

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Diplomová práce**

Mgr. Antonín Pernica

Sociometrické metody v diagnostické činnosti učitele na prvním stupni  
základní školy

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil pouze literaturu a zdroje uvedené v seznamu.

V Olomouci dne 4. prosince 2014

.....

## **Poděkování**

Děkuji všem, kdo mi v průběhu zpracování této diplomové práce stáli nablízku, děkuji své ženě Lence a celé rodině za trpělivost, pochopení a stálou oporu, které se mi dostalo.

Děkuji doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytování podnětných připomínek a rad při jejím zpracování.

V neposlední řadě děkuji také Mgr. Kateřině Hurtíkové, Ph.D., za jazykovou korekturu diplomové práce.

ÚVOD.....	7
1 SOCIÁLNÍ VZTAHY V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	10
1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	10
1.2 Sociální interakce a klima školní třídy .....	12
2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	16
2.1 Sociální skupina.....	16
2.1.1 Struktura a dynamika sociální skupiny.....	17
2.1.2 Vývoj sociální skupiny .....	20
2.2 Specifika školní třídy jako sociální skupiny.....	21
3 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST UČITELE .....	25
3.1 Diagnostika sociálních vztahů ve školní třídě .....	26
3.2 Diagnostické zásady, postupy a strategie .....	27
3.3 Diagnostické metody .....	28
4 SOCIOMETRIE .....	31
4.1 Vývoj sociometrie .....	31
4.2 Sociometrické metody .....	34
4.2.1 Základní sociometrické pojmy .....	35
4.2.2 Sociometrický test .....	37
4.2.3 Sociometrická matice a sociogram .....	39
4.2.4 Sociometrické indexy .....	41
4.3 Sociometrické metody ve třídě prvního stupně základní školy.....	43
4.4 Možný metodologický přístup k výzkumnému šetření .....	44
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	47
5.1 Východiska a cíl výzkumného šetření .....	47
5.2 Výzkumné otázky a dílčí cíle .....	48
5.3 Použité metody .....	49
5.3.1 Analýza pedagogické dokumentace a rozhovor .....	49
5.3.2 Sociometrie.....	49
5.3.3 Pozorování.....	50
5.4 Výběr vzorku .....	51
5.5 Časový harmonogram a pracovní postup .....	52
6 PRŮBĚH A VÝSLEDKY PRVNÍ ETAPY ŠETŘENÍ.....	54

6.1 Analýza pedagogické dokumentace a rozhovor s třídní učitelkou.....	54
6.2 Aktualizace dílčích cílů šetření.....	57
6.3 Sociometrie.....	57
6.3.1 Sociometrické matice .....	57
6.3.2 Sociogramy .....	60
6.3.3 Sociometrické indexy .....	64
6.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby.....	66
6.3.5 Skupinové role.....	67
6.4 Pozorování.....	69
<b>7 PRŮBĚH A VÝSLEDKY DRUHÉ ETAPY ŠETŘENÍ.....</b>	<b>71</b>
7.1 Kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou.....	71
7.2 Aktualizace dílčích cílů šetření.....	72
7.3 Sociometrie.....	72
7.3.1 Sociometrické matice .....	72
7.3.2 Sociogramy .....	74
7.3.3 Sociometrické indexy .....	78
7.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby.....	80
7.3.5 Skupinové role.....	82
7.4 Pozorování.....	83
<b>8 PRŮBĚH A VÝSLEDKY TŘETÍ ETAPY ŠETŘENÍ .....</b>	<b>86</b>
8.1 Kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou.....	86
8.2 Aktualizace dílčích cílů šetření.....	86
8.3 Sociometrie.....	88
8.3.1 Sociometrické matice .....	88
8.3.2 Sociogramy .....	90
8.3.3 Sociometrické indexy .....	92
8.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby.....	94
8.3.5 Skupinové role.....	95
8.4 Pozorování.....	96
<b>9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>98</b>
9.1 Shrnutí a interpretace výsledků tří etap výzkumného šetření.....	98
9.2 Diskuse .....	101
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>103</b>

SEZNAM ZKRATEK .....	104
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	105
SEZNAM PŘÍLOH .....	111

## Úvod

„To vás učí ve škole, takhle se k sobě chovat?“ Taková nebo podobná věta zřejmě zaujme každého zodpovědného pedagoga, zvláště týká-li se žáků jemu svěřených. Otázkou je, jakým způsobem jako učitelé zareagujeme. Podaří-li se nám překonat prvotní emoce, může nás daná situace vést k zamyšlení nejen nad svou vlastní prací a jejími výsledky, ale také nad tím, odkud bychom měli vycházet při svém výchovném působení. Mohou se objevit různé otázky. Patří vůbec výchova do současného systému vzdělávání, ve kterém je kladen důraz na znalosti a vlastní uplatnění na trhu práce? Mohu si vůbec dovolit formovat osobnost, postoje a hodnoty svých žáků? Má někdo právo ode mne něco takového očekávat?

