chvílemi volna, které si mohli žáci koncipovat podle sebe. Měli čas být spolu, povídat si, odpočívat nebo volno využít aktivně a zahrát si např. fotbal. Tři dny byly propojeny tématem fantazie a čtyř živelů. Prostřednictvím nich a bran těchto živelů měli žáci možnost projít do světa Fantazie. Níže je uvedena tabulka s hrami, které na výjezdu proběhly. Na základě vlastního pozorování jejich průběhu u každé aktivity uvádím, nakolik daná aktivita rozvíjela u žáků komunikaci, spolupráci a vzájemné poznání. Jednotlivé kategorie jsou hodnoceny na třístupňové škále: málo – středně – hodně. Jde o subjektivní hodnocení pozorovatele průběhu aktivit. Záměr tvůrců mohl být jiný. Některé hry byly samozřejmě uvedeny i kvůli jiným cílům nebo především kvůli jiným cílům. Z nich lze jmenovat např. zábavu, kreativitu, sebepoznání.

**Tabulka 2: Seznam aktivit realizovaných na výjezdu tříd 6. A a 6. B**

Název aktivity	Rozvoj komunikace	Spolupráce mezi žáky	Vzájemné poznávání, rozvoj vztahů
<i>1. den</i>			
Vycházka s otázkami	hodně	málo	hodně
Hledání odpovědí na téma fantazie	hodně	středně	středně
Rozdělení žvlů	hodně	středně	málo
Balonková	málo	středně	málo
Foukaná	málo	hodně	málo
Na hamouna	středně	málo	středně
Kdo udrží déle oheň	hodně	hodně	málo
Ohňová štafeta	středně	středně	málo
Ručníková	středně	hodně	málo
Sestřel pyramidu	středně	málo	málo
Hledání žvlu v sobě	málo	málo	středně
Vykreslení žvlu	málo	málo	středně
<i>2. den</i>			
Bábyty báb	málo	málo	středně
Pošli to dál	hodně	málo	středně
Stavba bran	středně	hodně	hodně
Představení bran	hodně	hodně	málo
Průchod branami	středně	málo	středně
Masky	málo	málo	středně
1-tlesk, 2-lusk, 3-plesek	středně	středně	málo
Roboti	málo	málo	málo

Z tabulky je patrné, že se aktivity věnovaly všem zkoumaným oblastem. Nejvíce komunikaci, poté spolupráci a nakonec i vzájemnému poznávání se žáků.

Činnost, která vyžadovala komunikaci nejen mezi žáky, ale i nutnost komunikovat s lidmi v okolí, byla hra **Hledání odpovědí na téma fantazie**. Žáci rozdělení do čtyř skupin měli za úkol zjistit od lidí z okolí odpovědi na otázky: *Je fantazie důležitá? Kde vlastně sídlí? Kde se bere v našich hlavách? Jak se do světa fantazie dostat?* Každá skupina dostala jednu z kartiček – Český rozhlas, TV Nova, Blesk, Mateřídouška. Svě odpovědi měly zpracovat v duchu daného média. Způsob zpracování si mohly vybrat (pantomima, divadlo, článek, rozhovor, zpravodajství, reportáž,...). Svá zjištění potom skupiny prezentovaly v krátkém vystoupení ostatním.

Přes prvotní nesnáze, kdy některé skupinky nevěděly, jak se úkolu mají zhostit, si s ním všechny poradily. I přesto, že aktivita by mohla být pro některé na začátek obtížná (nutnost spolupráce, domluvy, jistá dávka exhibicionismu), všechny skupinky při prezentaci předvedly kus práce.

Odpovědi zjišťovaly u spolužáků, personálu penzionu i u hostů. Zpracování byla různá. Žáci vytvořili noviny, rozhlasový přenos a dvakrát zahráli divadlo.

Velmi oblíbené byly u žáků kratší zábavné soutěžní aktivity. Ty nesly společný název – **Živelné hrátky**. Název byl odvozen od čtyř živelů, které byly jejich hlavním motivem. U jedné z těchto hříček byla nutná spolupráce a dobrá komunikace všech členů daného týmu. Jednalo se o hru **Ručníková**. Každá skupina dostala dva ručníky a 3 chirurgické rukavice naplněné vodou. Družstvo se rozdělilo na dvojice a ty se přichystaly na startu. Úkolem dvojic bylo přehazovat si rukavice ručníkem tak, aby ani jedna nespadla, a zároveň je co nejrychleji přehazováním dostat do cílové rovinky. Po každém hodu přeběhla nová dvojice z téhož družstva dopředu a tak se dvojice neustále střídaly.

Hlavní činností a námětem celého druhého dne byly **Brány živelů**. Přípravy na tento ten probíhaly už předem. Podle výsledků testu, který měl určit, jaký živel převládá v povaze člověka, byli žáci rozdělení do čtyř skupin – Voda, Oheň, Země, Vzduch. Další den ráno na procházce po okolí měly skupiny za úkol cestou sbírat přírodniny k výzdobě bran. Pro inspiraci jim byly předem přečteny charakteristiky jednotlivých živelů.

Po obědě následovala vlastní **Stavba bran**. Každá skupina si mohla vybrat vhodné místo v přírodě poblíž areálu. Pomocí nasbíraných přírodnin, krepového papíru, balónek a dalších rekvizit podle fantazie žáci tvořili bránu svého živlu, kterou by se dalo projít. Na tvorbu měli dostatek času, takže se skupiny mohly plně realizovat. Žáci měli čas spolu komunikovat, vyslechnout si různé názory na stavbu a výzdobu a vybrat ty nejlepší. Součástí úkolu byla také příprava prezentace společného výtvoru ostatním.

Při prezentaci se ukázalo, kolik energie skupina do činnosti dala. Vyskytly se všechny možné scénáře – jedna skupina práci odbyla, dvě vytvořily pěkné brány a poslední skupina si dala velmi záležet a bránu vytvořila i s úpravou jejího okolí. I samotné prezentace měly různou úroveň – od jednoduchého slovního popisu až po scénku i s kulisami.

Vyvrcholením celého dne i výjezdu byl slavnostní **Průchod branami**. Na tuto událost se každý účastník musel vybavit maskou vytvořenou z tvrdého papíru, která měla symbolizovat živel, jehož bránu jedinec stavěl. Po setmění se všichni přemístili ven. Skupina každého živlu potom se zavázanýma očima při zvuku reprodukované hudby a hudebních nástrojů prošla svou branou do pomyslného světa Fantazie. Tam jim byly sundány z očí šátky a poděkováno, že i díky

nim fantazie nezmizela a zůstala na světě. Večer měl velmi působivou atmosféru. V dětech zanechal silný zážitek, ke kterému se během večera několikrát vrátily.

Sama jsem byla velmi překvapená, jak se žáci dokázali ovládnout a po celou dobu vydrželi být tiše. Navíc velmi ohleduplně pomáhali svým spolužákům při příchodu k branám. Jednotlivé skupiny totiž přicházely k místu své brány již poslepu tak, že tvořily hada. Některá místa však byla v neschůdném terénu – pod mostem, v mezi. A právě v takových chvílích dokázali ostatní pomoci svým spolužákům a bezpečně je dovést k cílovému místu.

Jako poslední před odjezdem proběhlo hodnocení pobytu žáky. Společně v kruhu si žáci sdělili své největší zážitky z výjezdu. Nejčastěji se objevila chvála průchodu branami. Bylo vidět, že to pro žáky byl zážitek, na který nějakou dobu nezapomenou. Dále je velmi bavila Ručnicková a další živelné hrátky – krátké aktivity, při kterých byla nutná spolupráce mezi žáky a při kterých byla zábava. Detailní program celého výjezdu se všemi aktivitami i časovým harmonogramem je popsán v příloze č. 5. V příloze č. 7 je v několika básních žáků 6. ročníku glosován výjezd.



Obrázek 4: Brána živlu Voda (zdroj: [www.zshorka.cz](http://www.zshorka.cz))

## 7 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

### 7.1 Sociometrie

Při zadávání sociometrie bylo záměrem především porovnání výsledků po dvou setkáních. Zda se po výjezdu změní některé jednostranné vazby v oboustranné, zda vzroste počet vzájemných pozitivních i negativních vazeb apod. Proto byla tato metoda zařazena do prvního setkání a do druhého setkání, které se uskutečnilo hned po výjezdu.

Při druhém setkání bylo složení třídy jiné než při prvním. Do šestých tříd přibýlo několik nových žáků z blízké obce a několik jich přešlo na jinou školu. Sociometrii vždy vyplnili všichni přítomní žáci. Zde jsou zpracovány výsledky jen těch žáků, kteří se účastnili obou setkání.

#### 7.1.1 Sociometrické indexy

Cílem analýzy sociometrických dat je detailní analýza či alespoň popis vybraných sociometrických jevů. Při následujících výpočtech vycházíme ze součtů výběrů různého druhu, jež členové skupiny provedli. Maximum možných výběrů ve skupině (za předpokladu, že jedinec nevybírám sám sebe) je  $N(N-1)$ , kde  $N$  udává počet jedinců ve skupině. Maximum možných vzájemných výběrů je  $\frac{N(N-1)}{2}$ .

##### A. Index pozitivní skupinové expanzivity

Index vyjadřuje poměr mezi součtem všech pozitivních výběrů provedených všemi členy skupiny k celkovému počtu jedinců.

$$SPE = \frac{Sp}{N}$$

##### 1. setkání

$$\frac{255}{27} = 9,44$$

##### 2. setkání

$$\frac{357}{31} = 11,52$$

##### B. Index negativní skupinové expanzivity

Index vyjadřuje poměr mezi součtem všech negativních výběrů provedených všemi členy skupiny k celkovému počtu jedinců.

$$SNE = \frac{Sn}{N}$$

**1. setkání**

$$\frac{54}{31} = 1,74$$

**2. setkání**

$$\frac{47}{27} = 1,74$$

**C. Skupinová spojitost**

Index skupinové koheze či skupinové spojitosti je dán poměrem vzájemných výběrů ve skupině k maximu možných výběrů tohoto typu.

$$S_{spoj} = \frac{\bar{Sp}}{\frac{N(N-1)}{2}}$$

**1. setkání**

$$\frac{149}{\frac{27(27-1)}{2}} = 0,42$$

**2. setkání**

$$\frac{232}{\frac{31(31-1)}{2}} = 0,5$$

**D. Skupinová soudržnost**

Poslední index je dán poměrem vzájemných výběrů ve skupině k součtu všech provedených pozitivních výběrů.

$$S_{soudr} = \frac{\bar{Sp}}{Sp}$$

**1. setkání**

$$\frac{149}{255} = 0,58$$

**2. setkání**

$$\frac{232}{357} = 0,65$$

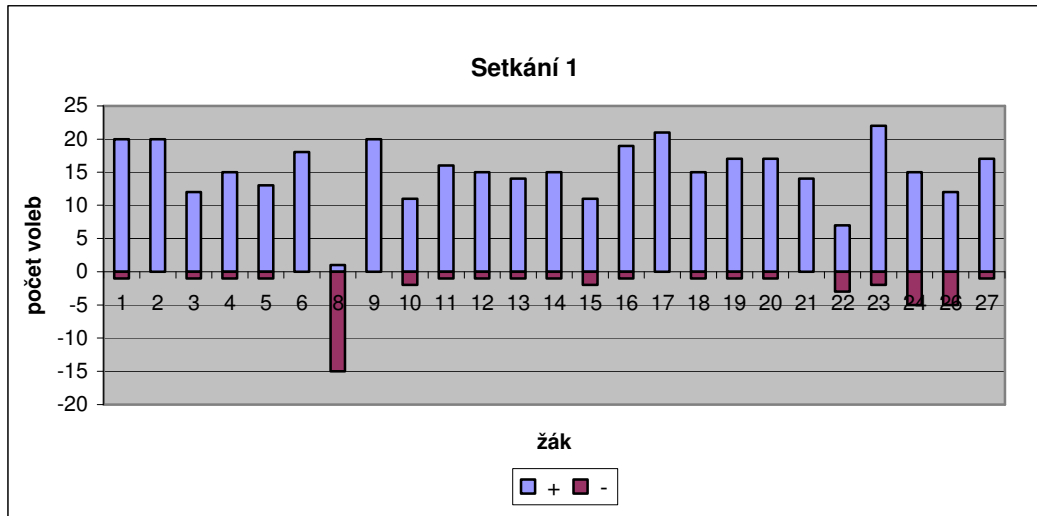
Z uvedených výpočtů je patrné, že se vztahy ve skupině změnily. A to především k většímu počtu pozitivních vazeb, a to i vzájemných, mezi žáky. Nezměnil se index negativní skupinové expanzivity, tedy součet všech negativních výběrů vztahený k počtu žáků.

**7.1.2 Sociometrická matice neuspořádaná**

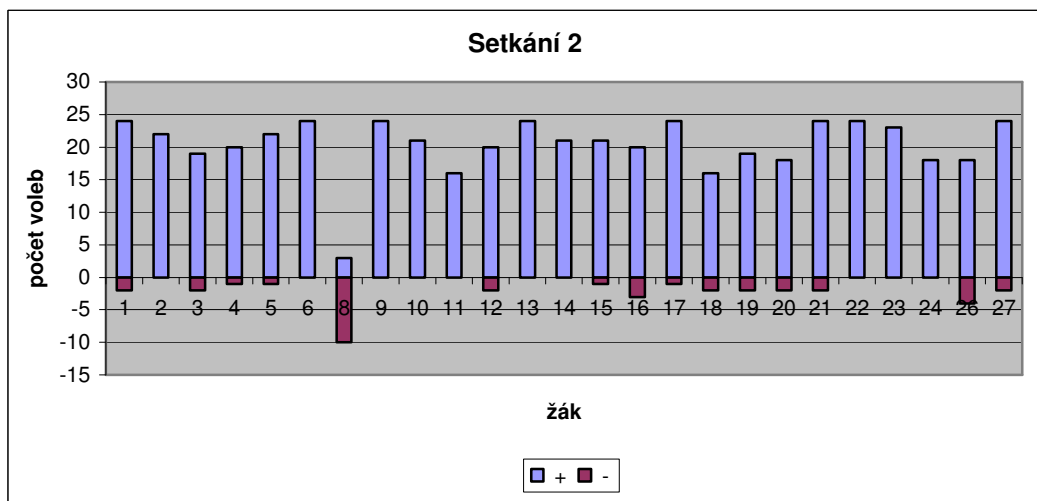
Cílem konstrukce skupinových sociogramů je podat zejména komplexní informaci o celé složité struktuře sociopreferenčních vazeb ve sledované skupině. V následujícím textu jsou uvedeny již upravené informace získané z neuspořádané matice formou grafů. Celá neuspořádaná sociometrická matice je vložena do příloh (viz přílohy č. 1 a č. 2).