Odpověď na tyto otázky nalezneme v dokumentech upravujících výchovně-vzdělávací systém v České republice (dále jen ČR). V souladu s principy kurikulární politiky, zformulovanými v roce 2001 v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, byl do vzdělávací soustavy ČR v minulých letech zaveden zcela nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Součástí tohoto systému je také základní vzdělávání, které se realizuje oborem vzdělání základní škola. V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2013).

Slovy tohoto dokumentu základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků. Je rozdělena do dvou stupňů. První stupeň usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence, které jsou zde chápány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti, a tímto způsobem poskytnout každému dítěti spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Jedním ze základních principů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je zařazení průřezových témat, která v RVP ZV reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitost pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Tím se rozvoj osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot stává závaznou součástí základního vzdělávání s výrazně formativními funkcemi (RVP ZV, 2013).

Jestliže odpověď na všechny otázky položené v úvodních řádcích zní ano, může nás to vést k zamyšlení, jakým způsobem a jakým směrem by měly být postoje a hodnoty žáků v sociální oblasti utvářeny?

Odpověď můžeme nalézt opět v kurikulárních dokumentech. Autoři Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (2001) se této problematice věnují pouze rámcově i přesto, že jako základní podmínku vzdělávání kladou příznivou sociální, emocionální a pracovní atmosféru. Uvádějí rovněž, že vzájemná soutěž a úspěch na úkor druhých musí být nahrazena větším důrazem na vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi žáky. Blíže se k problematice sociálních vztahů vyjadřuje RVP ZV (2013) v části C v souvislosti s klíčovými kompetencemi, zejména kompetencemi sociálními a personálními, a dále v kapitole 6 pojednávající o průřezových tématech, zvláště pak v tématu osobnostní a sociální výchova. Osobnostní a sociální výchova je v pojetí tohoto dokumentu specifická tím, že učivem se zde stávají sami žáci a jejich vztahy, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat cestu k životní spokojenosti založenou na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu (RVP ZV, 2013). V oblasti klíčových kompetencí pak autoři tohoto dokumentu předpokládají, že každý žák absolvující základní vzdělávání si osvojí takové sociální a personální kompetence, které mu umožní přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů, účinně spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu a na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce.

Zde se nabízí další otázka. Jakým způsobem můžeme sledovat a hodnotit, zda dochází k naplnění uvedených požadavků?

Jedním ze zdrojů, ze kterých můžeme v tomto smyslu vyjít, je zmínka RVP ZV (2013) o nutnosti průběžné diagnostiky. Průběžná diagnostika jednotlivých vzdělávacích a výchovných oblastí je z pohledu tohoto dokumentu chápána jako nutný předpoklad úspěšného pedagogického působení. Přestože se jedná o závazný dokument, bývá tento požadavek v běžné praxi opomíjen. Jak uvádí Mareš (2013), někteří učitelé nechápou pedagogicko-psychologickou diagnostiku jako součást své profesní role. Příčinou tohoto stavu může být podle Mareše (tamtéž) skutečnost, že běžné diagnostické metody a nástroje nejsou v pregraduální přípravě učitelů příliš procvičovány.

Vycházíme-li z výše uvedeného, můžeme konstatovat, že pedagogicko-psychologická diagnostika sociálních vztahů žáků ještě stále zůstává doménou odborných pracovníků a školských poradenských zařízení. To se týká také využití jedné z nejvýznamnějších metod v této oblasti – sociometrie. Jak dokládají práce mnoha našich i zahraničních autorů (Braun,



Dittrich, Hamilton, Hrabal, Chráska, Lašek, Madarasová-Gecková, Mareš, Petrušek, Remerová, Sherman, Schneider aj.), sociometrie je metodou hojně využívanou v rámci psychologického, sociologického i pedagogického výzkumu a rovněž v oblasti odborné pedagogicko-psychologické diagnostiky. S uplatněním této metody v rámci průběžné pedagogické diagnostiky sociálních postojů a vztahů žáků, s ohledem na požadavky kurikulárních dokumentů, se však setkáme jen zřídka. Cílovou skupinou publikovaných výzkumů a monografií jsou převážně studenti středních škol a žáci druhého stupně základních škol. Pouze okrajově se některé práce dotýkají problematiky prvního stupně základní školy (Braun, 2014; Hrabal, 2002; Madarasová-Gecková, 2004). Stejně tak sociometrická šetření provedená v rámci závěrečných studentských prací jsou orientována buď mimo primární školu (Jandová, 2007; Rožnovská, 2008; Šuláková, 2013), anebo využívají sociometrii pouze k určení pozice individua v sociometrické struktuře třídy (Ficnerová, 2008; Henzlová, 2011; Malíšková, 2013). Přes vynaložené úsilí jsme neobjevili žádnou práci, která by se věnovala diagnostice sociálních vztahů na prvním stupni základní školy pomocí analýzy sociometrické struktury skupiny.