### 7.1.3 Sociopreferenční profily jednotlivých žáků

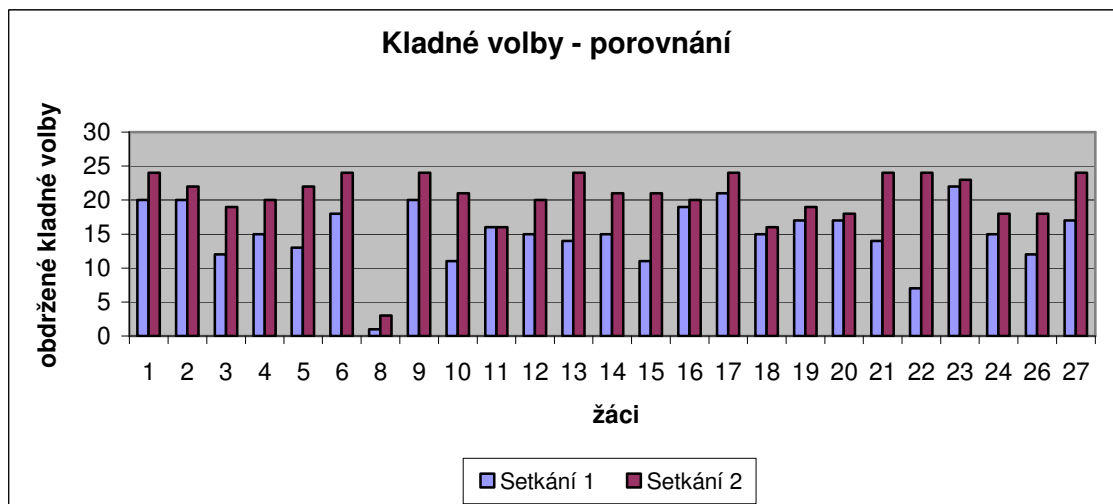
Graf 1: Sociopreferenční profil 1



Graf 2: Sociopreferenční profil 2

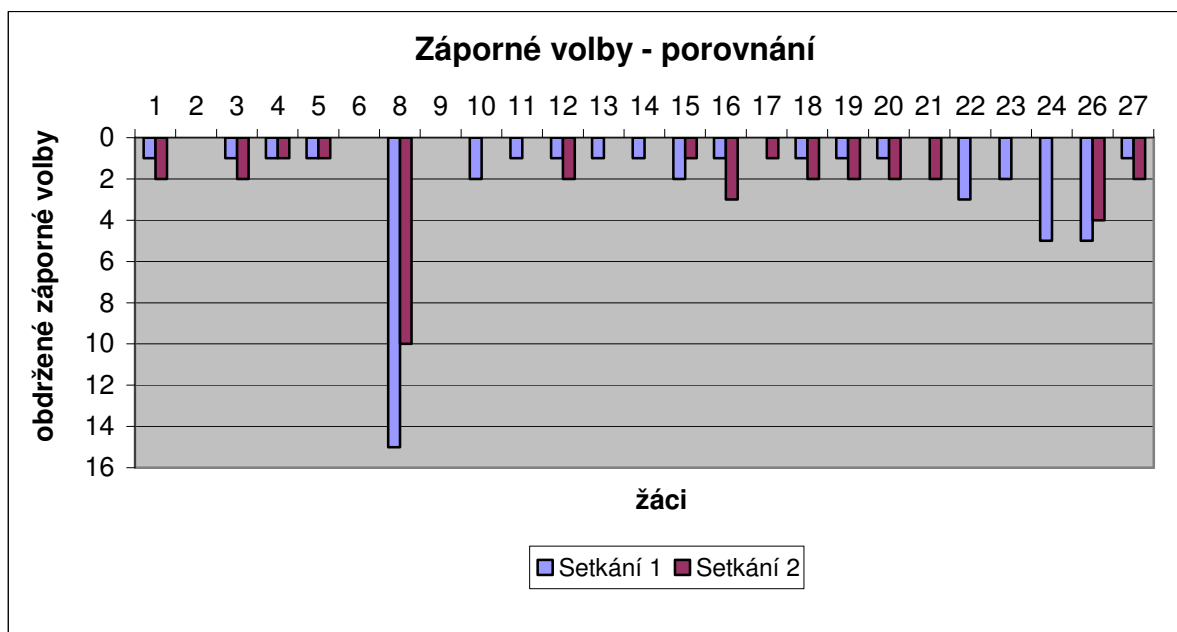


Graf 3: Porovnání kladných voleb





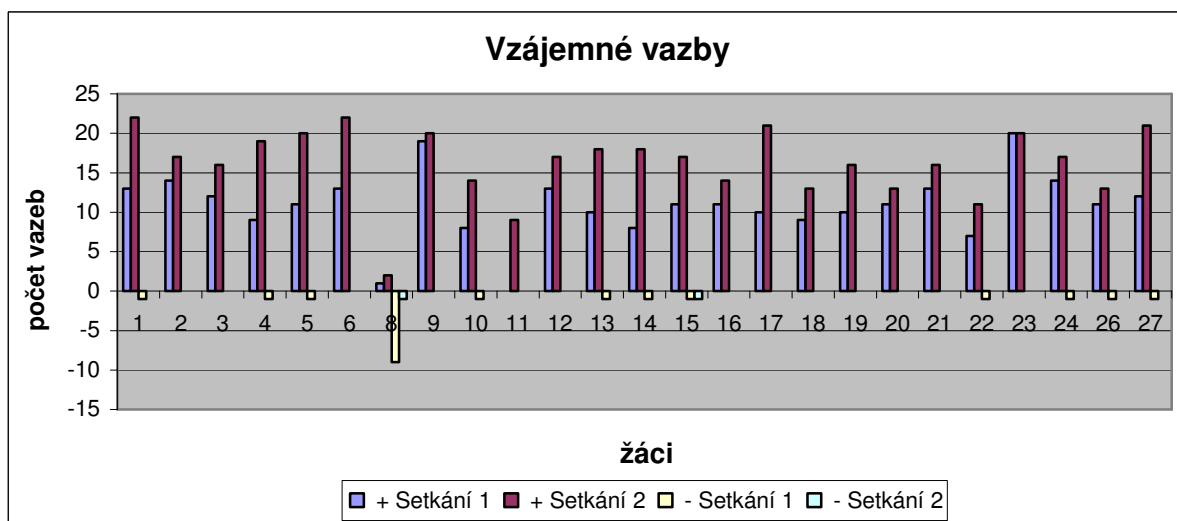
**Graf 4: Porovnání záporných voleb**



Porovnáme-li první a druhý graf, na nichž jsou znázorněny obdržené kladné i záporné volby u každého žáka, vidíme, že téměř u všech respondentů (kromě resp. č. 11) vzrostl ve druhé sociometrii počet získaných kladných voleb. U některých jedinců dokonce o 10 a více voleb (resp. č. 10, 13, 15, 21, 22). Narostl i počet pozitivních vazeb u méně oblíbených žáků (resp. č. 8).

Podíváme-li se na záporné volby a jejich srovnání mezi jednotlivými setkáními, ukazuje se, že jejich změna není tak jednoznačná jako u voleb kladných. Sedm žáků, u kterých se při první sociometrii objevily záporné vazby, při druhé sociometrii již žádné nezískalo (resp. č. 10, 11, 13, 14, 22, 23 a 24). Naopak dva žáci získali záporné volby až ve druhé sociometrii. Tři respondenti získali napodruhé méně záporných vazeb, osm více. U pěti žáků se stav nijak nezměnil.

**Graf 5: Porovnání vzájemných vazeb**



Poslední graf (č. 5) se od ostatních liší. Nejsou v něm zaneseny všechny kladné a všechny záporné volby, které jedinec získal, ale jen ty, které byly vzájemné. Nejdříve se zaměříme na vzájemné kladné vazby. Stejně jako se po výjezdu zvýšil počet obdržených kladných voleb, zvýšil se i počet vzájemných kladných voleb. A to u všech respondentů kromě jednoho (resp. č. 23). U něj se poměr těchto vazeb nezměnil. Počet vazeb rapidně stoupl (o 10 a více vazeb) u respondentů č. 4, 6, 14 a 17. Což jsou zcela jiní jedinci než ti, u kterých výrazně vzrostl počet kladných vazeb (viz výše).

Ve druhé sociometrii značně klesl počet vzájemných záporných vazeb. Ani u jednoho žáka jejich počet nestoupl. U deseti žáků se již ve druhé sociometrii vůbec neobjevily a u jednoho respondenta, již zmiňovaného nejméně oblíbeného žáka (resp. č. 8), se jejich množství snížilo z 9 voleb na 1.

## 7.2 Dotazník Naše třída

Dotazník Naše třída (MCI – My Classe Inventory), který přeložil do českého jazyka Jan Lašek, je jednou ze standardizovaných metod, kterou lze zkoumat různé oblasti třídního klimatu. Při výzkumu byly použity obě jeho formy – první, která měří aktuální klima třídy, a druhá, která měří klima preferované. Ty byly předloženy žákům po sobě, ve výše uvedeném pořadí. Dotazník byl žákům zadán k vyplnění při 1. a 3. setkání se třídou, tedy asi s osmi měsíčním časovým intervalem mezi jednotlivými měřeními. Cílem bylo zjistit dané klima třídy při prvním setkání a následně jej porovnat s úrovní klimatu naměřenou po delší době. Na třídu během 8 měsíců působily nejrůznější vlivy, mezi nimi i školní výjezd na začátku září 2009. Delší časový odstup od výjezdu byl zvolen z důvodu určení dlouhodobých následků výjezdu a také proto, aby se případné pozitivní i negativní situace uskutečněné na výjezdu stačily na klimatu třídy odrazit.

Níže jsou ve třech tabulkách znázorněny výsledky dotazníku po jednotlivých setkáních. První tabulka představuje klima ve třídě před výjezdem, druhá a třetí tabulka ukazují klima po výjezdu ve třídách 6. A (tabulka č. 4) a 6. B (tabulka č. 5).

**Tabulka 3: Výsledky dotazníku Naše třída – 5. třída, 1. setkání**

Charakteristika klimatu	Aktuální forma	Preferovaná forma
Spokojenost	11,3	12,4
Soudržnost	8,0	11,3
Třenice	9,3	5,8
Soutěživost	11,3	8,1
Obtížnost učení	6,7	6,0

**Tabulka 4: Výsledky dotazníku Naše třída – 6. A, 3. setkání**

Charakteristika klimatu	Aktuální forma	Preferovaná forma
Spokojenost	13,0	11,14
Soudržnost	9,8	9,9
Třenice	7,9	5,6
Soutěživost	9,6	7,9
Obtížnost učení	6,6	6,3

**Tabulka 5: Výsledky dotazníku Naše třída – 6. B, 3. setkání**

Charakteristika klimatu	Aktuální forma	Preferovaná forma
Spokojenost	10,8	10,7
Soudržnost	7,8	9,8
Třenice	9,1	7,3
Soutěživost	12,8	8,5
Obtížnost učení	7,1	6,0

Při interpretaci výsledků se pozitivně posuzují vysoké hodnoty u kvalit spokojenosti a soudržnosti (čím vyšší hodnoty, tím lépe). Za nepříznivé se považují vysoké hodnoty u kvalit třenice, soutěživosti a obtížnosti učení (čím vyšší hodnoty, tím hůře). Pozitivní třídní klima signalizuje velká spokojenost a soudržnost a nízké hodnoty u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení. Hodnoty každé kvality se mohou pohybovat v rozmezí 5 až 15 bodů.

Na první pohled vidíme rozdíl v klimatu měřeném při prvním a při třetím setkání se třídou. Výrazné jsou také rozdíly mezi třídami. Při prvním měření žáci preferovali výrazně méně třenic a větší soudržnost třídy.

Ve třídě 6. A došlo u všech pěti kvalit ke zlepšení. V kategorii spokojenosti byl nárůst průměrně o 1,7 bodu. Zároveň se snížila hodnota preferované formy spokojenosti. Ta je v tomto měření nižší než skutečný stav. V prvním případě tomu bylo naopak – hodnota preferovaného klimatu byla vyšší než hodnota aktuálního v dané kategorii. U obou měření si žáci přejí mezi sebou méně třenic než v dané situaci je. Hodnota třenic je nyní však o 1,4 bodu nižší než při prvním setkání. Klesla i soutěživost ve třídě, kterou by ale žáci chtěli snížit ještě více. Učení se podle výsledků zdá být žákům přiměřené. Zajímavé jsou také výsledky v kategorii soudržnosti třídy. Zde se hodnoty zlepšily dokonce o 1,8 bodu v průměru a aktuální stav se vyrovnal stavu preferovanému.

Jiný stav je ve třídě 6. B. Spokojenost žáků ve třídě nepatrně klesla oproti původnímu stavu (o 0,5 bodu). Avšak aktuální stav je téměř totožný se stavem preferovaným. Třenice ve třídě se téměř nezměnily, jen preferovaný stav již nemá tak vysoké hodnoty. K negativnímu nárůstu (o 1,5 bodu) došlo v kategorii soutěživosti i obtížnosti učení. Podle výsledků jsou žáci ve třídě spokojeni, ale k pozitivnějšímu klimatu by přispělo zlepšení všech čtyř dalších kvalit.

Nejvýraznější rozdíl mezi aktuálním a preferovaným stavem je v kategorii soutěživosti, tu by žáci chtěli snížit v průměru o 4,3 bodu.

Protože se jedná o dotazník standardizovaný, můžeme naměřené hodnoty porovnávat s hodnotami naměřenými dříve. V tabulce č. 6 jsou znázorněny orientační normy tohoto dotazníku tak, jak je udává Lašek (2007). V tabulce č. 7 je jen jemnější rozdělení pásma běžných hodnot pro lepší interpretaci výsledků.

Při prvním setkání se pohybovaly všechny hodnoty v pásmu běžných hodnot. Spokojenost a soudržnost v horším průměru, třenice v průměru a do lepšího průměru spadaly hodnoty soutěživosti a obtížnosti učení. Při opakovaném měření v 6. A se až na soutěživost, která byla nižší než běžné hodnoty, pohybovaly všechny hodnoty v lepším průměru nebo průměru (soudržnost). Toto ukazuje na zlepšení klimatu ve třídě, dá se také mluvit o klimatu pozitivním. Ve třídě 6. B všechny výsledky spadají do normy. Spokojenost a soudržnost třídy do horšího průměru, třenice a soutěživost do průměru, obtížnost učení do lepšího průměru. Klima v 6. B je o poznání horší než ve třídě 6. A, ale není špatné, spadá do normálu. Od prvního setkání se pozitivně změnilo klima 6. A, klima 6. B zůstává stejné.

Zajímavé je porovnání naměřených hodnot preferovaného klimatu s normálními hodnotami uvedenými ve třetím sloupci tabulky č. 6. Při prvním měření se pohybovaly všechny hodnoty v normálu. Při druhém tomu tak není. Míra spokojenosti, kterou preferují žáci 6. B, je lehce pod normálem, stejně tak i míra soudržnosti třídy. Zde jsou podprůměrné hodnoty u obou šestých tříd (jen 9,9 a 9,8 bodu). Nadprůměrně jsou preferovány třenice v 6. B. V 6. A by si žáci přáli ještě nižší soutěživost než je pásmo běžných hodnot. Preferovaná soutěživost v 6. B je sice v normálu, ale také se kloní k nižší hranici. Je vidět, že žáci 6. ročníku by mezi sebou chtěli mít nízkou soutěživost.

**Tabulka 6: Orientační normy dotazníku Naše třída (MCI)**

Charakteristika klimatu	Pásmo běžných hodnot Aktuální klima	Pásmo běžných hodnot Preferované klima
Spokojenost ve třídě	10,0 – 14,4	10,8 – 15,0
Soudržnost třídy	6,4 – 12,9	11,0 – 15,0
Třenice ve třídě	6,9 – 13,1	5,0 – 7,2
Soutěživost ve třídě	9,7 – 14,8	8,2 – 13,3
Obtížnost učení	6,2 – 11,1	5,0 – 7,9

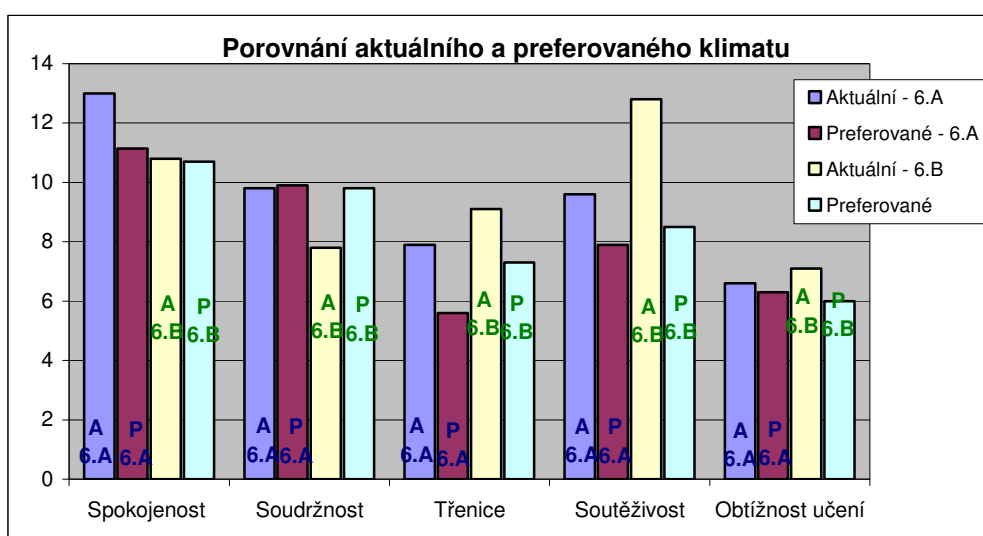
**Tabulka 7: Jemnější rozdělení pásma běžných hodnot dotazníku Naše třída (MCI) u jeho Aktuální formy**

Charakteristika klimatu	Horší průměr	Průměr	Lepší průměr
Spokojenost ve třídě	10,0 – 11,4	11,5 – 12,9	13,0 – 14,4
Soudržnost třídy	6,4 – 8,5	8,6 – 10,7	10,8 – 12,9
Třenice ve třídě	13,1 – 11,1	11,0 – 9,0	8,9 – 6,9
Soutěživost ve třídě	14,8 – 13,2	13,1 – 11,4	11,3 – 9,7
Obtížnost učení	11,1 – 9,6	9,5 – 7,9	7,8 – 6,2

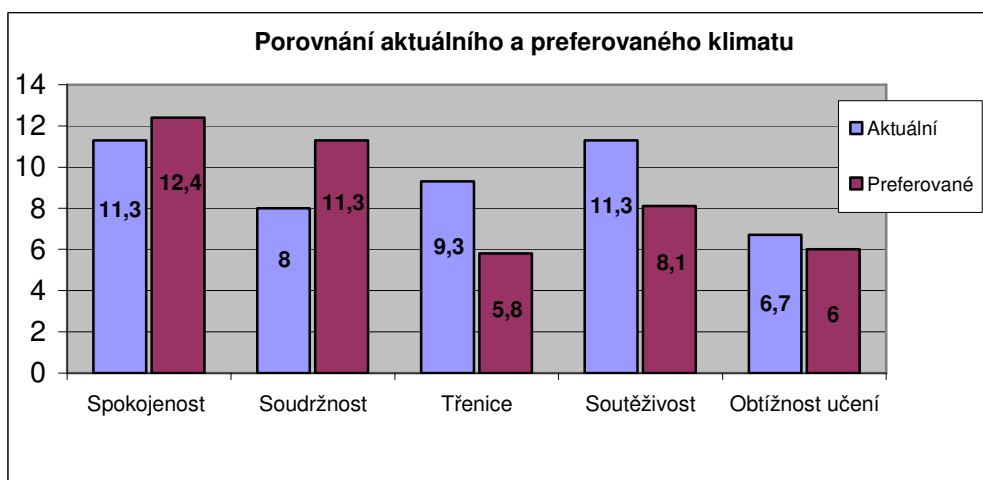
V grafu č. 6 (níže) vidíme rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem u obou šestých tříd. Nejvýraznější rozdíl je u kvality soutěživosti u třídy 6. B. Dále si 6. A přeje méně třenic a 6. B vyšší soudržnost. Zajímavý rozdíl je u kvality spokojenosti, kdy aktuální hodnoty převyšují preferované. Celkově vyrovnanější hodnoty aktuálního klimatu s hodnotami preferovaného klimatu jsou u 6. A. U 6. B jsou odchylky větší.

Největší odchylky mezi aktuálním a preferovaným klimatem jsou však při měření prvním. Z výsledků, kdy by si žáci přáli vyšší míru spokojenosti a soudržnosti třídy a nižší míru třenic, soutěživosti i obtížnosti učení, vyplývá, že by si obecně přáli lepší klima ve třídě.

**Graf 6: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu u 6. A a 6. B při druhém měření**



**Graf 7: Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu u 5. třídy při prvním měření**



### 7.3 Metoda nedokončených vět: „Naše třída...“

Tato metoda byla použita ve výzkumu při prvním setkání v květnu 2009 a následně pak v únoru 2010, tedy s osmi měsíčním rozstupem. Účelem bylo zjistit, jak se změnil pohled žáků na třídu. Toto mělo dopomoci k lepšímu poznání klimatu třídy. Žáci dostali za úkol čtyřikrát doplnit větu „Naše třída...“. Jejich odpovědi jsou analyzovány dále a doslovný přepis odpovědí všech žáků je uveden v přílohách č. 8, 9 a 10.

Při prvním měření doplňovalo věty 26 žáků 5. třídy. V odpovědích respondentů se objevovaly nejčastěji pozitivní věty a to v 55%, v 28,5% to byly věty neutrální a v 15,5% věty negativní. Nejčastější větou bylo: „Naše třída je legrační (vtipná, zábavná).“ – 13×. Z dalších pozitivních prohlášení o třídě: „Je dobrá (líbí se mi, je fajn).“ – 12×; „Je chytrá.“ – 6×; „Je kamarádká.“ – 5×; „Je dobrý kolektiv.“ – 3×; „Spolupracuje.“ – 3×. Často se také objevovaly neutrální výroky např. o velikosti třídy, nástěnce apod. Zajímavé je, že třikrát bylo uvedeno: „Naše třída bude rozdělena.“ Zdá se, že to pro žáky byla zásadní změna. Z negativních výpovědí se nejčastěji vyskytlo: „Naše třída je hlučná (upovídaná, uřvaná).“ – 8×. Dále např.: „Je lakomá.“ – 1×; „Je nudná.“ – 1×.

Při opakovaném měření, které proběhlo v rámci 3. setkání, se lišily výsledky v jednotlivých třídách. Výsledky do jisté míry korespondují se zjištěnou úrovní klimatu (viz kapitola 3.2). Pozitivní klima v 6. A potvrzuje 66% pozitivních doplnění věty „Naše třída ...“. Opět se často vyskytují výroky o zábavě a legraci – 11×. Častou větou také je: „V naší třídě mám hodně kamarádů.“ – 9×. V 18% se objevují neutrální odpovědi a jen 16% odpovědí je negativních. Znovu se objevuje upovídanost, ale již ne tolikrát, jen 4×. U dvou žáků se nachází odpověď, že jsou druhá nejhorší třída na škole, myšleno z pohledu učitelů. Což může být dáno velkou upovídaností třídy. Pro ilustraci několik příkladů:

„Naše třída je veselá.  
V naší třídě si navzájem pomáháme.  
Naše třída je ohleduplná.  
V naší třídě jsou všichni kamarádi.“  
(respondent č. 23)

„Naše třída je nejlepší jakou jsem si mohl přát.“<sup>4</sup>  
(respondent č. 21)

---

<sup>4</sup> Respondent č. 21 má i vysokou hodnotu spokojenosti ve třídě a to 15 bodů z 15 možných.

„V naší třídě je vždycky sranda!!!

Naše třída je mnohdy hodně upovídaná, ale ne vždy je to dobré.“

(respondent č. 30)

„Naše třída je plná hodných, ale i zlých dětí.“

(respondent č. 2)

„Naše třída je pilná.“

(respondent č. 13)

„Naše třída je dobrá parta.“

(respondent č. 18)

„Naše třída je občas k nevydržení.“

(respondent č. 14)

Ve třídě 6. B, v níž kvality klimatu nedosahují vysokých hodnot, se nevyskytuje tolik pozitivních výpovědí, je jich jen 40%. Nejvíce (42%) je odpovědí neutrálních. Negativních je téměř stejně jako v třídě druhé – 18%. Tedy v obou třídách výrazně klesl počet záporných vyjádření se o třídě. I v této třídě je nejčastěji se vyskytující pozitivní odpověď: „V naší třídě je legrace.“ – 7×. Dále je zmiňováno, že žáci mají třídu rádi – 2×, že třída je hodná – 2×, kamarádská – 3× atd. V negativních odpovědích se čtyřikrát vyskytuje, že je třída rozdělena na dvě strany, které jsou v nepřátelství. Z čehož může plynout i vyšší míra soutěživosti ve třídě (viz kapitola 3.2). Z odpovědí:

„V naší třídě jsou všichni fajn, jak kluci, tak holky.

Naše třída chce být lepší než 6. A.

Naše třída je dobrý kolektiv, ale spousta lidí tam nezapadá.

V naší třídě se všichni chovají, jak mají.“

(respondent č. 34)

„V naší třídě se cítím dobře.“

(respondent č. 17)

„V naší třídě jsou děti, které dokážou být dobré, ale nesnaží se.“

(respondent č. 1)

„V naší třídě jsou žáci, které nenávidím.“  
(respondent č. 15).<sup>5</sup>

## **7.4 Interpretace výsledků zjištěných při jednotlivých setkáních se třídou**

Jak již bylo zmíněno výše, proběhly celkem tři setkání se třídou, a to v rozmezí deseti měsíců. Při každém setkání se uskutečnily mimo jiné dvě záměrně navozené aktivity, prostřednictvím nichž byly sledovány změny ve spolupráci a komunikaci žáků. Co se při jednotlivých návštěvách třídy konkrétně odehrávalo, jak se měnila komunikace a spolupráce žáků a kteří z nich byli při činnostech nejaktivnější, je popsáno dále.

### **7.4.1 První setkání**

#### **Spolupráce**

#### **Úkol: OBLUDA**

Úkolem skupiny bylo vytvořit obludu, která má 15 nohou a 5 rukou. Tzn., že žáci si museli stoupnout ve skupině tak, aby se každý někoho jiného držel a přitom se skupina podlahy dotýkala právě zadaným počtem končetin.

#### **Jak probíhala spolupráce mezi žáky při plnění úkolu**

Bylo vidět, že pro žáky je těžké tento úkol splnit efektivně. Třída byla hodně pasivní, žáci spolu příliš nespolupracovali. Hned od začátku se ujala slova a vedení jedna z dívek (resp. č. 18). Z ostatních žáků proti tomu neměl nikdo námitek. Jiné děvče (resp. č. 2) dohlíželo na správné plnění úkolu (počítalo počet končetin). Dva další chlapci pomáhali, aby byl úkol splněn. Tři jiní chlapci okřikovali ostatní a dva se vzájemně strkali a společné činnosti se nevěnovali. Ostatní se snažili plnit, co měli zadáno. Poslouchali velitelku, která jim říkala, co mají dělat. Sami se nesnažili být více aktivní. Jen poslušně plnili, příliš nemluvili. Komunikace ve skupině také neprobíhala ukázkově. Pokud někdo vystoupil s nápadem, nebyl na jeho názor brán ohled. Několikrát se také stalo, že pro velký hluk nebylo slyšet, co někdo jiný řekl.

---

<sup>5</sup> Respondent č. 15 má velmi nízkou úroveň spokojenosti ve třídě – 7. Na druhou stranu má vysoké hodnoty u kvality třenic – 13 a soutěživosti – 15. Z pozorování vyplynulo, že sám tento žák je tím, kdo ve třídě vyvolává slovní potyčky a útočí na ostatní.



## Komunikace

### Úkol: S KÝM BYS CHTĚL/A BYDLET V JEDNOM DOMĚ?

Jedná se o aktivitu vyžadující komunikaci a vlastní rozhodnutí. Každý žák dostal zadání a sám za sebe vybral tři rodiny, kterým by pronajal byt a tři, kterým by jej naopak určitě nepronajal. Poté se skupina měla společně shodnout na třech rodinách, kterým by byty pronajala.

*Bydlíš v krásném dvouposchodovém domě, ale tvá rodina si jej nemůže dovolit udržovat celý. Proto ho rozdělíš, a tak získáš tři byty k pronajmutí. Dáš si inzerát do novin a obdržíš odpovědi od několika lidí. Nikoho z nich neznáš. Vyber nejméně tři z nich, kterým bys rád byty pronajal/a a také tři, kterým bys naopak byty nepronajal/a.*

- 1. Svobodná matka s tříletým dítětem, dvěma psy a kočkou.*
- 2. Dělník s rodinou se šesti dětmi ve věku od 1 do 12 let. Otec pracuje v automobilce a matka by se ráda stala domovnicí ve tvém domě.*
- 3. Skupina pěti přátel ve věku od 17 do 29 let. Rádi poslouchají hlasitou hudbu a neradi plní to, co jim jiní říkají. Příliš neuklízí.*
- 4. Rodina se sedmnáctiletou dcerou, která studuje. Otec je účetní v bance a matka učitelka.*
- 5. Stará paní, která dbá na pořádek a vyžaduje ho od ostatních. Má ráda ticho a klid. Hodně toho prožila, ráda povídá a poučuje ostatní.*
- 6. Slavný herec trávící většinu času natáčením filmů. Často se o něm píše v časopisech.*
- 7. Dva studenti, kteří jsou zvyklí učit se dlouho do noci. Mají rádi rychlou jízdu na motorce a občas si vodí do bytu své přátele.*
- 8. Pětičlenná romská rodina. Otec příležitostně pracuje, ale jinak je nezaměstnaný. Dobře si rozumí se svými příbuznými a často se společně schází.*

### Jak probíhala komunikace mezi žáky při plnění úkolu

V první části (prvních 5 min.) probíhala komunikace mezi žáky hladce. V další části, po společné dohodě třídy, se objevovalo velké množství tzv. komunikačních faulů – skákání do řeči, překřikování se, nepouštění jiného žáka ke slovu a další. Bylo vidět, že třída má domluvená pravidla, která se snaží dodržovat. Dokonce se žáci vzájemně upozorňovali na jejich neplnění. Jednalo se zejména o pravidlo, které říká, že když chce někdo promluvit a pro velký hluk nemůže, zvedne ruku. Kdo uvidí ruku nahoře, přestane mluvit a zvedne také svou ruku. Tím se

třída ztiší a jedinec může hovořit. Další z pravidel, které se pokoušeli žáci dodržovat, bylo neskákání si do řeči. Plnění pravidel se však velké části třídy zatím nedařilo.

**Tabulka 8: Pozorování žáků při aktivitě S kým bys chtěl/a bydlet v jednom domě?**

Sledované chování	Do 5 min.	5 – 10 min.	10 – 15 min.
1. Podporuje ostatní, povzbuzuje, pomáhá	III		
2. Směje se, projevuje spokojenost	IIII		
3. Navrhuje, usměrňuje diskuzi, chce vyřešit konflikt	IIII	I	III
4. Řídí diskuzi, vybízí k diskuzi ostatní	II	I	
5. Vyjadřuje svůj názor, postoje k danému tématu	IIII	III	II
6. Konstruktivně kritizuje návrh, nápad; podporuje ho, souhlasí s ním	II	I	
7. Žádá radu, pomoc	I	I	
8. Pasivní souhlas, příliš se nezapojuje	III	II	
9. Negativistický postoj, nezapojuje se			
10. Prosazuje se na úkor jiných, brání vykonání úkolu	III		
11. Vyhýbá se řešení problému			
12. Kritizuje ostatní, shazuje nápady a názory druhých	I	I	I
13. Konflikt		I	I
14. Názor, návrh je vyslechnut, akceptován či odmítnut	II		
15. Názor, návrh je úmyslně zamluven, neakceptován			II
16. Dělá něco jiného		III	IIII

Svislé čárky ve sloupcích znázorňují četnost výskytu jednotlivých způsobů chování u žáků (viz tabulka). Tedy kolik různých žáků projevilo dané chování v daném časovém intervalu. Sloupce jsou kvůli přehlednějšímu záznamu rozděleny na pětiminutové úseky.

Hned po zadání úkolu se jedna z dívek ujala slova. Nebyla to ale tatáž jako při plnění první aktivity. Ta určila, že se bude hlasovat (resp. č. 1). Nikdo z žáků nebyl proti hlasování, všem to přišlo jako naprosto přirozené a žádný jiný způsob řešení je nenapadl. Hlasování skončilo velmi rychle. Za 3 minuty měla třída vybrány tři rodiny a tím úkol splněn. Poté jsme žákům do debaty lehce zasáhli a pobídli je k diskuzi. Ta se plně rozjela a žáci začali argumentovat, proč jsou proti výběru některých rodin. Argumenty ale neměly dost silnou váhu, aby na předešlé shodě něco změnily. Zůstalo u prvotního výběru.

Tři žáci se vůbec nepodíleli na společném řešení. Po nějaké době přestal úkol část třídy bavit a tito žáci začali dělat jiné věci. Bylo to však již v okamžiku, kdy zástupce třídy oznámil společnou shodu. Při řešení si jedinci hodně skákali do řeči. Chtěli mermomocí říct ostatním svůj nápad, a to bezprostředně poté, co jim přišel na mysl. Většina z nich mluvila velmi hlasitě a vzájemně všichni přes sebe. Nedokázali si vyposlechnout celý názor někoho druhého. Okamžitě na něj slovně reagovali.

Z tabulky výše je patrné, že většina třídy aktivně přispívala ke společnému řešení. Vyskytlo se i pár jedinců, kteří se stavěli do opozice a ostatní kritizovali za jejich nápady či projevy. Později se objevily i drobné konflikty mezi těmi, které už úkol nebavil. Šlo o pošťuchování, napomínání či okřikování druhého. Ze začátku byly názory ostatních vždy vyslechnuty až do konce, k závěru diskuze, když již bylo rozhodnuto, myšlenky ostatních zanikaly.

## **7.4.2 Druhé setkání**

### **Spolupráce**

#### **Úkol: MÍČKY**

Úkolem skupiny bylo v daném pořadí se co nejrychleji dotknout míčku.

#### **Jak probíhala spolupráce mezi žáky při plnění úkolu**

Z důvodů jednoduššího plnění úkolu žáky a důslednějšího pozorování skupiny námi byl šestý ročník rozdělen na dvě skupiny, a to podle tříd. Ve dvou menších skupinách se naskýtá větší možnost projevu různých jedinců.

Třída 6. A – Žáci se úkolu zhostili velmi aktivně. Vymýšleli nejrůznější způsoby řešení ihned po zadání úkolu. Většina třídy aktivně spolupracovala. Když někdo vyslovil nápad k řešení, okamžitě ho zrealizovali. Na jednu myšlenku navazovala druhá, vzájemně se doplňovaly. Šest žáků se účastnilo velmi aktivně. Ti byli hlavními „chrličiči“ nápadů. Ostatní dělali, co se jim řeklo. Dva chlapci se k úkolu stavěli ryze negativisticky a nechtěli úkol dále řešit. Jeden z nápadů zanikl (dívka, která jej vymyslela, mluvila příliš potichu), načež byl vzápětí vysloven někým jiným, a poté již v úvahu vzat.

Třída 6. B – V této třídě byli žáci zpočátku trochu rozpačití a nevěděli, jak se k problému postavit. Spolupráce vážla, mezi spolužáky se nenašel nikdo, kdo by se ujal realizace úkolu. Proto se žáci zprvu otáčeli po ostatních z druhé třídy a snažili se odkoukat jejich způsoby řešení. Tato řešení pak dokázali vylepšit svými nápady. Výsledek společné práce byl velmi pěkný. Stejně tak i průběh činnosti a vzájemná spolupráce. Čtyři žáci ze třídy byli hodně aktivní při tvorbě nových možností. Stejně jako ve vedlejší třídě se i zde vyskytli dva žáci, kteří se k řešení stavěli od začátku negativisticky.

### **Komunikace**

#### **Úkol: PĚT NEJVĚTŠÍCH VYNÁLEZŮ**

Každý z žáků měl za úkol napsat pět vynálezů, které podle něj nejvíce ovlivnily svět. Dále se pak žáci spojovali do stále větších skupinek se stejným úkolem - ve skupince se měli shodnout na pěti vynálezech. Nakonec se všichni spojili do jedné velké skupiny a měli dospět k jedinému výsledku - pěti vynálezů, za podmínky společného souhlasu všech členů.

### **Jak probíhala komunikace mezi žáky při plnění úkolu**

Každý z žáků nejdříve napsal sám za sebe, kterých pět vynálezů podle něj nejvíce ovlivnilo svět. Tato fáze proběhla ze všech nejrychleji. Poté se žáci spojili do čtveřic a měli za úkol své nápady vzájemně porovnat a shodnout se na společné pěti vynálezech. Při této části úkolu bylo patrné rozdílné tempo čtveřic. Některé byly hotovy hned, jiné své stanovisko dlouho rozmýšlely. Složitější úkol byl sepsat pěti, na níž se shodne polovina třídy. V této fázi se projeví vůdčí osobnosti.

V jedné polovině třídy (6. A) byly asi dvě třetiny žáků aktivní. Sdělovaly si své názory a pracovaly s nimi. Jedna dívka byla dominantnější a diskusi řídila (resp. č. 18). Třetina mlčela a poslouchala. Z ní se jeden žák vůbec nezapojoval a sledoval jiné věci.

Ve druhé polovině třídy (6. B) byla situace komplikovanější. Diskuzi začali nezávisle na sobě řídit dva žáci – dívka a hoch (resp. č. 1 a 24). Po chvíli byl ale chlapec utlumen. Sám hlasově nestačil na svou dominantní spolužačku, která získala převahu také tím, že se postavila. Rozmluva dlouho nevedla ke zdárnému konci. Dívku přestalo vedení diskuze a napomínání ostatních bavit a na svou funkci rezignovala. Takže to vypadalo, že se tato polovina na společném řešení nedohodne. Děvčeti to ale nedalo, po chvíli se do vůdčí role vrátila a diskusi dovedla do zdárného závěru.

V této skupině se asi třetina členů aktivně nezapojovala, ale jen pozorovala a poslouchala průběh řešení. Z ní se dva žáci přestali po čase úkolu věnovat a strkali do sebe.