S ohledem na uvedené skutečnosti jsem zvolil téma této diplomové práce, jejímž cílem je poukázat na možnosti, výhody i možná omezení sociometrických metod v diagnostické činnosti učitele na prvním stupni základní školy. První část práce si všímá vývojových specifíků dětí mladšího školního věku a utváření sociálních vztahů v tomto období, včetně možností a významu jejich diagnostiky, zmiňuje některé aktuálně přetrvávající nedostatky v této oblasti a uvádí možnosti jejich řešení, zejména v souvislosti s využitím sociometrických metod. V dalším textu se práce věnuje vymezení základní terminologie a objasnění některých mezioborových a historických souvislostí použité metody.

Druhá, praktická část práce je věnována diagnostickému šetření, provedenému v rámci školní třídy mladšího školního věku. Vychází z teoretického rámce první části a pomocí sociometrických metod doplněných o analýzu pedagogické dokumentace a pozorování, zkoumá sociální vztahy v rámci dané skupiny – školní třídy v průběhu jednoho roku. Snaží se o zachycení složitostí, detailů a procesů probíhajících v této skupině s cílem přispět k jejich lepšímu porozumění a pochopení tak, aby zjištěné skutečnosti mohly pomoci při zkoumání obdobných případů.

Byl bych rád, kdyby tato práce posloužila pedagogickým pracovníkům prvního stupně základních škol jako inspirace k diagnostické činnosti.

# 1 Sociální vztahy v období mladšího školního věku

Mladší školní věk je obdobím spontánně se rozvíjejících sociálních vztahů, ve školním prostředí především vztahů mezi spolužáky. Rozvíjí se zde kamarádství, které mnohdy trvá po celý život. Provedené výzkumy prokazují, že žáci základních škol mají většinu svých kamarádů ze své třídy či školy (Helus, 2007). S bývalými spolužáky se mnoho lidí setkává i v pozdějším věku.

Tato skutečnost, kterou nezávisle potvrzují i další autoři (Hrabal, 2002; Řezáč, 1998) nabývá na významu zvláště tehdy, uvědomíme-li si, že vzorce sociálního chování, jež si dítě ve škole osvojí, se stávají fundamentem jeho dalších sociálních vztahů v širší společnosti a ovlivňují jeho socializaci. Pozornost, kterou učitel v tomto směru věnuje své třídě a jednotlivým žákům, by proto neměla být považována za ztrátu času. Faktem však zůstává, že pro rozbor a hodnocení sociálních vztahů v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky, případně pro nutné intervence v tomto směru, zbývá v rámci současné edukace málo prostoru a těmto důležitým otázkám je obecně věnována malá pozornost (Mareš, 2013). Proto se lze domnívat, že podstatou problému je prioritizace vzdělávacích cílů před výchovnými.

Domníváme se, že posílením pedagogické činnosti v tomto směru by bylo možné předcházet v současnosti často zmiňovaným negativním jevům, které se projeví zvláště tehdy, byla-li oblast sociálních vztahů v mladším školním věku zanedbána.

## 1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Období od šesti do jedenácti let, kdy je dítě žákem prvního stupně základní školy, popisují někteří autoři (Linhartová, 2008) jako dobu relativního klidu a harmonického vývoje. Jiní autoři, jako například Čáp a Mareš (2001), uvádějí, že tento dojem mohl vzniknout ve srovnání s nápadnými změnami v předcházejícím období a zejména s vyhocenou problematikou následující puberty. Přikláníme se k jejich názoru, protože se domníváme, že také v mladším školním věku dochází k důležitým změnám a objevují se i některé specifické problémy.

Toto období představuje určitý mezník. Pro dítě nastává období, v němž významným způsobem přibývá povinností. Dítě se přibližuje světu dospělých, světu společenských povinností, což se nutně promítá do jeho způsobu života, do sociálních vztahů. Dítě se začleňuje do společnosti, vyrovnává se s novými požadavky, což stimuluje rozvoj sociálních dovedností a osobnostních vlastností (Vágnerová, 2001). Přichází nové autority – nejprve dospělí, tj. učitel a další pracovníci školy, později spolužáci jako neformální skupinové autority. Dochází k novým sociálním interakcím. Můžeme zaznamenat počáteční projevy

dominance a podřízenosti ve skupině, vytváří se hierarchie. V rámci tohoto procesu se dítě setkává i s negativními projevy chování, učí se správně reagovat – odmítnout negativní chování, pomáhat slabším, spolupracovat (Hrabal, 2002).

Školní vyučování rozvíjí poznávací schopnosti člověka. Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2013), v tomto období se rozvíjí kapacita paměti a myšlení. Dítě si osvojuje schopnost konkrétních logických operací, učí se chápat souvislosti, dokáže si vytvořit svůj názor, vytváří se reflexe vlastního poznání, myšlení (metakognice) a zpětné spojení, ověřování vlastních myšlenek, tj. reverzibilita myšlenkových procesů. Roste schopnost operovat s pojmy. Zvyšuje se slovní zásoba, dítě tvoří složitější věty, učí se tvořit souvětí. Rozvoj řeči a nutnost opakování ovlivňuje krátkodobou a dlouhodobou paměť. Počáteční neúmyslnou, mechanickou paměť se dítě učí vědomě řídit směrem k retenci a následné aktualizaci (vybavení z paměti). Představivost dosahuje v tomto věku vrcholu. Dítě si dokáže vybavit dřívější vjemy, ale i vyvolat záměrnou představu. Umí rozlišit fantazii od skutečnosti. Vnímání prostoru a času se stává dokonalejším, učí se rozlišovat části, detaily. Nový prvek představuje i samotné učení, dítě se učí, jak se učit, a rozvíjí při tom schopnost koncentrace, pozornost, systematickosti. Stává se méně závislé na okamžitém přání, učí se ovládat. To souvisí, jak uvádí Vágnerová (2012), s rozvíjející se emoční inteligencí. Dítě je již schopno vyznat se ve svých pocitech i v emocích druhých lidí.

Erikson (2002) nazývá toto období fází pýle a snaživosti. Píli a snaživosti získává dítě pochvalu a uznání dospělých i v rámci skupiny, zvyšuje se jeho sebehodnocení, snižuje se pocit méněcennosti. Pokud však dítě uznání a pochvaly nedosáhne, zvyšuje se hladina úzkosti, narušuje se vývoj zájmů a motivace, dochází k projevům nevhodného vyrovnávání se s touto pro dítě náročnou situací – šaškování, uličnictví, pasivita. Může dojít k vývoji komplexu méněcennosti.

Jiný úhel pohledu na toto období nabízí Piaget a Inhelderová (2000), kteří toto období nazývají stadiem konkrétní operace. Podle Piageta děti v tomto období získávají uspořádanou a soudržnou soustavu symbolického myšlení, která jim umožňuje anticipovat události v jejich okolí. Tato soustava se však liší od soustavy užívané většinou dospělých tím, že je vázána na konkrétní zkušenosti. To znamená, že děti dokáží formulovat hypotézy v nepřítomnosti názorných předloh pouze za předpokladu, že mají takovou zkušenost zažitou z minulosti. Ve svém myšlení jsou tedy stále omezeny konkrétní zkušeností, mají sklon své okolí spíše popisovat, než je vysvětlovat. Dítě je v tomto věku schopno změnit svůj správný názor jen proto, aby odpovídal očekávání autority. Vágnerová (2012) to vysvětluje neschopností zpětné vazby u dětí v tomto věku. Ke změně dochází až v průběhu školní docházky.

Z těchto závěrů můžeme vyvodit, že dítě mladšího školního věku je aktivní a plně očekávání, současně je však snadno ovlivnitelné, a to i v oblasti sociálních vztahů. Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že dítě si v tomto období osvojuje názory a postoje společnosti a sociální skupiny, do níž patří. Formují se jeho sociální dovednosti a návyky, vytvářejí se osobnostní rysy v oblasti vztahů k jiným lidem. Dítě přijímá nové sociální role, především roli žáka a spolužáka. Ke svému sociálnímu vývoji však potřebuje usměrňující autoritu, kterou ve škole představuje učitel (Šimíčková-Čížková, 2013).

Vágnerová (2001) v tomto smyslu u dětí na prvním stupni rozlišuje dvě fáze (dvě období) vývoje vztahu k autoritám a normám chování. V počátečním období školní docházky se jedná o fázi předkonvenční morálky. Dítě v tomto období chápe normy a povinnosti jako objektivně dané, nezpochybňuje je. Morálka malých školáků představuje zafixovaný, za všech okolností stejně platný systém pravidel. Dítě však v tomto období interpretuje všechny normy egocentricky, tj. ve vztahu k uspokojení vlastních potřeb. Proto někdy není schopno uspokojivě zvládnout vnitřní konflikt, ke kterému dochází v okamžiku, kdy se povinnost dostává do rozporu s nějakou jeho aktuální potřebou.