Poslední částí zadání bylo učinit za třídu skupinové rozhodnutí, se kterým musí všichni přítomní žáci souhlasit. Tedy měli za třídu napsat na tabuli pět vynálezů, které nejvíce ovlivnily svět.

**Tabulka 9 – Pozorování žáků při aktivitě Pět největších vynálezů**

Sledované chování	Do 7 min.
1. Podporuje ostatní, povzbuzuje, pomáhá	II
2. Směje se, projevuje spokojenost	
3. Navrhuje, usměrňuje diskusi, chce vyřešit konflikt	IIII
4. Řídí diskusi, vybízí k diskusi ostatní	II
5. Vyjadřuje svůj názor, postoje k danému tématu	III
6. Konstruktivně kritizuje návrh, nápad; podporuje ho, souhlasí s ním	I

7. Žádá radu, pomoc	I
8. Pasivní souhlas, příliš se nezapojuje	IIIIII
9. Negativistický postoj, nezapojuje se	
10. Prosazuje se na úkor jiných, brání vykonání úkolu	I
11. Vyhýbá se řešení problému	III
12. Kritizuje ostatní, shazuje nápady a názory druhých	II
13. Konflikt	II
14. Náзор, návrh je vyslechnut, akceptován či odmítnut	II
15. Náзор, návrh je úmyslně zamluven, neakceptován	
16. Dělá něco jiného	III

Výše v tabulce je opět znázorněna četnost výskytu jednotlivých způsobů chování. Jednotlivé projevy u různých žáků jsou znázorněny svistou čárkou. Toto pozorování probíhalo až v té fázi úkolu, kdy společně diskutovala celá třída. Proto je v tomto případě v tabulce jen jeden sloupec znázorňující jeden časový interval.

Komunikace mezi žáky se od prvního setkání změnila – žáci se již tolik nepřekřikovali, více se poslouchali. Diskuze probíhala velmi pěkně, což se projevovalo např. tím, že nikdo ostatní neokřikoval a neposmíval se jiným. Většina třídy se do úkolu s vervou pustila a bylo vidět, že jim záleží na jeho úspěšném splnění. Vyskytli se ale i takoví jedinci, kterým na úkolu nezáleželo, ti jen mlčeli, ale ostatním to nekazili. Takových jedinců byla menšina.

Žáci měli volnost v řešení úkolu a mohli se společné domluvy zhostit, jak jim nejlépe vyhovovalo. K diskuzi se usadili do lavic, i když mohli využít prostoru s kobercem před tabulí nebo se shromáždit u jedné lavice. Toto rozsazení způsobilo, že někteří žáci byli mimo hlavní dění a tím pádem ani neposlouchali, o čem se zrovna jedná. Šlo asi o 2-4 žáky. Polovina třídy aktivně reagovala a zbytek třídy jen poslouchal, ale věděl, co se řeší.

Nejprve zástupce každé poloviny přečetl pětici vynálezů za svou skupinu. Velmi rychle se shodli na společné pětici, kterou šli zapsat na tabuli jako konečnou. Ne všichni však byli s tímto výsledkem srozuměni a nevyslovili svůj souhlas. Dvě dívky ve vůdčích rolích vzaly rozhodování na sebe. Po dotazu, zda s výsledkem všichni souhlasí, se ozvalo asi 7 chlapců s tím, že by výsledek chtěli změnit. U toho ovšem zůstalo. Už neudělali nic pro to, aby se daná pětice změnila k jejich větší spokojenosti.

Z časových důvodů byla aktivita ukončena. Bylo vidět, že názory jednotlivých žáků jsou hodně rozdílné. Pro třídu proto bylo obtížné se shodnout na jednom řešení.

### 7.4.3 Třetí setkání

#### Spolupráce

## **Úkol: BLUDIŠTĚ**

Úkolem skupiny bylo projít bludištěm z jedné strany na druhou, aniž by kdokoli z ní znal správnou cestu. Správné řešení měl jen vedoucí – šlo o mapu bludiště, v níž byla vyznačena „špatná“ (zakázaná) pole. Žáci se učili pokusem a omylem. Úspěch závisel na jejich pozornosti, spolupráci a taktice. Před začátkem aktivity měla skupina čas na domluvení si taktiky (5 min). Po začátku techniky bylo žákům zakázáno mluvit či jinak komunikovat ústy, vydávat zvuky apod. Nikdo si nesměl nic psát ani označovat. Do bludiště žáci vstupovali jednotlivě. V pokusech o přechod se střídali v neměnném pořadí. Stoupl-li žák při procházení na špatný čtverec, oznámil vedoucí „chyba“. Nic se nestalo, musel se však vrátit. Spletl-li se však při cestě zpět, stal se poradcem a bludištěm již neprocházel. Cílem bylo, aby bludištěm prošlo co nejvíce členů skupiny v co nejkratším čase.

### **Jak probíhala spolupráce mezi žáky při plnění úkolu**

Skupina 30 osob by úkol plnila velmi dlouho a pro žáky by bylo velmi těžké soustředit se na procházení všech předešlých spolužáků. Z těchto důvodů byla před aktivitou celá skupinu rozdělena na dvě menší podle příslušnosti do třídy 6. A nebo 6. B.

Třída 6. A – Čas na domluvení si taktiky žáci nevyužili. Domluvili si mezi sebou jen pořadí, v němž vstupovali do bludiště. Spolupráce při této aktivitě probíhala až na výjimky výborně. Děti si vzájemně pomáhaly, aby se jim úkol podařil. Protože měly zakázáno mluvit, dorozumívaly se posunky. Prstem si ukazovaly správnou cestu, výrazem tváře a pohybem hlavy naznačovaly špatná pole. Podpora byla projevena i méně oblíbeným jedincům (resp. č. 8) a slabším (žák jiné národnosti – resp. č. 33). V průběhu aktivity bylo patrné, že pokud jde tříde o společný cíl, dokáže „táhnout za jeden provaz“, zvláště pokud je třída dobře motivovaná. Co se žákům nepodařilo, bylo dodržení ticha. Zpočátku žáci reagovali na upozornění umlknutím, později už na ně ani to neplatilo. Proto pozdější pomoc ostatním byla slovní.

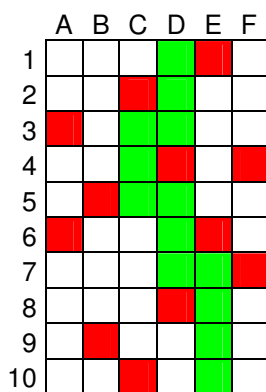
V průběhu aktivity stál jeden z chlapců (respondent č. 21) vedle hrací plochy, sledoval průchod bludištěm a od začátku všem radil. Poté se přidali k napovídání i další (např. resp. č. 2). Na rozdíl od většiny si jeden z hochů nenechal poradit, šel velmi suverénně a doplatil na to. On a ještě jeden chlapec měli jako jediní možnost během hry beztrestně mluvit, ale ani jeden z nich nevyužil tuto výhodu ve prospěch třídy. Oba se distancovali od zbytku (resp. č. 26 a 3) a raději sledovali dění ve vedlejší třídě.

Třída 6. B – Stejně jako ve vedlejší třídě žáci nevyužili čas na domluvení si taktiky, jen si určili pořadí vstupování do bludiště. Což bylo třeba, protože chtěl jít každý z nich jako první. Všechno dění probíhalo velmi živelně. Žáci chtěli splnit co nejlépe a nejrychleji zadaný úkol.

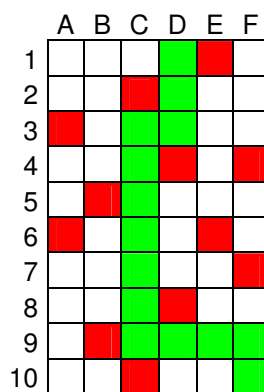
Proto se nikdo neprojevil negativně vůči ostatním. Třída se vzájemně podporovala. Nezáleželo na tom, kdo byl populární a kdo neoblíbený. Oproti druhému setkání byla ale třída méně organizovaná.

Ze začátku bylo pro většinu jedinců obtížné mlčet. Jakmile ale skupina objevila správnou cestu, žáci se začali více soustředit a ztišili se. Většina třídy pomáhala ostatním a ukazovala jim dobrá pole. Občas se některý ze žáků podíval na to, jak se daří plnění úkolu druhé třídě. Pro žáky ale nebylo primární, jestli jsou lepší než ona. Výrazným pomocníkem ostatních byl resp. č. 24. Respondent č. 10 vystupoval v aktivitě jako pozorovatel. S odstupem sledoval ostatní, do bludiště vstoupil téměř poslední. Mimo třídu spolu stáli resp. č. 29 a 31.

Na obrázcích níže je znázorněna mapa bludiště, kterým žáci procházeli. Červenou barvou jsou vyznačena nedovolená pole, zelenou cesta, kterou třída zvolila.



Obrázek 5: Mapa bludiště 6. A



Obrázek 6: Mapa bludiště 6. B

## Komunikace

### Úkol: CO S MILIONEM?

Skupina měla obrazně k dispozici jeden milion korun. Úkolem členů skupiny bylo shodnout se na tom, k čemu by tuto sumu peněz použili a proč.

### Jak probíhala komunikace mezi žáky při plnění úkolu

Každá třída diskutovala při řešení úkolu samostatně. Hlavním cílem nebylo zjistit schopnost shody mezi dvěma třídami, ale úroveň komunikace mezi žáky dané třídy. Byl pozorován způsob, jakým spolu třída komunikovala, kolika komunikačních faulů se žáci dopustili.

Třída 6. A – Komunikace při aktivitě probíhala v několika fázích. Nejdříve se slova ujali výraznější osobnosti, které začali řídit diskuzi. Ta se po chvíli odehrávala jen v režii děvčat

a chlapecká část třídy stála mimo debatu. Nakonec, poté co již zbývala do konce jen chvíle, probíhalo vzájemné dorozumívání neefektivněji. Celá třída se seskupila u jedné lavice, kde pracovala.

**Tabulka 10: Pozorování žáků při aktivitě Co s milionem?; 6. A**

Sledované chování	Do 5 min.	5 – 10 min.	10 – 15 min.
1. Podporuje ostatní, povzbuzuje, pomáhá	II		
2. Směje se, projevuje spokojenost		II	
3. Navrhuje, usměrňuje diskusi, chce vyřešit konflikt	I	IIII	III
4. Řídí diskusi, vybízí k diskusi ostatní	II	I	II
5. Vyjadřuje svůj názor, postoje k danému tématu	IIII	III	IIIIII
6. Konstruktivně kritizuje návrh, nápad; podporuje ho, souhlasí s ním	III		
7. Žádá radu, pomoc			I
8. Pasivní souhlas, příliš se nezapojuje		IIII	
9. Negativistický postoj, nezapojuje se	I	I	I
10. Prosazuje se na úkor jiných, brání vykonání úkolu			
11. Vyhýbá se řešení problému			
12. Kritizuje ostatní, shazuje nápady a názory druhých	III		
13. Konflikt		III	
14. Názor, návrh je vyslechnut, akceptován či odmítnut	IIII	II	IIII
15. Názor, návrh je úmyslně zamluven, neakceptován	II		
16. Dělá něco jiného		III	II

Stejně jako tomu bylo v předešlých setkáních, každá čárka znamená jednoho jiného žáka s danými projevy chování. Jednotlivé sloupce označují pětiminutové časové intervaly pozorování. V každém sloupci jsou projevy zaznamenávány od začátku, tedy i u jedinců, kteří se stejně projeví už v předešlém intervalu (např. u způsobu chování č. 9 čárka v každém sloupci značí jednoho stejného chlapce).

Z tabulky je vidět, že nejvíce a neefektivněji se diskuze rozvinula v posledních pěti minutách. Padlo v nich nejvíce názorů a návrhů. Velké množství nápadů se objevilo také v prvních minutách. V nich se ihned po pochopení zadání slova ujala dívka (resp. č. 9), která se pustila do organizování ostatních. Ta po chvíli vedení ráda přenechala jiné dívce (resp. č. 2), která začala nápady zapisovat na papír. Chlapci prosazovali nesmyslné nápady (atomovka, demolice školy), které byly některými dívkami kritizovány nebo nebyly vůbec akceptovány. Po vyčerpání těchto nápadů si část chlapců sedla stranou. Po celou dobu seděl mimo ostatní a neúčastnil se dění resp. č. 13. Jen tři z chlapců byli po celou dobu aktivní (resp. č. 5, 21 a 27). V posledních minutách byli bokem sedící chlapci zbytkem třídy zavoláni a od té chvíle spolu všichni diskutovali nad papírem s rozpočty. Asi uprostřed diskuze se žáci mezi sebou začali pošťuchovat a vzniklo



několik drobnějších konfliktů. Některé z dívek se snažily ostatní usměrňovat a směřovat je k řešení úkolu (resp. č. 9 a 14). Nešlo o vážný problém, žáci byli příliš živí a nedokázali se soustředit na zadaný úkol. V průběhu hovoru třída negativně vnímala hluk, který vytvářela druhá skupina. Žáci se sesedli blíže k sobě, aby se lépe slyšeli.

Konečným řešením, které zástupkyně skupiny přednesla ostatním, bylo několik skutečností. Na prvním místě stál nákup notebooků pro každého žáka. Měly plnit zástupnou funkci místo sešitů. Dále se třída domluvila na dovolené a rozhodla se vymalovat učebnu grafity. Posledním nápadem bylo obří akvárium pod třídou, jehož horní stěna by tvořila podlahu učebny. V akváriu by žáci chovali rejnoky. Jde o inspirativní nápady, ale z milionu, který měla třída k dispozici, nerealizovatelné.

Třída 6. B – Stejně tak jako první úkol řešila třída velmi živelně i tuto úlohu. Žáci se automaticky seskupili k sobě a začali ostatním překotně sdělovat své nápady. Třída byla hodně hlasitá, žáci se občas překřikovali, ale vzájemně se vnímali a poslouchali.

**Tabulka 11: Pozorování žáků při aktivitě Co s milionem?; 6. B**

Sledované chování	Do 5 min.
1. Podporuje ostatní, povzbuzuje, pomáhá	II
2. Směje se, projevuje spokojenost	IIII
3. Navrhuje, usměrňuje diskuzi, chce vyřešit konflikt	II
4. Řídí diskuzi, vybízí k diskuzi ostatní	I
5. Vyjadřuje svůj názor, postoje k danému tématu	II
6. Konstruktivně kritizuje návrh, nápad; podporuje ho, souhlasí s ním	I
7. Žádá radu, pomoc	
8. Pasivní souhlas, příliš se nezapojuje	I
9. Negativistický postoj, nezapojuje se	III
10. Prosazuje se na úkor jiných, brání vykonání úkolu	
11. Vyhýbá se řešení problému	
12. Kritizuje ostatní, shazuje nápady a názory druhých	I
13. Konflikt	
14. Názor, návrh je vyslechnut, akceptován či odmítnut	III
15. Názor, návrh je úmyslně zamluven, neakceptován	
16. Dělá něco jiného	II

Tabulka opět shrnuje pohled na třídu jako celek. Každá čárka v určitém řádku znázorňuje dané projevy chování u jiného jedince. Protože se většina čárek objevuje v horní polovině tabulky, znamená to, že většina třídy na úkolu aktivně pracovala. Žáci vzájemně diskutovali,

vyjadřovali své postoje. Mezi žáky se objevili i takoví, kteří se nezapojovali (resp. č. 29 a 31), či takoví, kteří ostatní často kritizovali. Tyto projevy se vyskytovaly spíše ke konci diskuze.

Nikdo z žáků se neujal vůdčí role. Nikdo diskusi neřídil a neusměrňoval. Ani dívka, která na sebe tuto roli většinou brávala (resp. č. 1). Byla tentokrát více v ústraní než jindy.

Na rozdíl od třídy 6. A se celá skupina velmi rychle shodla na jednom řešení. Po několika myšlenkách padl návrh na společnou dovolenou u moře – na Hawai. Třída byla nápadem nadšená a dál už se bavila jen o něm. Žáci vylepšovali nápad, bavili se o tom, co budou u moře dělat. Řeč se zvrhla i k výběru spolužáků, kteří na společnou rekreaci pojedou a kteří zůstanou ve škole. V tomto smyslu hovořili především resp. č. 15 a 24. Podařilo se jim dohodnout asi po třech minutách od sdělení zadání, proto tabulka č. 11 obsahuje jen jeden sloupec.

Můžeme si všimnout, že v 6. B brali žáci úkol více s nadhledem, objevilo se několik projevů radosti a smíchu, které zcela chyběly ve třídě 6. A. V ní žáci brali úkol zodpovědněji.

## 7.5 Zpětná vazba žáků hodnotící výjezd

Při druhém setkání se třídou byly žákům položeny dvě otázky vztahující se k právě uplynulému výjezdu. První otázka zněla:

*Proč bych znovu jel/a na tento výjezd?*

Kromě několika málo nic neříkajících výpovědí („Bylo to tam super.“ respondent č. 27) se ostatní vztahovaly ke konkrétním věcem. Z toho některé se týkaly materiální složky – dobré jídlo, krásné ubytování, pěkné prostředí (12×), jiné spíše složení programu – zábava, legrace, nebyla nuda (15×). Na jednu stranu se může zdát reakce typu - byla tam sranda - jako nezajímavá, klasická. Je v ní ale cítit také interakce mezi žáky, jejich kladné vztahy. Protože bez ostatních, či s někým, koho nemůžeme vystát, se nám strávený čas těžko bude zdát zábavný. Šestkrát se v odpovědích objevilo zdůrazněné kamarádství a fakt, že mohla být celá třída spolu. Na ukázkou je předloženo několik odpovědí. Celá zpětná vazba je uvedena v příloze č. 6.

„Na tento výjezd bych znovu jela, protože byl luxusní, legrační a byla na něm celá naše třída.“ (resp. č. 17)

„Byli jsme spolu.“ (resp. č. 1)

„Jel bych sem znovu, protože jsem se dozvěděl nové věci a víc jsme se skamarádili.“ (resp. č. 12)

Vnímám, že žáci oceňují fakt, že jeli na výjezd společně obě šesté třídy. Právě výjezdy dávají třídám v rámci jednoho ročníku možnost se sblížit, ztlumit možnou vzájemnou rivalitu, která se

na školách často objevuje. Záleží ovšem na struktuře a aktivitách realizovaných na výjezdu, jejich nevhodný výběr může naopak soupeření mezi třídami podpořit.

Další otázka, kterou žáci měli zodpovědět, byla:

*Proč bych znovu nejel/a na tento výjezd?*

Většina ohlasů se vztahovala k věcem, které nebylo možné na místě ovlivnit a nedalo se s nimi předem počítat. Sedmnáct respondentů se negativně vyjádřilo k servírce a vlakům, které nedaleko projížděli, a ráno způsobovaly hluk. Další skupina odpovědí se týkala programu. Některým žákům se nelíbily určité hry, budíček byl příliš brzy nebo se jim nechtělo chodit na vycházky (10×). Jako opravdu negativní vnímám dvě odpovědi: „Nechtěl bych jet na výjezd, byla tam velká nuda.“ (resp. č. 31) a „Protože mě nebavily hry a onemocněl jsem tu.“ (resp. č. 11). Při společném trávení delší doby se dají očekávat mezi žáky i jisté neshody. Objevila se však jen jedna reakce tohoto typu: „Protože mě naštvál spolubydlící na pokoji. Protože jsme šli dlouhou trasu lesem.“ (resp. č. 9).

## 7.6 Zpětná vazba třídních učitelů

Třídní učitelé byli také požádáni o vyjádření se k uplynulému výjezdu i celkově k výjezdům. Byly jim položeny k zodpovězení čtyři otázky. Jejich doslovné odpovědi jsou zde uvedeny, protože z pohledu cílů a úskalí výjezdů jsou pro tuto práci nosné. Právě učitelé jsou ti, díky nimž se mohou výjezdy realizovat.

### 1. Jaké největší klady vidíte ve výjezdech?

- Noví žáci se lépe včlení do kolektivu.
- Vhodný přechod z prázdnin do školy.
- Možnost pro třídního strávit s dětmi více času při netradičních aktivitách mimo školní prostředí.
- Možnost zařazení aktivit, které se v běžné výuce zařazují těžko.
- Možnost úspěchu pro žáky, kteří nevynikají v učení.

-----<sup>6</sup>

- Noví žáci se seznámí se spolužáky, s učiteli.
- Zažije se plno legrace, na základě společně prožitého se stmelí kolektiv.

---

<sup>6</sup> Čarou jsou odděleny odpovědi třídní učitelky (nad čarou) a třídního učitele (pod čarou).

- Dobrý rozjezd školy – probuzení po dvouměsíčním útlumu – vyžaduje se činnost (do které se každý rád zapojí).

## 2. Jaké největší zápory vidíte ve výjezdech?

- Možnost vzniku konfliktů (ubytování,...).
  - Pro někoho finanční náročnost.
  - Možná neúčast některých žáků (záměrná).
- 
- Neochota rodičů k tomu, aby se jejich děti účastnily, platily (není případ 6. A, 6. B).
  - Starší žáci nevidí potřebu účastnit se výjezdů.
  - Nedostatek učitelů, externích pomocníků.

## 3. Co Vám osobně výjezdy dávají?

- Možnost poznat děti v mimoškolním prostředí.
  - Často větší možnost komunikace s nimi.
  - Radost ze spokojenosti dětí.
  - Možnost ukázat, že jsem normální člověk, ne jen „učitelka“.
- 
- Poznám děti jinak než ve školních lavicích. Víc, máme na sebe víc času.
  - Poznám jiné končiny.
  - Pěkné vzpomínky.

## 4. Co Vám osobně výjezdy berou?

- Spoustu energie.
  - Čas na vlastní rodinu.
- 
- Energii. (Člověk je pak děsně „vycucaný“.)
  - Čas. (Na začátku září je moc věcí, které se mají co nejrychleji udělat, a my si odjedeme pryč.)

Z odpovědí třídních učitelů je vidět, že z jejich pohledu převažují pozitiva výjezdů nad jejich možnými negativy. Hlavně pokud se jedná o složku sociálně-vztahovou. Zmíněná negativa se vztahují především k organizaci a zajištění výjezdu jako takového.

## 7.7 Propojení výsledků různých výzkumných metod

Stejně jako v každé sociální skupině i ve třídách šestého ročníku jsou žáci, kteří bývají při každé aktivitě vůdčími osobnostmi, ti kteří se vždy aktivně zapojují, ale nevyčnívají, a ti, kteří se účastní pasivně nebo ti, kteří stojí mimo kolektiv.

Třída 6. A – V 6. A žákyně, která byla při každé hře tou, kdo ji řídil, patří ve třídě k nejoblíbenějším (resp. č. 2). Další výraznou třídní osobností je resp. č. 9. Tato dívka neudala nikoho ze třídy, koho by neměla ráda, sama je také jednou z nejoblíbenějších. Není ale dominantní typ. Vůdčí role se ujímala spíše z povinnosti, když se nikdo jiný nenašel. Nikdy nebyla tou, která by organizovala děj po celou dobu aktivity. Třída ji poslouchala a respektovala. Dominantní a řídicí funkci vůči třídě zaujímaly další dvě dívky (resp. č. 18 a 14). Nebyly třídou zvoleny jako nejoblíbenější, ale byly mezi oblíbenými žáky. V obou sociometriích byla také jako populární zvolena dívka (resp. č. 23), která na sebe při programu nijak neupozorňovala, byla aktivní, ale nebyla vidět. Z chlapců byl vždy iniciativní resp. č. 21, který po první sociometrii v oblíbenosti nijak nevynikal, po výjezdu se stal oblíbeným u většího počtu žáků. Velmi výrazný a suverénní se pokaždé jevil resp. č. 26. Ten v sociometrii dosahoval průměru. Pokud bychom se dívali na tyto žáky z pohledu jejich spokojenosti ve třídě, tak u resp. č. 9 a 21 se spokojenost pohybuje v horním průměru, u ostatních v průměru (viz kapitola č. 7.2). Kromě resp. č. 18, která je podle dotazníku spokojená podprůměrně. Jedna z dívek byla ve třídě hodně neoblíbená (resp. č. 8). Spolužáci ji často slovně ponižovali a stranili se jí, nikdo ji nechtěl mít ve skupině apod. Podle druhé sociometrie se mírně zvýšil počet kladných voleb, které od ostatních obdržela, a o třetinu se snížil počet získaných záporných voleb. Ona sama se většinou aktivit a dění ve třídě s chutí účastnila. Jen výjimečně stála stranou. Většinou se snažila být v centru dění, i když se nijak výrazně neprojevovala. Při posledním setkání jí třída pomáhala a akceptovala ji. Vztahy k této spolužačce se ve skupině zlepšují. Zajímavé je, že ona sama je ve třídě nadprůměrně spokojená.

Třída 6. B – Podobně jako ve třídě 6. A i ve třídě 6. B byla vůdčí osobností, která vše organizovala a řídila, dívka, která je u třídy nejoblíbenější (resp. č. 1). Sama se ale ve třídě necítí spokojená, z dotazníku Naše třída vyplynulo, že je dokonce nejméně spokojená z celé třídy. Podle odpovědí v dotazníku se zdá, že cítí, že ne všichni žáci v jejich třídě jsou šťastní, to se jí

nelíbí a chtěla by to změnit. Na druhou stranu ale udala nízkou míru třenic a vysokou míru soudržnosti třídy. Uvedené výsledky mohou být ovlivněny také její momentální náladou. Druhá nejoblíbenější v obou sociometrických měřeních byla dívka (resp. č. 17), která se dění vždy účastnila aktivně, přidávala své nápady a pomocnou ruku, ale většinou nebyla tou, která ostatní řídila. Nebyla natolik dominantní. Ve třídě je maximálně spokojená. Průbojný a výřečný byl chlapec (resp. č. 24), jenž podle sociometrie patří ve třídě k oblíbeným. Spokojený je podprůměrně. Dalším výrazným hochem je respondent č. 15. Mezi ostatními je vidět, projevuje se, často však vůči ostatním negativně a hrubě. Ve třídě byl podle prvního sociometrického měření oblíbený průměrně. Jeho oblíbenost výrazně vzrostla po druhém měření. On sám je ve třídě spokojený podprůměrně.

Zajímavá je pozice čtyř nově příchozích žáků. Tito žáci přibyli do třídy na začátku 6. ročníku potom, co přešli z menší ZŠ. První z dívek (resp. č. 28) zapadla do třídy bez problémů (ve třídě je průměrně spokojená). Tato jako jediná získala v sociometrii podobný počet kladných voleb jako ostatní žáci. Hůře je na tom druhá dívka (resp. č. 32), které se zapojení mezi ostatní příliš nezdařilo. Mezi žáky oblíbená není, v sociometrii dopadla mezi 4 nejhoršími. Někteří žáci ji slovně napadají a ponižují. Svou vyšší postavou upoutává pozornost, ale sama se třídy spíše straní. Spokojená ve třídě příliš není – její spokojenost je podprůměrná. Společně s nimi do třídy přišli i dva chlapci (resp. č. 29 a 31). Ti jsou neustále spolu a třídě se rovněž spíše vyhýbají. V sociometrii skončili také mezi 4 nejhoršími. Výrazně hůře dopadl resp. č. 31 (viz příloha č. 2). Ve třídě jsou spokojeni podprůměrně, což se dalo očekávat.

Mohlo by se zdát, že žáci, kteří se ujímají vůdčích rolí při řešení problémů, bývají ve třídě nejoblíbenějšími. Z pozorování vyplynulo, že tomu tak skutečně je. Dá se říct, že tito žáci se stávají vůdci třídy. Ne však všichni dominantní jedinci, snažící se o vedení ve třídě, jsou oblíbení. Nelze tedy zobecnit, že dominantní jedinci jsou vždy oblíbení.

Za to jedinci ve třídě neoblíbení byli vždy ti, kteří se nějak odlišovali od ostatních. Ať už fyzickým vzhledem, sociálním postavením (chudší poměry) nebo netypickým chováním, jakým může být zvláštní koníček, přílišné předvádění se před ostatními aj.

## 8 DISKUZE

Během asi desetiměsíčního výzkumu bylo sesbíráno velmi mnoho dat, které byly analyzovány a předloženy čtenáři výše. V následujících odstavcích jsou uvedeny nejzajímavější a nejpodstatnější výsledky vyplývající z výzkumu. Naznačeny jsou u nich také možné činitele a důvody vzniku. Jde o domněnky vzniklé na základě dlouhodobějšího sledování žáků.

**Hypotéza č. 1:** *Po příjezdu z výjezdu je spolupráce a komunikace mezi žáky viditelně lepší a efektivnější.* Hypotéza **byla potvrzena.**

**Hypotéza č. 1a:** *Zadané úkoly plní žáci rychleji v období po výjezdu než před ním.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Pokud se podíváme na vývoj spolupráce a komunikace mezi žáky, můžeme konstatovat, že nejlépe žáci pracovali při druhém setkání. Domnívám se, že významnou měrou k tomu přispěly následující okolnosti. Dominantní postavy třídy projeví své vůdčí schopnosti. Spolupráce byla efektivní. Žáci měli chuť úkol co nejlépe vykonat, na jeho řešení se podílela většina třídy. Od začátku se do něj s chutí pustili, proto i jeho splnění bylo rychlejší než při setkání prvním. Třída měla za sebou nedávno prožité aktivity uskutečněné na výjezdu, při nichž také musela jako celek spolupracovat. Další činnost vyžadující spolupráci a komunikaci pro ně nebyla novinkou, proto se do plnění pustili bez zbytečného otálení.

**Hypotéza č. 1b:** *Počet interpersonálních konfliktů po výjezdu je nižší než v období před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Ve druhém setkání se žáci při diskusi vzájemně poslouchali, nejméně se překřikovali. Slovní konflikty se neobjevily, nikdo ostatní neokřikoval a neposmíval se jiným. Což může být dáno zkušeností třídy získanou na výjezdu, že pokud se mezi sebou nehádají, nechávají jedince dokončit vyslovenou myšlenku, jsou s úkolem rychleji hotovi. Vliv může mít i fakt, že vůdčích rolí se ujímali oblíbenější žáci než při setkání prvním. Drobných fyzických potyček a pošťuchování se vyskytlo stejné množství jako při setkání prvním.

**Hypotéza č. 2:** *Při třetím setkání se třídou nebude komunikace a spolupráce ve třídě na kvalitativně vyšší úrovni než při setkání druhém.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Při třetím setkání žáci také velmi pěkně spolupracovali, ale spíše jako jednotlivci než jako celek. Třídy nebyly tolik organizované. Což bylo možná způsobeno i tím, že žáci již věděli, co od setkání mohou očekávat. Komunikace se u obou tříd točila kolem předloženého problému, ale často se žáci zabývali nepodstatnými skutečnostmi, což bránilo efektivitě diskuze. Nejhůře

probíhaly sledované jevy při prvním setkání. Žáci neměli chuť ke vzájemné spolupráci, byli velmi pasivní. Během diskuze se hodně překřikovali a neposlouchali se.

Výrazné zlepšení těchto jevů při druhém setkání považuji za výsledek soustavné práce se třídou při výjezdu. Při něm měli žáci možnost soustavně a vzájemně spolupracovat a komunikovat. Je vidět, že pozitivní následky výjezdu se po delší době neprojeví v takové intenzitě, ale tlumí se.

**Hypotéza č. 3:** *Klima třídy je u obou tříd při druhém měření (třetí setkání) lepší než při prvním.* Hypotéza **nebyla potvrzena.**

Z dotazníku Naše třída vyplývá zlepšení klimatu ve třídě 6. A a nezměněné klima v 6. B. Výsledky poukazují na možné nevyrovnané rozdělení žáků do dvou tříd. Domnívám se, že tyto výsledky nejsou příliš ovlivněny uplynulým výjezdem. Největší podíl mělo podle mého názoru pětiměsíční soužití nově vytvořených tříd. I když se ve třídách objevují některé projevy šikany (především slovní ponižování) klima obou tříd je v normálu.

**Hypotéza č. 3a:** *Míra spokojenosti žáků ve třídě je u obou tříd při druhém měření vyšší než při prvním.* Hypotéza **nebyla potvrzena.**

Dotazník opět ukazuje, že vyšší hodnoty spokojenosti se vyskytují jen u třídy 6. A. U třídy 6. B spokojenost mírně klesla. Váhu bych přikládala rozdělení žáků do tříd. Zdá se, že v jedné třídě (6. A) jsou žáci, kteří spolu chtějí být, zatímco někteří žáci z 6. B, by raději patřili do vedlejší třídy. Na což poukazuje tvrzení některých žáků 6. B, že je jejich kolektiv rozdělen na dvě znepřátelené skupiny.

**Hypotéza č. 3b:** *Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem je u obou tříd při druhém měření nižší než při měření prvním.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Nejvyšší rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem jsou při měření prvním, kdy ještě všichni žáci společně navštěvovali 5. ročník. Nejmenší rozdíly jsou u třídy 6. A – o polovinu méně, než při prvním měření. U třídy 6. B je rozdíl o třetinu menší. U 6. A si myslím, že je toto zapříčiněno jejich vysokou spokojeností ve třídě. U třídy 6. B to může být způsobeno smířením se žáků se situací. S tím se pojí nižší očekávání a tím pádem i nižší hodnoty preferovaného klimatu.

Výzkumy naznačují, že čím větší je rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem, tím hůře se žáci ve třídě cítí. Čím je rozdíl menší, tím jsou žáci ve své třídě spokojenější (Mareš, 2001). Tedy po druhém měření byli žáci 6. A i 6. B ve svých třídách podle tohoto ukazatele spokojenější než byli v 5. ročníku.

**Hypotéza č. 4:** *Po návratu z výjezdu jsou vztahy mezi žáky u obou tříd lepší než před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**



Z výsledků sociometrických indexů vidíme, že při druhém setkání konaném ihned po výjezdu došlo k pozitivním změnám.

**Hypotéza č. 4a:** *Po příjezdu z výjezdu je skupinová soudržnost žáků obou tříd vyšší než před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**

V době po výjezdu vzrostly indexy pozitivní skupinová expanzivita, skupinová spjitost i skupinová soudržnost. Tyto změny pravděpodobně ovlivnil právě uplynulý výjezd. Je pravda, že mezi těmito dvěma výzkumy proběhly prázdniny, v jejichž průběhu se mohl pohled žáků na ostatní spolužáky změnit. Pokud spolu někteří žáci trávili část prázdnin, jistě to mělo vliv na jejich přátelštější vztah. Ale ne celá třída spolu prázdniny trávila, proto příkládám velký díl právě výjezdu, kde žáci byli v neustálé interakci. Zvláště pak, když se druhý výzkum odehrál v krátké době po příjezdu z něj.

**Hypotéza č. 4b:** *Po příjezdu z výjezdu je počet obdržných kladných voleb u většiny jedinců vyšší než před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Všichni žáci (kromě jednoho, u kterého se stav nezměnil) obdrželi po výjezdu více kladných voleb. Tato skutečnost se vztahuje i na žáky méně oblíbené. Tento fakt vnímám velmi kladně. Jak jsem zmiňovala výše, na tuto pozitivní změnu mělo vliv velké množství faktorů. Jako jeden z nejdůležitějších chápu právě uplynulý výjezd, při němž měli žáci možnost být více ve spojení a to i s těmi, s kterými při běžné výuce přicházejí do kontaktu minimálně.