V dalším období, které Vágnerová (2001) označuje jako fázi konvenční morálky, dochází k zvnitřnění norem, dítě je přijímá za své. Protože se v tomto období nově objevují normy dané skupinou – třídou, je podstatné, a to i z hlediska této práce, jsou-li tyto skupinové normy v souladu s normami školními či společenskými. Dítě v tomto věku, jak Vágnerová (tamtéž) uvádí, chápe všechny normy stejně, tj. jako obecně platné pro všechny.

Děti v tomto věku si uvědomují, že je třeba respektovat také zájmy jiných lidí. Na druhé straně však kladou důraz na rovnost požadavků i hodnocení. Heidbrink (1997) označuje tento důraz na rovnost jako rovnostářský fanatismus. Děti sice dovedou pochopit rozdíly typu „on může a já nemohu“, ale emočně nedokáží rozdílné hodnocení tolerovat.

Z výše uvedených skutečností je zřejmé, že vývojové charakteristiky dětí mladšího školního věku, zejména emoční nezralost, ovlivňují také oblast sociálních vztahů v tomto období. Sociální vztahy jsou proměnlivé, což se promítá i do jejich struktury v rámci sociální skupiny – školní třídy. Současně však dochází k postupné fixaci norem a vzorců chování.

Konkrétní podobu těchto vztahů, jejich změn a vývoje a také možnost jejich diagnostiky ukazuje studie skupiny žáků prvního stupně základní školy provedená v rámci této práce.

## **1.2 Sociální interakce a klima školní třídy**

Důvodem ke studiu sociálních interakcí a klimatu školní třídy je zmiňovaný vliv školního prostředí na vzdělávací a socializační proces dítěte. Jak uvádí Walshová a Murphyová

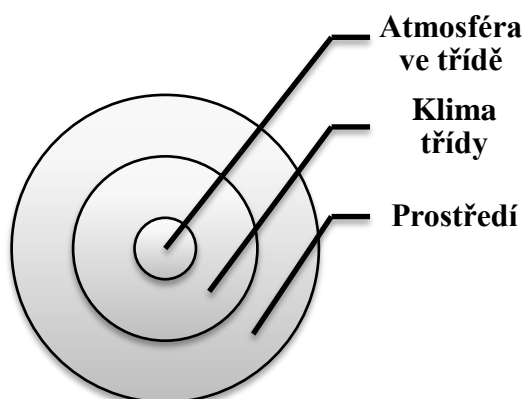
(2003), úspěch dítěte v dalším životě nezáleží pouze na získaných znalostech a dovednostech, ale významnou měrou také na psychologických a sociálních aspektech jeho vývoje. V tomto smyslu hrají důležitou úlohu právě sociální interakce a vztahy, ve kterých dítě vyrůstá, jak v rodině, tak ve škole.

Pojmem sociální interakce je označován vztah mezi jedinci, kteří se vzájemně vnímají a reagují na sebe; jde o dvousměrný proces vzájemného působení, výměny podnětů a reakcí, vzájemného chování a prožívání (Konečný, Urbanovská, 2002). Interakce však není co do svého průběhu a důsledků plně vysvětlitelná, bereme-li v potaz pouze jednající osoby, protože je ovlivněna sociálním prostředím. Ve školním prostředí to znamená, že interakce probíhá minimálně na pozadí, častěji však uvnitř sociální skupiny, kterou představuje školní třída. I když se v dané chvíli jedná pouze o dvojice osob, je účinek jejich jednání spoluutvářen přítomností třídy a zpětně se také do života třídy promítá (Helus, 2007). Ve svém součtu tvoří sociální interakce jednu z proměnných, které se promítají do psychosociálního klimatu a atmosféry třídy.

Na základě skutečností uvedených v předcházející kapitole se můžeme domnívat, že sociální interakce v mladším školním věku jsou kromě vývojových charakteristik ovlivněny také konkrétními sociálními zkušenostmi dětí. Protože sociální zkušenost, kterou si žáci přinášejí z primární skupiny, je v převážné většině případů kladná, převládají v tomto období, zejména na počátku školní docházky, interakce pozitivní, což se projevuje příznivě na klimatu školní třídy (Hrabal, 1989). Úkolem učitele je pak takové klima udržet a rozvinout, protože i přes pozitivní charakter jsou počáteční sociální interakce co do rozsahu poměrně chudé, což je způsobeno vlivem malé sociální zkušenosti. Tato skutečnost se projevuje jak v kooperaci (spolupráci), tak i v transformaci (výměně činností), která je podmíněna aktivitou druhé strany. V sociálních interakcích typu kompetice (soutěžení) je v počátečním období školní docházky často nutné citlivé vedení učitele, aby došlo k fixaci zdravých vzorců chování. Ještě více to platí u interakcí typu konfliktu (rozporu). Na osvojení si správného jednání ve všech těchto situacích závisí naplnění očekávaných výstupů RVP ZV v této oblasti.