**Hypotéza č. 4c:** *Po příjezdu z výjezdu je počet kladných vzájemných vazeb u většiny jedinců vyšší než před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**

U všech žáků (opět až na jednoho, u kterého stav zůstal nezměněn) vzrostl počet vzájemných kladných vazeb. Značí to, že mezi žáky, mezi nimiž byla po prvním měření jen jednostranná vazba, se po jejich vzájemné interakci změnila ve vazbu oboustrannou. Tato interakce jistě vycházela z iniciativy osoby, jež měla vůči protějšku kladný vztah. Prostor pro vzájemnou komunikaci se nabízel na výjezdu ve větší míře než ve škole a žáci jej viditelně využili.

**Hypotéza č. 4d:** *Po příjezdu z výjezdu došlo ke snížení počtu obdržných záporných voleb u většiny jedinců.* Hypotéza **nebyla potvrzena.**

Někteří žáci nezískali po výjezdu žádné záporné volby, na rozdíl od prvního měření, jiní naopak ano, u některých jejich počet klesl, u jiných vzrostl. Při delším vzájemném pobytu se mohly negativní vztahy prohloubit či nové vzniknout. Jiné mohly po společně strávené době vymizet. Záleželo na daných okolnostech a na konkrétních situacích, které se odehrály mezi jedinci. Významný byl především osobní pohled každého žáka na uplynulé události.

**Hypotéza č. 4e:** *Po příjezdu z výjezdu je počet záporných vzájemných vazeb u většiny jedinců nižší než před výjezdem.* Hypotéza **byla potvrzena.**

Většina záporných vzájemných vazeb se po výjezdu neobjevila. Zůstala jen jedna. Domnívám se, že tomu pomohly okamžiky výjezdu, při nichž se spolužáci viděli i v jiném světle než byli zvyklí. Mohlo se stát, že z důvodů většího množství společně stráveného času, vzniknou mezi žáky konflikty. Jedinci však pravděpodobně trávili volný čas jen s tím, s kým chtěli, takže k potyčkám nedocházelo.

S výše popsaným souvisí i fakt, že ke změně nedošlo u indexu negativní skupinové expanzivity. Jde o poměr mezi součtem všech negativních výběrů provedených všemi žáky k celkovému počtu žáků. Pokud byl žák vůči někomu nastaven negativně, nepřicházel s ním vlastním přičiněním do interakce. Takoví žáci spolu netrávili na výjezdu dobrovolně žádný čas, takže nemohlo dojít k podstatné změně v jejich vzájemném vztahu a tedy ani ke změně indexu.

**Hypotéza č. 5:** *Nově příchozí žáci obdrží v sociometrii stejný počet kladných voleb jako ostatní žáci.* Hypotéza **nebyla potvrzena.**

Jen jedné žačce ze čtyř nově příchozích (dva chlapci a dvě dívky) se podařilo zařadit mezi ostatní. Chlapci měli na výjezdu možnost včlenit se do kolektivu, ale nevyužili jí a od začátku raději stáli stranou. Toto chování jim vydrželo i ve třídě a žáci je podle toho také vnímají. Z toho plyne malé množství pozitivních voleb od ostatních získaných v sociometrii. Negativní nastavení třídy vůči resp. č. 32 výjezd mohl spíše urychlit. Seznamování se a sblížování se s ostatními, které ve škole může trvat několik týdnů, je na výjezdu urychleno a proběhne v průběhu těch několika dní. Což může někomu pomoci, ale jedinci, kteří potřebují k zařazení více času, mohou být tímto znevýhodněni.

Dále jsou uvedeny ještě dva zajímavé výsledky, jež vyplynuly z výzkumu. Jedním z nich je **vysoká míra soutěživosti**, kterou vnímají žáci 6. B. Ta může být způsobena dvěma faktory. Za prvé může vyplývat z rozdělení 5. třídy na dvě menší 6. A a 6. B, kdy jedna třída chce být lepší než druhá. Za druhé ale také z faktu, který žáci zmínili v metodě Nedokončených vět, že třída 6. B je rozdělena na dvě neformální nepřátelské skupiny. To by také vysvětlovalo proč v 6. A není soutěživost tak vysoká jako v 6. B.

Jak udává Průcha (2002) klima tříd vnímané žáky v základních školách se vyznačuje vysokou soutěživostí a relativně nízkou soudržností. Žáci českých základních škol vnímají klima svých tříd jako prostředí, v němž se prosazuje vysoká soutěživost mezi žáky a zároveň nízká soudržnost. Dá se také říct, že v běžných třídách mezi sebou žáci často soupeří, zejména za účelem získání co nejlepších známek, a relativně málo se vzájemně podporují.

Podle J. Průchy (2002) je možné na základě porovnání českých a zahraničních dat konstatovat, že přinejmenším v charakteristice soutěživosti a většinou také v charakteristice soudržnosti se

klima v českých třídách podobá klimatu ve třídách škol jiných zemí. K podobným výsledkům se přiklání i tento výzkum, především pokud jde o soutěživost.

Dalším zajímavým jevem je fakt, že žákyně, které jsou třídou slovně ponižovány a ostatní se jich straní, jsou ve třídě velmi spokojené (resp. č. 8) nebo alespoň spokojenější než ti, kteří je ponižují (resp. č. 32). A právě ti, kteří jsou tvůrci těchto slovních narážek na ně, jsou ve třídě spokojeni mnohem méně. Právě z této jejich nízké spokojenosti mohou pramenit jejich urážky ostatních, a to především těch méně oblíbených.

Z výzkumu vyplývá, že účast třídy na školním výjezdu má na žáky významný vliv. Je působeno především na kolektiv a vztahy v něm. Díky neustálé interakci mezi žáky i mezi žáky a vyučujícími se formují jejich vzájemné vztahy. Zúčastnění se lépe poznají. Žáci si prostřednictvím aktivit osvojují důležité sociální dovednosti. V době po výjezdu jsou schopni spolu efektivněji komunikovat a spolupracovat.

Při realizaci výjezdu by se určitě neměla podcenit příprava programu. Je třeba předem pečlivě zvážit zařazení aktivit. Ty by měli u žáků rozvíjet spolupráci a ne vzájemnou rivalitu, ani mezi jedinci ani mezi třídami. Dostatek soutěžního prostředí je žákům nabídnut ve škole. Vysoké nároky jsou kladeny na učitele. Ti uvádějí aktivity, dohlížejí nad bezpečností žáků i jejich chováním. Vyučující by měli mít neustále otevřené oči a vnímat, co se děje mezi žáky, brzdit jejich nevhodné projevy vůči některým spolužákům, zasáhnout v případě projevů šikany.

## 9 ZÁVĚR

Můžeme říct, že sociální klima třídy je jednou z nejdůležitějších složek klimatu školy. Přičemž na klima školy lze pohlížet jako na složitý „mechanismus“, sestavený z velkého množství součástí. Sám na jednotlivé díly působí a ovlivňuje jejich chod. Každý úsek má však také vliv na chod celého stroje. Je zde tedy zřejmé zpětnovazební působení.

Hlavními aktéry i činiteli sociálního klimatu třídy jsou učitelé a žáci. Jich nejvíce se klima dotýká a oni sami jej nejvýrazněji utvářejí. To, jaké klima ve třídě vnímají, jak se v ní i ve škole cítí, ovlivňuje jejich chování a také se nesporně zrcadlí v jejich celkové spokojenosti se školou. Proto mnoho výzkumníků věnuje čas zkoumání tohoto fenoménu a způsobům jeho ovlivňování.

Snahou snad každého třídního učitele je vytvoření zdravého třídního klimatu, v němž se mu příjemně vyučuje a žákům dobře pracuje. Rovněž cílem všech škol je pozitivní klima, ve kterém má každý žák příležitost se rozvíjet ve všech směrech a úspěšně splňovat školní požadavky. Zásahy do klimatu se provádí obtížně, je třeba zapůsobit na všechny jeho proměnné a ani tak nejsou výsledky zajištěny. Jde o proces dlouhodobý a složitý. Přesto má cenu o příznivé klima usilovat.

V předložené práci byl nabídnut pohled na klima školy a jeho významnou součást – sociální klima třídy. Vlivů, které na zmíněná klimata působí je obrovské množství, zde byly nabídnuty jen některé pohledy na ně. Čtenář se dozvěděl, co se skrývá pod názvem „školní výjezd“, na jakých základech stojí a jak se liší od adaptačních pobytů, které se stávají v dnešní době pro školy samozřejmostí.

Obsáhlá výzkumná část se snažila zmapovat vliv školních výjezdů na sociální klima ve třídě, jako jeden z možných způsobů, jímž může škola na klima působit. Na základě prostudované literatury a vlastních zkušeností bylo stanoveno několik hypotéz, jejichž pravdivostní hodnota byla zkoumána. Některé z nich byly ověřeny, jiné vyvráceny. Všechny výsledky vyplývají jen z popsaného výzkumu a vlastní interpretace. Proto by bylo třeba, představené předpoklady ověřit ještě dalším výzkumem.

Cílem práce bylo zjistit, jak konkrétní výjezd ovlivní klima třídy. Jestli jsou výjezdy pro třídu přínosem, zda se s nimi nepojí více negativního než pozitivního. Na základě provedeného šetření mohu konstatovat, že školní výjezdy pořádané Základní školou Horka nad Moravou smysl mají. Po návratu z výjezdu se výrazně zlepšily vztahy mezi žáky, probíhala mezi nimi bohatší interakce. Jednotliví žáci v sociometrii rozdali i obdrželi více pozitivních voleb. Zlepšily se také vztahy s jednotlivci stojícími mimo kolektiv.

Změny k lepšímu byly zaznamenány i v oblasti komunikace a spolupráce ve třídě. Ta byla po výjezdu značně efektivnější. Tato zjištění se však ukázala platná jen v době po výjezdu, postupem času se výsledky postupně zhoršovaly. Není-li totiž spolupráce a komunikace podporována soustavně, neprobíhá po čase stejným či lepším způsobem než posledně. Nelze říct, že správné chování v těchto oblastech člověk nezapomene, jako je tomu například u plavání, které, když se člověk naučí, už umí do konce života. Tyto oblasti je třeba neustále posilovat. Každý zásah v podobě aktivit zaměřených na tyto aspekty je prospěšný. Proto by škola, která usiluje o zdravé klima ve třídě, měla s danou třídou pracovat soustavně.

Školní výjezdy „neplodí ovoce“ samy od sebe, je třeba jim věnovat čas a práci. Škola má největší starosti s organizačním zajištěním celé akce. Je třeba mít pro akci dostatečný počet odpovědných a nadšených vyučujících, což není vždy snadnou záležitostí. Pro rodiče žáků může být problémem finanční náročnost pobytu jejich dětí mimo školní budovu. A nově nastupujícím žákům hrozí, že se na akci představí třídě ve špatném světle, čehož následky se s nimi potáhnou i ve školním prostředí. Neméně důležité je také ošetření případné neúčasti některých žáků na výjezdu kvůli nemoci či z jiných důvodů. Mohou se totiž po návratu do školy cítit jakoby „mimo“ kolektiv. Chybí jim společné zážitky, o kterých se ve třídě mluví. O tom by ale byla jiná práce.

Nezpochybnitelným ziskem pro třídní kolektiv je zlepšení sociálních vztahů mezi žáky. Po výjezdu se také mění vztahy mezi žáky a jejich třídním učitelem, který má na akci možnost poznat své žáky v jiném světle, má na ně více času. Na výjezdu se nabízí prostor probrat témata, na která ve škole nezbývá čas. Pro práci ve vyučování je jistě kladem i zdokonalení komunikace a spolupráce žáků.

Nepochybně by bylo zajímavé zkoumat jednu třídu déle, více let (např. po celý druhý stupeň) a zároveň stejný výzkum provádět na jiné základní škole, jejíž žáci se podobné akce neúčastní. Výsledky by se daly snadno porovnat a zjistilo by se, jestli není vliv výjezdů na třídu zanedbatelný. Taktéž by se dalo zkoumat více tříd, ročníků. To vše by mě zajímalo a myslím si, že by bylo také přínosné pro školy. Minimálně zkoumané školy by si podle výsledků mohly uvědomit, zda má jejich aktivita v této oblasti smysl, zda ji omezit, zrušit nebo naopak zavést. V rámci mého studia vysoké školy by však z omezených časových možností takový výzkum nebyl možný.

Zjištění uvedená v této práci snad utvrdí učitele i vedení Základní školy Horka nad Moravou v tom, že školní výjezdy, které pro své žáky pořádají, jsou pro děti i samotnou školu přínosem. Stojí za to obětovat jejich realizaci čas, práci i nasazení. Já sama jsem si díky psaní diplomové práce uvědomila, jak je důležité budovat spolupráci a kvalitní komunikaci mezi žáky ve třídě.

Jejím prostřednictvím se totiž utvářejí mezilidské vztahy. Ve své budoucí pedagogické praxi využiji těchto poznatků a budu usilovat o realizaci školních výjezdů i na svém budoucím působišti.

## 10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- § BRAUN, R. *Možnosti a meze intervence ve třídě*. In Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5. - 6. února 2007. Téma: Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování na školách. 1. vyd. Olomouc: Albert, 2007. ISBN 80-7326-117-0.
- § ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- § DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění. Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázií*. 1. vyd. Praha: o. s. Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.
- § DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 2. vyd. Nakladatelství a vydavatelství H&H: Jinočany, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- § FERENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- § FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- § GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
- § GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- § GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- § GRECMANOVÁ, H. *Klima současné školy*. In *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
- § HEŘMANOVÁ, V. *Některé aspekty sociálního klimatu a jejich využití ve školní praxi*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-420-7.
- § HRKAL, J. *Zlatý fond her II*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-265-2.
- § JIRÁSEK, I a kol. *Zlatý fond her I*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5.
- § KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-920-4.

- § KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování (Pohledy pedagogické)*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- § KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- § KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- § LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
- § LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- § MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- § NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- § NOVÁČKOVÁ, J. *Rizika soutěží ve škole*. In Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5. - 6. února 2007. Téma: Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování na školách. 1. vyd. Olomouc: Albert, 2007. ISBN 80-7326-117-0.
- § PAKOSTA, J. *Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu*. In Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Olomouc: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5.
- § PETRUSEK, M. *Sociometrie, teorie, metoda, techniky*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1969.
- § PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- § PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- § ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- § VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
- § ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.



## Internetové zdroje:

- § ČECHOVÁ, M. *Rozvíjení vztahů mezi žáky ve třídě: bakalářská práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. ved. doc. PaedDr. Hana Horká, CSc. [on/line]. 19. 2. 2010.  
Dostupné na: [http://is.muni.cz/th/135460/pedf\\_b/?lang=en](http://is.muni.cz/th/135460/pedf_b/?lang=en)
- § GRECMANOVÁ, H. *Klima školy v německé pedagogické literatuře*. In Psychosociální klima školy I. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6. [on/line]. 17. 11. 2009.  
Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_3.pdf](http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_3.pdf)
- § JEŽEK, S. *Možnosti konceptualizace školního klimatu*. In Psychosociální klima školy I. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6. [on/line]. 17. 11. 2009.  
Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_1.pdf](http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_1.pdf)
- § MAREŠ, J. *Diagnostika sociálního klimatu školy*. In Psychosociální klima školy I. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6. [on/line]. 17. 11. 2009.  
Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_2.pdf](http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_2.pdf)
- § MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. [on/line]. 10. 2. 2009.  
Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
- § MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In Psychosociální klima školy I. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6. [on/line]. 17. 11. 2009.  
Dostupné na: [http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03\\_4.pdf](http://klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_4.pdf)
- § NĚMCOVÁ, P. *Vztahy třídních kolektivů*. Učitelské noviny č. 13/2006. [on/line]. 18. 12. 2009.  
Dostupné na: [http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=13&rok=06&odkaz=vztahy.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=13&rok=06&odkaz=vztahy.htm)
- § OSIČKOVÁ, V. *Vliv adaptačních kurzů na nové školní kolektivy: bakalářská práce*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. ved. PhDr. Mgr. Tomáš Čech, PhD. [on/line]. 29. 9. 2009.  
Dostupné na: [http://is.muni.cz/th/84526/pedf\\_b/](http://is.muni.cz/th/84526/pedf_b/)
- § Občanské sdružení ATMOSFÉRA. *Co je zážitková pedagogika*. [on/line]. 18. 12. 2009.  
Dostupné na: [http://www.os-atmosfera.net/?id=zazitkova\\_pedagogika](http://www.os-atmosfera.net/?id=zazitkova_pedagogika)
- § ZŠ Horka nad Moravou. *Charakteristika školy*. [on/line]. 10. 2. 2009.  
Dostupné na: <http://www.zshorka.cz/o-skole-charakteristika.do>

## 11 SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Neuspořádaná matice 1

Příloha č. 2: Neuspořádaná matice 2

Příloha č. 3: Dotazník Naše třída – Aktuální forma

Příloha č. 4: Dotazník Naše třída – Preferovaná forma

Příloha č. 5: Program výjezdu

Příloha č. 6: Zpětná vazba od žáků k výjezdu

Příloha č. 7: Výjezd v básních žáků 6. ročníku

Příloha č. 8: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 5. ročník

Příloha č. 9: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 6. A

Příloha č. 10: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 6. B

# Příloha č. 1: Neuspořádaná matice 1

Tabulka 12: Neuspořádaná matice 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
1		+	+	0	0	+	0	-	0	0	+	+	+	+	0	+	+	0	+	+	+	0	+	+	0	0	+	15	1
2	+		0	+	0	+	+	0	+	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	-	+	16	1
3	+	+		+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	0	+	+	+	+	+	+	+	22	0
4	+	+	0		0	+	+	-	+	0	0	0	0	+	0	+	+	+	+	+	0	0	+	0	0	0	+	13	1
5	+	+	+	+		+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	+	+	24	1
6	+	+	0	+	0		0	-	+	0	0	+	0	0	0	+	+	+	+	+	0	0	+	+	0	+	+	14	1
7	0	0	0	+	+	0		0	+	0	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	-	+	+	-	0	0	13	2
8	-	+	-	-	-	0	+		+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	0	0	0	-	+	-	-	-	-	8	14
9	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	26	0
10	+	0	+	0	+	0	0	-	0		+	0	+	0	+	0	0	0	0	0	0	+	+	0	+	+	+	12	1
11																													
12	+	+	0	0	+	+	+	0	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	22	0
13	+	0	+	0	+	0	+	-	0	+	+	+		0	+	0	0	-	0	0	+	+	+	+	+	+	+	14	3
14	+	+	0	0	+	0	+	-	+	-	0	0	0		0	+	+	+	+	0	-	+	0	0	0	0	0	11	3
15	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+		+	+	0	+	+	+	0	+	+	0	+	+	22	1
16	+	+	0	+	0	+	+	-	+	0	0	0	0	+	0		+	+	+	+	0	0	+	0	0	0	0	12	2
17	+	+	0	+	0	0	+	-	+	0	+	0	0	0	0	+		+	+	+	0	0	+	0	0	0	0	12	1
18	+	+	0	+	0	+	+	0	+	0	0	0	0	+	0	+	+		+	+	0	0	+	0	0	0	0	12	0
19	0	+	0	+	0	+	+	0	+	0	0	0	0	+	0	+	+	+		+	0	0	+	0	-	0	0	11	1
20	+	+	0	+	0	+	+	-	+	0	0	0	0	+	0	+	+	+	+		0	0	+	0	0	0	0	12	1
21	+	0	+	0	+	+	0	0	0	+	+	+	+	0	+	0	0	0	0	0		+	+	+	0	+	+	14	0
22	0	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+		0	-	-	-	+	16	7
23	+	+	+	+	+	+	+	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0		+	0	+	+	22	0
24	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+		+	+	+	24	1
25	0	0	0	0	0	0	0	-	0	+	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	+	3	1
26	+	+	+	0	+	+	+	-	+	0	+	+	+	+	0	+	+	0	0	0	0	+	0	+	+	+	+	17	1
27	+	+	+	0	0	+	+	-	+	+	+	+	0	0	+	-	+	0	+	+	+	0	+	+	+	-	+	17	3
p	20	20	12	15	13	18	20	1	20	11	16	15	14	15	11	19	21	15	17	17	14	7	22	15	7	12	17		
n	1	0	1	1	1	0	0	15	0	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	3	2	5	5	5	1		

# Příloha č. 2: Neuspořádaná matice 2

Tabulka 13: Neuspořádaná matice 2

	28	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	29	14	15	16	17	18	19	20	21	30	22	23	24	31	26	27	32	33			
28		0	+	0	+	+	+	0	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	0	+	0	0	0	0	0	0	+	19	0	
1	+		+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	+	27	0	
2	0	+		+	+	+	+	-	+	+	0	+	+	0	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	+	+	-	+	+	-	0	21	3	
3	0	+	+		+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	0	+	+	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	21	0	
4	+	+	+	+		+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	0	+	26	0	
5	0	+	+	+	+		+	-	+	+	+	0	+	0	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	-	+	+	-	+	23	4
6	+	+	+	+	+	+		0	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	0	0	24	0	
8	+	+	+	0	-	0	0		+	0	0	0	0	0	+	-	+	-	+	+	-	-	+	0	+	0	0	0	0	-	+	0	11	6
9	+	+	+	+	+	+	+	+		+	0	+	+	0	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	0	+	+	+	25	0	
10	0	+	0	+	0	+	+	-	+		+	+	+	0	0	+	-	+	-	-	-	+	0	+	0	+	0	+	+	0	+	16	5	
11	0	+	0	+	0	+	0	-	0	+		0	0	0	0	+	0	+	0	0	0	+	-	+	0	+	-	+	+	-	0	11	4	
12	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	27	0	
13	+	+	+	+	0	+	+	-	+	+	+	+		0	+	+	+	+	0	0	0	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	22	1	
29	+	0	0	0	0	0	0	-	0	+	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	+	0	+	0	0	+	0	0	-	+	6	2	
14	0	+	+	+	+	+	+	-	+	+	0	+	+	0		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	0	23	3	
15	0	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+		-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	21	8	
16	+	+	+	0	+	0	+	0	+	0	0	+	+	0	+	0		+	+	+	+	0	+	0	+	0	0	0	0	0	0	16	0	
17	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	+	0	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	0	+	25	0	
18	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	29	0	
19	+	+	+	0	+	+	+	0	+	0	0	+	+	0	+	0	+	+	+		+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	0	21	0	
20	+	-	0	-	+	+	+	0	+	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	0	0	0	+	0	0	19	2	
21	0	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	0	+	0	+	0	+	+		+	+	+	0	0	-	+	0	+	20	1	
30																																		
22	0	+	0	+	0	-	+	-	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	0	0	+	+		0	0	0	-	+	-	+	15	4	
23	+	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	25	0	
24	0	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	25	3	
31	+	-	0	-	0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-	+	0	0	-	-	0	0	4	7	
26	0	+	+	+	+	+	+	0	+	0	0	+	+	0	0	+	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0		+	0	+	18	0	
27	0	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	0	-		0	0	22	1	
32	+	+	+	0	0	0	+	+	+	0	0	0	0	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+	0	+	0	+	0	0	0	0	16	0	
33	0	0	0	+	0	0	0	0	0	+	0	+	+	0	0	+	0	0	0	0	0	+	0	+	0	+	+	+	+	0	11	0		
p	16	24	22	19	20	22	24	3	24	21	16	20	24	11	21	21	20	24	16	19	18	24	25	24	23	18	4	18	24	6	17			
n	0	2	0	2	1	1	0	10	0	0	0	2	0	0	0	1	3	1	2	2	2	2	2	0	0	0	6	4	2	8	0			

## Příloha č. 3: Dotazník Naše třída – Aktuální forma

Jméno:.....Třída:.....Škola:.....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. Ano – Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. Ano – Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. Ano – Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. Ano – Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. Ano – Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. Ano – Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano – Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků. Ano – Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. Ano – Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. Ano – Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano – Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. Ano – Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano – Ne
14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti. Ano – Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé. Ano – Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. Ano – Ne
17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano – Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní. Ano – Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano – Ne
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí. Ano – Ne
21. V naší třídě je legrace. Ano – Ne
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. Ano – Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano – Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. Ano – Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano – Ne

## Příloha č. 4: Dotazník Naše třída – Preferovaná forma

Jméno:.....Třída:.....Škola:.....

1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole. Ano – Ne
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic. Ano – Ne
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. Ano – Ne
4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce. Ano – Ne
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem. Ano – Ne
6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné. Ano – Ne
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé. Ano – Ne
8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků. Ano – Ne
9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci. Ano – Ne
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády. Ano – Ne
11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají. Ano – Ne
12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď. Ano – Ne
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci. Ano – Ne
14. V naší třídě by měly umět dobře pracovat jen bystré děti. Ano – Ne
15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli. Ano – Ne
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí. Ano – Ne
17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano – Ne
18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní. Ano – Ne
19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je. Ano – Ne
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet. Ano – Ne
21. V naší třídě by měla být větší legrace. Ano – Ne
22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat. Ano – Ne
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší. Ano – Ne

24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.      Ano – Ne

25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.      Ano – Ne

## Příloha č. 5: Program výjezdu

### 1. den

Čas	Činnosti, úkoly	Cíl
10:00	Ubytování	
11:00	<b>Vycházka s otázkami</b> Žáci jsou rozděleni do dvojic a tyto dvojice v pravidelných intervalech vychází na předem stanovenou trasu. Každý žák současně obdrží list papíru s otázkami, které během cesty pokládá spoluzákovi, se kterým cestu prochází. Odpovědi se snaží zapamatovat si. V cíli se setkají všechny dvojice i s učiteli. V kroužku pak každý představí odpovědi svého partnera, které jej zaujaly, případně, které si zapamatoval.	Seznámení se, úvodní naladění se, popovídání si, možnost bližšího poznání spoluzáků.
12:00	Oběd	
13:00	<b>Odhalení tématu výjezdu</b> Na základě obdrženého dopisu (v pátek ve škole) a prvotní aktivity, jejíž některé otázky směřovaly do fantazie, se žáci snaží pojmenovat náplň a téma celého výjezdu.	Společný úvod, očekávání
13:15	<b>Úryvek</b> Přečten jako motivace k další aktivitě: <i>Ke světu lidí (ve kterém jsme my všichni) existuje opačný svět Fantazie. Moc o něm nevíme, je tajemný, je v něm složeno vše, co se kdy odehrálo ve fantaziích mnoha lidí. Svět Fantazie není jen dobrý, je také zlý, ale je nesmírně důležitý pro rovnováhu v lidském světě. Rovnováha (vyrovnanost) se poruší, pokud lidé přestanou věřit ve svět Fantazie. Fantazie je tvořena snovými obrazy, které si vytváříme, postavami z bájí,</i>	Motivace



*pohádek a mýtů. Existuje díky výmyslům lidí. Nejvíce fantazie ve světě lidí mají děti, ty dokážou svět Fantazie znovu a znovu obnovovat a rozvíjet. Úbytek fantazie postihuje především dospělé. Úbytek fantazie se ve Fantazii projevuje tím, že její bytosti i krajiny se propadají do Nicoty, ve světě lidí se z mytologických postav propadnutých do nicoty stávají lži a bludy (ty jsou krásné i ohavné, chytré i hloupé) a ze snových krajin krajiny devastované. Lidé ničí svým zapomněním Fantazii a jsou ve stále větší záplavě lží, válek, zničené přírody. Nemocný se stává i lidský svět: je šedivý, bez tajemství. Pokud lidé nevěří ve Fantazii, má nad nimi Fantazie moc.*

13:30 *A co Ty, máš fantazii? Mají lidé kolem Tebe fantazii?*

### **Hledání odpovědi v okolí**

#### **Provázký**

Nejdříve rozdělení do skupin pomocí provázků. Vždy tolik provázků, kolik žáků má být v jedné skupině, je svázáno dohromady. Tyto svazky provázků učitel uchopí v místě uzlů tak, aby nebylo poznat, které provázky patří k sobě. Každý žák potom jeden provázek uchopí. Po puštění svazků provázků učitelem, žáci poznají, s kým sdílejí stejnou skupinu. Rozdělení do skupin.

#### **Realizace**

Děti mají za úkol zjistit v okolí odpovědi na otázky: *Je fantazie důležitá? Kde vlastně sídlí? Kde se bere v našich hlavách? Jak se do světa fantazie dostat?* Každá skupina dostane jednu z kartiček – Český rozhlas, TV Nova, Blesk, Mateřídouška. Své odpovědi mají v duchu daného média zpracovat. Způsob zpracování si mohou vybrat (pantomima, divadlo, článek, rozhovor, zpravodajství, reportáž,...). Spolupráce, kreativní činnost, zapojení fantazie.

14:30 **Prezentace**

Co žáci zjistili? Následné odhalení - do světa Fantazie se Zábava  
dostaneme jen s fantazií vlastní.

15:00 Přestávka

15:15 **Živly**

Rozdělení do skupin

Každý žák dostane špendlíkem (jdou použít i samolepky) Spolupráce,  
na záda připnutý papír s určitým textem. Jde o větu: *Cesta do* důvtip, udržení  
*Fantazie vede skrze brány živlů.* Každý má však na zádech jen ticha.  
část věty a to v jedné ze 4 barev (červená-oheň, modrá-vzduch,  
žlutá-země, zelená-voda). Žáci mají za úkol se teď najít podle  
barev (rozdělí se na 4 skupiny) a poskládat se do řady tak, aby  
se z jejich zad dalo přečíst poselství. Při plnění úkolu nikdo  
nemluví.

Následuje krátká diskuze

*Jaké znáš živly? Setkal ses někdy s nějakým živlem? Kde  
a za jakých okolností? Má vaše rozdělení něco společného  
s těmito živly – barvami? Jaké máme smysly? Jak si myslíte, že  
tyto živly působí na naše smysly? Kterými smysly vnímáme  
jednotlivé živly?*

15:45 **Živelné hrátky**

**Vítr:**

**Balonková** - Skupina stojí v kruhu. Učitel hodí do prostoru Spolupráce,  
nafouknutý balónek. Skupina se snaží jej udržet co nejdéle ve zábava.  
vzduchu tak, aby nespádl na zem. Postupně jsou přidávány  
další balónky. Hra může být obměněna povolením používat  
jen části těla (odehrávat můžeme pouze hlavou, nesmíme  
používat ruce, apod.).

**Foukaná** – Dvě skupiny žáků se rozmístí podél většího stolu.

Učitel hodí doprostřed pingpongový míček. Zástupci jedné poloviny stolu se snaží foukat do míčku tak, aby nespádl na jejich polovině stolu. Stolu se nesmí tělem dotýkat (ruce za zády).

### **Země:**

**Na hamouna** - Čokoláda jako zdroj Země leží uprostřed kruhu žáků. U ní je příbor. Jeden člověk se obleče do šály, čepice a vesty a začíná jíst. V tom okamžiku začne kolovat kostka. Jakmile někdo hodí „šestku“ může se s „jedlíkem“ uprostřed vyměnit, obleče se a může začít krájet čokoládu (nabírá po soustu). Jí do té doby, než kdokoli opět hodí kostkou „šestku“.

### **Oheň:**

**Kdo udrží déle oheň** - Každá skupina dostane tři sirky. Na povel si zapálí jednu sirku. Skupina se snaží pomocí dalších dvou sirek udržet oheň co nejdéle hořet.

**Ohňová štafeta** - Skupina stojí za sebou s rozestupy. Každá má k dispozici čtyři sirky a rozžatou svíčku na začátku, ze které si mohou jedinci oheň znovu připálit. Na jednom konci si zapálí jednu sirku a posílají si ji od jednoho člena ke druhému. Mohou si pomoci dalšími třemi sirkami. Pokud sirka během cesty zhasne, mohou si ji opět zapálit na začátku. Smyslem hry je dopravit oheň do cíle nebo co nejdál.

### **Voda:**

**Ručníková** - Každá skupina dostane dva ručníky a tři mikroténové sáčky naplněné vodou (chirurgické rukavice). Skupiny se nachystají do dvojic na start. Dvojice ze stejného družstva si přehazují ručníkem sáček tak, aby nespádl. Po každém hodů přeběhne nová dvojice z téhož družstva dopředu. Skupina se snaží co nejrychleji dostat házením sáček do cílové rovinky.

**Sestřel pyramidu** – Členové jednoho družstva stojí v zástupu na startovní čáře. Před nimi v určité vzdálenosti stojí na lavičce postavená pyramida z ruliček od toaletního papíru. Na konci zástupu je kýbl naplněný vodou a injekční stříkačka. Poslední z družstva ji naplní a posílá prvnímu, který se snaží vodou shodit pyramidu. Po svém pokusu běží se stříkačkou na konec řady, plní ji a posílá opět prvnímu v řadě. Po shoení se pyramida staví do původní polohy. Počítá se počet sestřelených ruliček celým týmem.

18:00 Večeře

19:00 **Hledání živlu v sobě - noční aktivita**

Žáci vybaveni baterkou, tužkou a zaznamenávacím archem procházejí po jednom trase, která je vyznačena svíčkami ve sklenicích. U každého světla je jedna otázka, na kterou žáci odpovídají a odpověď vepisují do archu. Sebeovládání, překonání strachu.

20:30 **Vykreslení živlu**

Jednotlivci si vyhodnotí test živlů a výsledky zakreslí do kružnice. Učitel zmiňuje teorii celistvosti – není nejdůležitější, jaký živel je v nás nejsilnější, ale který máme nejslabší. Ten je třeba posílit. Sebepoznání.

21:00 **Nekonečný příběh - film**

## 2. den

Čas	Činnosti, úkoly	Cíl
8:00	Snídaně	
9:00	<p><b>Hry:</b></p> <p><b>Bábyty báb</b> – Žáci stojí v kruhu a jeden z nich uprostřed něj. Na koho ukáže, ten musí předvést jednu z naučených postav (letec, havajská tanečnice, indián, topinkovač). Každá postava má přesně definovaný vzhled. Do figury jsou zapojeni vždy i sousedé předvádějícího. Pokud někdo udělá ve figuře chybu, včas nezareaguje nebo předvede pozici, která byla ztvárněna těsně předtím, jde vystřídat prostředního.</p> <p><b>Pošli to dál</b> – Jde o pantomimické předávání předmětů. Představíme si, že jedeme na výlet a bereme si s sebou nějakou věc. Pohybujeme se po prostoru, a když někoho potkáme, pantomimicky si s ním vyměníme naši věc. Od té chvíle procházíme prostorem s jeho věcí a on s naší. Nakonec si po kroužku předvedeme, co nám zůstalo nebo jakou věc jsme do hry vložili.</p>	<p>Ranní rozproudění, zábava, postřeh.</p> <p>Vyzkoušení si neverbální komunikace.</p>
10:00	<p><b>Stavba bran</b></p> <p><b>Rozdělení a motivace:</b></p> <p>Podle včerejšího večerního testu jsou žáci rozděleni do čtyř skupin podle převládajícího živlu. Jako motivace jsou žákům přečteny charakteristiky jednotlivých živlů.</p> <p><b>Sběr materiálu:</b></p> <p>Následuje sběr materiálu, který je spojen s krátkou vycházkou do okolí. Žáci mají za úkol během cesty sbírat vhodný materiál na výzdobu brány svého živlu – různé</p>	<p>Poznání úkolu, motivace.</p> <p>Poznání okolí, blízkost přírody.</p>

přírodniny.