Z terminologického hlediska se u pojmu třídní klima (klima třídy) můžeme setkat se záměnou pojmů klima, atmosféra, prostředí apod. Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že klima školní třídy vytvářejí všichni žáci, kteří danou třídu navštěvují, ale také podskupiny žáků, na něž se třída dělí. Dále pak jedinci stojící mimo tyto skupiny a učitelé vyučující třídu. Klima závisí na specifické situaci jednotlivé třídy, ale nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří (Grecmanová, 2008).

Pro potřeby této práce se jeví jako výstižné znázornění publikované Marešem a Ježkem (2012).



Obr. 1 Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

Jak vyplývá z daného znázornění, chápou Mareš a Ježek (2012) pojem prostředí jako nejobecnější (týká se objektivně zjistitelných aspektů architektonických, hygienických, ergonomických, akustických, estetických). Klima třídy v jejich pojetí představuje označení sociálněpsychologických jevů dlouhodobých, relativně stabilních, tak, jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. V tomto smyslu bude psychosociální klima třídy chápáno i v dalších částech práce. Atmosféra je v jejich pojetí chápána jako jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný, střídající se během vyučovacího dne i v rámci vyučovací hodiny.

Přítomnost více jedinců ve skupině, vzájemné sociální interakce a psychosociální klima významně ovlivňují spokojenost žáků ve třídě a mají vliv na jejich učení a výkony (Walshová, Murphyová, 2003). Proto se jeví jako potřebné zajímat se o žáky nejen jako o jednotlivce, ale také jako o sociální skupinu. Z tohoto důvodu je následující kapitola zaměřena na školní třídu jako malou sociální skupinu. Skutečnost, že jednotlivci v rámci třídy vytvářejí určitou sociální pospolitost, která zpětně ovlivňuje jejich další vývoj, je významná jak z psychologického, tak z pedagogického hlediska. Žáci nejsou jen pasivním produktem výchovy a vzdělávání, jsou jejich aktivním činitelem (Helus, 2007).

Ke studiu sociální interakce a klimatu ve třídě je možno přistoupit několika způsoby. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí sedm různých přístupů:

- sociálněpsychologický přístup má těžiště ve výzkumu vzájemné spolupráce žáků ve třídě a posuzuje žáky pomocí posuzovacích škál, které vyplňují sami aktéři;
- vývojověpsychologický přístup, kde je objektem studia žák jako osobnost a školní třída je chápána jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet; badatel přitom diagnostikuje ontogenezi žáků;

- ve školně-etnografickém přístupu je objektem studia školní třída, učitelé a celý přirozený život školy; sleduje se, jak jej hodnotí a svými slovy popisují samotní jeho aktéři;
- pedagogicko-psychologický přístup studuje školní třídu, učitele, spolupráci žáků a kooperativní učení pomocí posuzovací škály, kterou vyplňuje badatel;
- interakční přístup sleduje interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny a využívá standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky a jejich popis a rozbor;
- organizačně-sociologický přístup vnímá třídu jako organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka; pomocí standardizovaného pozorování sleduje průběh pedagogické interakce ve vyučovací hodině;
- sociometrický přístup sleduje školní třídu jako sociální skupinu; badatele zajímá strukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na žáka.

Možnosti posledně jmenovaného, sociometrického přístupu ke studiu sociálních interakcí a klimatu třídy jako malé sociální skupiny ukazuje v dalších kapitolách i tato práce. Protože jednotlivé přístupy je možné kombinovat, jsou v této práci využity také prvky dalších výše uvedených přístupů.

## 2 Školní třída jako malá sociální skupina

Studium sociálních interakcí a klimatu ve školní třídě souvisí s teorií sociálních skupin, proto nyní budeme blíže specifikovat sociální skupinu a její jednotlivé charakteristiky. Následně je potom vztáhneme na problematiku školní třídy.

Teorii sociálních skupin se zabývá více vědních disciplín, z pohledu této práce jsou významné především poznatky z oblasti sociální psychologie a některá zjištění sociologická.

### 2.1 Sociální skupina

Samotné vymezení pojmu sociální skupina není jednoznačné. Hayesová (2009), Linhartová (2008) aj. vymezují charakteristické znaky sociální skupiny bez ohledu na její velikost. Jiní autoři, jako např. Hrabal (2002), Nakonečný (2009) nebo Řezáč (1998), vymezují sociální skupinu v závislosti na její velikosti. Školní třída bývá v tomto smyslu řazena mezi malé sociální skupiny i přes to, že v ostatních případech se za malou považuje sociální skupina v počtu dvou až dvaceti osob (Konečný, Urbanovská, 2002). V naší práci proto budeme vycházet z definic, které charakterizují skupiny malé nebo velikost skupiny nerozlišují.

Výrost a Slaměník (1997) poukazují shodně s tím, co bylo uvedeno, na nejednotnost při definování sociální skupiny. Sami pak sociální skupinu vymezují pomocí jejích hlavních znaků:

- sebeuvědomění si jednotlivců jako členů skupiny;
- interakce ve smyslu vzájemného působení a vzájemné závislosti členů skupiny.

Řezáč (1998, s. 161) definuje malou sociální skupinu následovně: „Malá sociální skupina je tvořena lidmi, kteří jsou navzájem v přímé, nezprostředkované interakci a komunikaci, mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny, jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury), respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností).“

Hrabal (2002, s. 8) uvádí: „Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům... Hlavním znakem malé skupiny jsou intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi členy.“

Linhartová (2008, s. 196) charakterizuje sociální skupinu jako „...souhrn dvou nebo několika osob, které mají některé společné cíle, uznávají některé společné hodnoty a normy a jsou v určitém ohledu ve svých rolích na sobě závislé.“



Hayesová (2009) uvádí, že o sociální skupině můžeme hovořit pouze tehdy, má-li tyto znaky:

- interakce mezi lidmi trvá delší dobu, ne jen několik minut;
- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako členy;
- skupina si vytváří vlastní normy, role, očekávání, sankce;
- skupina si vytváří vědomí společného cíle či vlastního smyslu;
- mezi členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy.

I když se uvedená vymezení různí, lze nalézt body, ve kterých se shodují či doplňují. Jako charakteristické můžeme, s ohledem na potřeby této práce, uvést následující rysy malé sociální skupiny – jednotliví její členové se navzájem znají, v rámci probíhajících interakcí komunikují tvář v tvář, spojuje je společný cíl (cíle), respektují určité normy společného života a vytvářejí vlastní skupinovou strukturu. Tato struktura a normy pak do značné míry ovlivňují fungování skupiny uvnitř i navenek.

### **2.1.1 Struktura a dynamika sociální skupiny**

V rámci sociálněpsychologického výzkumu bývají charakteristiky sociálních skupin zkoumány nejčastěji z hlediska rozložení a uspořádání pozic jednotlivých členů a skladby vzájemných vztahů mezi nimi – vzájemné přitažlivosti, sympatie, antipatie, jinými slovy vyjádřeno „mít – nemít rád“ v meziosobních vztazích (Výrost, Slaměník, 1997). Tyto vztahy nejsou statické, ale vyvíjejí se. Zaměříme se proto na vymezení určitých jevů z oblasti struktury a dynamiky skupiny, jejichž uvedení nám následně umožní lepší orientaci ve zkoumané skupině a v konkrétních situacích.

Řezáč (1998) v tomto smyslu hovoří zejména o sociálních pozicích, které určují postavení jednotlivce v rámci skupiny a vzájemně vytvářejí určitý systém – hierarchii. Sociální pozice členů v rámci skupiny jsou pak ovlivňovány mírou jejich sociální přitažlivosti (Výrost, Slaměník, 1997). To znamená, že vyšší pozice v rámci skupiny zaujímají jedinci, kteří jsou pro ostatní členy sociálně přitažliví.

Se sociální pozicí souvisí pojem sociální status, který je chápán jako vyjádření společenské hodnoty dané pozice a zahrnuje také míru autority a moci, a v neposlední řadě pojem sociální role, který charakterizuje míru očekávání skupiny ve vztahu k jedinci na určité pozici (v určité roli). Do jaké míry naplní jedinec na určité pozici svou roli, je dáno jeho postojem. Bordieu (1998) proto nazývá sociální postoj mostem mezi sociální pozicí a sociální rolí.

V rámci výzkumu sociálních skupin byly opakovaně činěny pokusy o pojmenování typických skupinových pozic a rolí. Na základě analýzy interakce a komunikace ve skupině

klasifikuje sociální role osobitým způsobem Zaborowski (1965), když uvádí role jako např. iniciátor (evokuje společnou činnost), informátor (obohacuje skupinu novými poznatky), harmonizátor (sleduje rovnoprávnost ve skupině), strážce norem (kontroluje dodržování skupinových norem) aj.