**Aktivity** (hrané v průběhu procházky):

**1-tlesk, 2-lusk, 3-plesk** – První fáze je jednoduchá, postupně po kruhu každý řekne jedno z čísel 1,2,3,1,2,3,... Ve druhé fázi se jednička nahradí tlesknutím. Ve třetí fázi dvojka lusknutím a nakonec trojka plesknutím. Nejsložitější je, když si tuhle formuli říkají žáci jen ve dvojicích (již ne v kruhu).

**Roboti** – Třída je rozdělena na trojice. V ní je vždy jeden vědec a dva roboti. Ti se smí pohybovat jen stále vpřed s rukama před sebou. Pokud jim vědec klepne na rameno, otáčejí se na tu stranu o 90°. Na začátku hry stojí roboti zády k sobě. Úkolem vědce je „naprogramovat“ roboty pomocí poklepů na ramena tak, aby se spojili dlaněmi.

12:00 Oběd

13:30 **Vlastní stavba bran**

Každá skupina si vybere vhodné místo v přírodě blízko areálu a staví bránu svého živlu pomocí přírodnin, krepového papíru, balónků. Při stavbě si má skupina také rozmyslet formu a náplň prezentace jejich výtvoru. Spolupráce, kreativita.

15:30 Přestávka

16:00 **Představení bran**

Jednotlivé skupiny představují své velkolepé brány v krátké prezentaci ostatním. Zdokonalení se ve slovním projevu.

16:30 **Masky**

Každý žák si z tvrdého papíru vyrábí masku na obličej, kterou použije při slavnostním průchodu branou. Proto má maska Kreativita.

symbolizovat živel, jehož bránu stavěl.

17:30 **Předvedení masek**

18:00 Večeře

19:30 **Průchod branami**

Jde o vrchol celého výjezdu s velmi působivou a silnou atmosférou. Skupina každého živlu se zavázanýma očima při zvuku reprodukované hudby a hudebních nástrojů prochází svou branou do země Fantazie. Tam jsou dětem sundány šátky z očí a poděkováno, že i jejich přispěním Fantazie nezmizela.

Vrchol celého pobytu, hluboký zážitek, sebeovládání.

21:00 **Nekonečný příběh - film**

### 3. den

Čas	Činnosti, úkoly	Cíl
8:00	Snídaně	
9:00	<b>Výlet do okolí</b> Krátká procházka na ranč s koňmi.	
10:00	<b>Hodnocení pobytu, reflexe</b> Společně v kruhu si žáci sdělují své největší zážitky z pobytu.	
11:00	Úklid a odjezd	



## **Příloha č. 6: Zpětná vazba žáků hodnotící výjezd**

### **A. Proč bych znovu jel/a na tento výjezd?**

Resp. č. 1. Byli jsme spolu.

Resp. č. 2. Dobré jídlo. Super zábava. Pěkné okolí.

Resp. č. 3. Protože to tam bylo dobré a nemuseli jsme se učit.

Resp. č. 4. Protože mě to na výjezdu bavilo. Byla legrace, zábava a líbily se mi ty brány.

Resp. č. 5. Protože tam dobře vařili.

Resp. č. 6. Protože bylo pěkné ubytování a byla sranda a dobré jídlo.

Resp. č. 8. Protože se mi tam líbilo. Krásní koně, hry, zábava, krásné pokoje.

Resp. č. 9. Protože mě odpoledne bavila flaška. Protože mě bavily aktivity. Protože se mi líbilo jídlo a ubytování.

Resp. č. 10. Protože bychom mohli zahrát víckrát fotbal.

Resp. č. 11. Protože tam bylo dobré jídlo a ubytování.

Resp. č. 12. Jel bych sem znovu, protože jsem se dozvěděl nové věci a víc jsme se skamarádili.

Resp. č. 13. Protože se mi tam moc líbilo a je tam legrace.

Resp. č. 14. Jídlo a ubytování dobré, pěkné prostředí.

Resp. č. 15. Hry, kamarádi.

Resp. č. 16. Protože tam mají pěkné pokoje a je tam zábava.

Resp. č. 17. Na tento výjezd bych znovu jela, protože byl luxusní, legrační a byla na něm celá naše třída.

Resp. č. 18. Jela bych znovu na tento výjezd, protože tam byla sranda a hezké pokoje.

Resp. č. 19. Protože to tam bylo zábavné a hodně mě bavilo stavět brány a taky protože tam měli dobré obědy.

Resp. č. 20. Na výjezd bych jela znovu, protože bych chtěla vidět znovu prase divoké.

Resp. č. 21. Dobré prostředí a parta, dobré hry, soutěže a jídlo.

Resp. č. 23. Bylo tam hezké prostředí a penzion.

Resp. č. 24. Pohoda, klid, zábava a kamarádi a hry.

Resp. č. 26. Na tento výjezd bych znovu jel, protože jsem se nemusel učit.

Resp. č. 27. Bylo to tam super.

Resp. č. 28. Bylo to tam fajn, nebyla nuda.

Resp. č. 29. Protože tam byla zábava.

Resp. č. 31. Protože byla zábava.

Resp. č. 32. Byla tam legrace a bylo to tam hezké.

Resp. č. 33. Jel bych tam, protože se mi tam líbí a je tam krásně.

### **B. Proč bych znovu nejel/a na tento výjezd?**

Resp. č. 1. Nepříjemná servírka. Brzká večerka.

Resp. č. 2. Hlučný ranní vlak.

Resp. č. 3. Protože mě budily vlaky.

Resp. č. 4. Protože tam byla nepříjemná servírka. Brzká večerka.

Resp. č. 5. Já bych tam nejel, protože mě ráno budil vlak.

Resp. č. 6. Protože mě nebavily nějaké hry.

Resp. č. 8. Protože tam byla pitomá servírka, nemohli jsme si hrát na průlezkách.

Resp. č. 9. Protože mě naštvál spolubydlící na pokoji. Protože jsme šli dlouhou trasu lesem.

Resp. č. 10. Protože bychom furt někam chodili.

Resp. č. 11. Protože mě nebavily hry a onemocněl jsem tu.

Resp. č. 12. Nejel bych sem, protože mě každé ráno budil vlak.

Resp. č. 13. Protože tu byla hnusná řeka.

Resp. č. 14. Budil nás brzo vlak.

Resp. č. 15. Výšlapy.

Resp. č. 16. Nejela bych na výlet znovu, protože tam byla hrozná servírka.

Resp. č. 17. Na tento výjezd bych znovu nejela, protože tam byla nepříjemná servírka.

Resp. č. 18. Nejela bych na výjezd, protože je tam protivná servírka.

Resp. č. 19. Protože mě nebavilo chodit někde do lesa.

Resp. č. 20. Na výjezd bych znovu nejela, protože je tam nepříjemná servírka.

Resp. č. 21. Kvůli servírce.

Resp. č. 23. Nejela bych na výjezd znovu, protože tam byla nepříjemná servírka.

Resp. č. 24. Některé hry mě nebavily.

Resp. č. 26. Nejel bych, protože mě budily vlaky.

Resp. č. 27.<sup>7</sup>

Resp. č. 28.

Resp. č. 29. Protože už by tam nebyla taková zábava.

Resp. č. 31. Nechtěl bych jet na výjezd, byla tam velká nuda.

Resp. č. 32.

Resp. č. 33. Protože je tam taková stará paní, která furt řve.

---

<sup>7</sup> Prázdné místo v odpovědi respondenta značí, že neudal žádný důvod, proč by na výjezd znovu nejel.

## Příloha č. 7: Výjezd v básních žáků 6. ročníku

Zde uvádím několik básní vytvořených žáky 6. ročníku glosující výjezd.

**Tabulka 14: Básně**

<p>Výjezd byla přča, naskočila mi hrča. Bránami jsme prošli, do Fantazie jsme došli. „Roboti“, to je dobrá hra, hele tam ti utíká. Číšnice si sedí líně u stolu, když právě jíme. Škoda, konec výjezdu, honem všichni na vlak. Nebo vám teď ujedete, dostanete na frak. <b>(resp. č. 2 a 30)</b></p>	<p>Na výjezd se těšíme, doufám, že se zlepšíme. Čeká nás tam číšnice, fakt je milá velice. Byla nás tam velká banda, byla aspoň sranda! Dost jsme se toho naučili, ale vůbec jsme se nemučili. <b>(resp. č. 1 a 4)</b></p>
<p>Fantazie máme dost, neztratíme ani nos, oheň hoří tralala, vítr fouká olala! Mnoho živlů také známe, mnoho si jich vychutnáme. Živlům my se odvděčíme, skřítky, víly pobavíme! <b>(resp. č. 13)</b></p>	<p>Na výjezdu nás to bavilo, všechno se nám líbilo. Na výjezdu bylo fajn, hurá, hurá zase tam! Brány stavěli jsme celý den, ve Fantazii objevili jsme se druhý den. <b>(resp. č. 28 a 32)</b></p>

## **Příloha č. 8: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 5. ročník**

...<sup>8</sup> je lakomá.

... je legrační.

... je postrach.

... je hlučná.

(respondent č. 1)

... je legrační.

... je kamarádká.

(respondent č. 2)

... se mi líbí.

... je dobrá.

... je velká.

... je kamarádká.

(respondent č. 3)

... je dobrá.

... je legrační.

... je zábavná.

(respondent č. 4)

... bude rozdělená.

... je dobrý kolektiv.

(respondent č. 5)

... je jako jiná.

... má své plusy i mínusy.

... je inteligentní, ale i hlučná.

(Říkají to učitelé.)

... má jednoho cizince.

... bude asi rozdělena.

(respondent č. 6)

... je legrační.

... má nově vymalováno.

... má pěknou nástěnku.

... je hlučná.

(respondent č. 7)

... je hlučná.

... je nedůvěřivá.

... je milá i hrozná.

... je soustředivá.

(respondent č. 8)

... je legrační.

... spolupracuje.

... je chytrá.

... je snaživá.

(respondent č. 9)

... je dobrá.

(respondent č. 10)

... je dobře vycházející.

(respondent č. 12)

... je zábavná.

... je nudná.

... je zvláštní.

---

<sup>8</sup> Třemi tučnými tečkami začíná nová výpověď.

... je hlučná.  
(respondent č. 13)

... je dobrý kolektiv.  
... bude rozdělena.  
(respondent č. 14)

... je tak na půl chytrá.  
... je dobrá na půl.  
(respondent č. 15)

... je upovídaná.  
(respondent č. 16)

... je vtipná.  
... je chytrá.  
... spolupracuje.  
... si naslouchá.  
(respondent č. 17)

... je dobrá.  
... je pěkná.  
... je vyzdobená.  
(respondent č. 18)

... je bláznivá.  
... je uřvaná.  
... je velká.  
... je učenlivá.  
(respondent č. 19)

... je legrační.  
... je chytrá.  
... spolupracuje.

... je kamarádká.  
(respondent č. 20)

... je legrační a zábavná.  
... je skvělá.  
... je velká.  
... je kamarádká.  
(respondent č. 21)

... je hrozná.  
... dobrá být.  
... horor být.  
(respondent č. 22)

... je fajn.  
... je bezva.  
... je kamarádká.  
V naší třídě je legrace.  
(respondent č. 23)

... je skvělá.  
... je chytrá.  
... není blbá.  
... je dobrá.  
(respondent č. 24)

... je legrační.  
... je chytrá.  
(respondent č. 25)

... je vtipná.  
... je dobrá.  
... je učenlivá.  
... je normální.

(respondent č. 26)

... nově vymalovaná.

... je velká.

... má koberec.

... ukecaná.

(respondent č. 27)

## **Příloha č. 9: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 6. A**

... je prý druhá nejhorší na škole.

V naší třídě je i v hodinách zábava  
(máme zábavné učení).

V naší třídě spolu většina lidí  
kamarádí.

... je plná hodných, ale i zlých dětí.  
(respondent č. 2)

... je dobrá.

V naší třídě je sranda.

V naší třídě se mi líbí.

... je prý druhá nejhorší na škole.  
(respondent č. 3)

... je upovídáná.

... ráda chodí do tělocviku.

... je velká.

... nerada uklízí.

(respondent č. 5)

... je pracovitá a ráda se učí.

... je moc ukecaná.

... má ráda přestávky.

... je nerada, když je ve škole zranění.

(respondent č. 8)

... se umí dobře učit a spolupracuje.

... je hlučná.

V naší třídě se cítím dobře.

V naší třídě mám hodně kamarádů.

(respondent č. 9)

... srandovní.

... dobrá.

V naší třídě je hodná paní učitelka.

... pilná.

(respondent č. 13)

... je občas k nevydržení.

V naší třídě jsou chytrí žáci.

... má oranžovou barvu.

V naší třídě je legrace.

(respondent č. 14)

... je pohodová.

... je dobrá.

V naší třídě je sranda.

... je dobrá parta.

(respondent č. 18)

... je samá legrace.

... je nejlepší, jakou jsem si mohl přát.

V naší třídě je hodně dobrých přátel.

V naší třídě je dobrá spolupráce.

(respondent č. 21)

... je veselá.

V naší třídě si navzájem pomáháme.

... je ohleduplná.

V naší třídě jsou všichni kamarádi.

(respondent č. 23)

V naší třídě je sranda.

V naší třídě je zábava.  
V naší třídě jsem já.  
V naší třídě mám hodně kamarádů.  
(respondent č. 26)

... je hezká.  
V naší třídě je sranda.  
V naší třídě jsou neoblíbené děti.  
V naší třídě většina dětí kamarádí.  
(respondent č. 27)

V naší třídě je vždycky sranda!!!  
... je kamarádká.

V naší třídě je hodně sympatických lidí.  
... je mnohdy hodně upovídaná, ale ne  
vždy je to dobré.  
(respondent č. 30)

V naší třídě se učí dobře.  
V naší třídě učitelé moc pamatují.  
V naší třídě jsme kamarády.  
... je dobrá.  
(respondent č. 33)



## **Příloha č. 10: Metoda nedokončených vět – „Naše třída...“; 6. B**

V naší třídě jsou děti, které dokážou být dobré, ale nesnaží se.

... je zábavná, učitelé ji mají rádi.

S mojí třídou si rozumím, mám ji ráda.

Mrzí mě, že spousta lidí, co jsou mými kamarády, se změnili.

(respondent č. 1)

... je vtipná.

... je o přestávkách s druhou třídou

(6. A a 6. B).

V naší třídě je spousta dobrých kamarádů.

V naší třídě je interaktivní tabule.

(respondent č. 4)

V naší třídě je málo dětí.

V naší třídě jsem já.

... je velká.

V naší třídě je interaktivní tabule.

(respondent č. 10)

V naší třídě jsou žáci, které nenávidím.

V naší třídě jsou dvě strany v nepřátelství.

V naší třídě je holka, která se mi líbí.

V naší třídě jsou i žáci tupí.

(respondent č. 15)

... je pěkná, protože je v ní interaktivní tabule.

... je přírodopisná a zeměpisná učebna.

... je kamarádká.

... je velká a prostorná.

(respondent č. 16)

V naší třídě je legrace.

V naší třídě se cítím dobře.

V naší třídě mám hodně kamarádů.

V naší třídě se dobře učí.

(respondent č. 17)

... je zeměpisná a přírodovědná učebna.

... je kamarádká.

... je velká.

... má hezkou nástěnku.

(respondent č. 19)

... je společenská.

... je zelená.

V naší třídě je legrace.

... je učebna dějepisu a zeměpisu.

(respondent č. 20)

... je velmi hodná.

... má hezkou nástěnku.

V naší třídě je hodně místa.

... je chytrá.

(respondent č. 22)

... je ukecaná.

V naší třídě jsou většinou chytré děti.

V naší třídě jsou dvě strany  
v nepřátelství.

V naší třídě jsou lidé, kteří se někdy  
chovají, jako by neměli druhou část  
mozku.

(respondent č. 24)

... je dobrá.

... je kamarádká.

V naší třídě je sranda.

... je hodná.

(respondent č. 28)

... je ukecaná.

V naší třídě jsou dvě strany.

V naší třídě je legrace.

V naší třídě je interaktivka.

(respondent č. 29)

V naší třídě jsou i magoři.

V naší třídě jsou dvě strany.

V naší třídě se probírá wrestling  
a fotbal.

(respondent č. 31)

... je plná dětí.

V naší třídě je legrace.

... je úplná.

... je hezká.

... je velká.

(respondent č. 32)

V naší třídě jsou všichni fajn, jak  
kluci, tak holky.

... chce být lepší než 6. A.

... je dobrý kolektiv, ale spousta lidí  
tam nezapadá.

V naší třídě se všichni chovají, jak  
mají.

(respondent č. 34)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Dagmar Kašíková
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Eva Urbanovská, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Vliv školních výjezdů na sociální klima třídy
<b>Název v angličtině:</b>	The influence of the school trips in the class social climate
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce zkoumá konkrétní dopady školního výjezdu na třídní kolektiv. Jsou sledovány účinky výjezdu na úroveň spolupráce a komunikace žáků a vztahy mezi nimi. Teoretická část práce se věnuje sociálnímu klimatu třídy jako jednomu z hlavních činitelů působících na klima školy. Dále se zabývá klimatem školy a proměnnými, které jej utvářejí.
<b>Klíčová slova:</b>	Klima školy Sociální klima třídy Školní výjezdy Adaptační pobyty Spolupráce žáků Vztahy mezi žáky Komunikace
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis explores concrete impacts of the school trips on the class collective. It observes the effects of the trip on the level of the pupils' cooperation and communication and their relationships. The theoretical part of the thesis deals with the social climate of a class as one of the main factors affecting the school climate. Furthermore, it considers the school climate and the variables that create it.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	School climate Social climate in the class School trips Adaptation courses Pupils' cooperation Relationships between pupils Communication

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	10 příloh - 3× tabulka - 2× dotazník - 1× program výjezdu - 4× doslovné přepisy odpovědí žáků
<b>Rozsah práce:</b>	90 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český