Svoboda (1988) ve své typologii vychází z analýzy rolí v terapeutických skupinách a uvádí typy alfa (neformální vůdce skupiny), beta (navrhuje nebo rozvíjí řešení společných cílů určených vůdcem skupiny), gama (všichni pasivní a přizpůsobiví členové skupiny), omega (outsider, většinou neoblíbený), P (představitel nepřátelské skupiny).

Podobným způsobem definuje neformální skupinové role Řezáč (1998), když rozlišuje vůdce (populární, pro většinu přitažlivé, podporované), pomocníky (aktivní, pro některé přitažlivé), podřízené (akceptované, nedokážou nebo nechtějí se prosadit), pasivní jedince (trpěné, neprosazující se) a periferní (mimo stojící, izolované, odmítané).

Madarasová-Gecková, Orosová a Madaras (2004) vymezují skupinové pozice a role z hlediska sociálního statusu v rámci sociometrické struktury školní třídy a pojmenovávají je následovně:

- hvězdy (nejoblíbenější jedinci, vedou skupinu),
- outsideři (volí, ale jsou málo voleni nebo jsou odmítáni),
- černé ovce (antihvězdy, dostávají nejvíce negativních voleb),
- izoláti (nevolí ani nejsou voleni),
- šedé eminence (mají vzájemnou vazbu s vedoucím, jinak jsou spíše izolovaní),
- řadoví členové (nevybočují z průměru, bez bližších charakteristik).

Stejným způsobem pojmenovává skupinové pozice a role Nakonečný (2009) a Kohoutek (2009). Také další autoři (Hayesová, 2009; Hrabal, 2002; Lašek, 2011; Vágnerová, 2001 aj.) si všimají sociálních rolí v malých skupinách. Vedle nejčastěji zmiňovaných rolí (vůdce, izolovaný jedinec) můžeme nalézt i pozice a role, které se nevyskytují v každé sociální skupině, ale z hlediska pedagogicko-psychologické diagnostiky mohou být významné – skupinový šašek (bavič), obětní beránek, otrok aj. Jak vyplývá z výše uvedeného, identifikace a pojmenování těchto rolí do jisté míry závisí na konkrétní skupině a záměru výzkumníka. Pro potřeby této práce budeme vycházet z pojmenování podle Madarasové-Geckové, Orosové a Madarase (2004), s využitím poznatků dalších výše uvedených autorů.

Protože v praktickém životě je obvyklé, že jednotlivec zaujímá různé role formální i neformální, může s ohledem na to docházet k tzv. konfliktu rolí. Tento konflikt vyplývá ze situace, kdy plnění jedné role vylučuje, anebo významně komplikuje současné plnění role jiné. Každá role podléhá sociální kontrole skupiny. Sociální kontrola je

porovnávání chování jedince s normami, které skupina přijala za vlastní. Dojde-li k porušení skupinových norem, může to vést k sociálnímu tlaku, případně k sociálním sankcím. Míra, s jakou se jedinec podřizuje sociálnímu tlaku skupiny a přijímá názory, postoje a způsob chování skupiny, je označována jako konformita. Konformní jedinci se řídí názorem skupiny. Pokud se s tímto názorem vnitřně identifikují, hovoříme o faktické (vnitřní) konformitě; pokud názor skupiny přijímají jen účelově, hovoříme o konformitě vnější, účelové (Konečný, Urbanovská, 2002). Chování a individuální výkony jedince jsou tedy přímo ovlivněny působením sociální skupiny.

Také přítomnost dalších osob ve skupině (v našem případě žáků, učitele) může ovlivňovat výkony jednotlivců jak pozitivně, v podobě sociální facilitace (usnadnění), tak také negativně, v podobě sociální inhibice – zhoršení výkonu (Výrost, Slaměník, 1997). V konkrétních případech rozhoduje o vlivu skupiny na jednotlivce kvalita interpersonálních vztahů ve skupině spolu s postojem jedince k danému úkolu a ke skupině. Lašek (2011) v tomto smyslu zmiňuje také tzv. „Zeigarnikové efekt“, který se projevuje v souvislosti s vyšší motivací jednotlivců pro splnění společných cílů skupiny v případě, že tým dosáhnou uspokojení svých vlastních potřeb.

Další vlastností sociální skupiny, kterou chceme sledovat, je soudržnost skupiny, označovaná jako koheze. Vyjadřuje, do jaké míry považuje jedinec skupinu za jemu vlastní, označuje-li skupinu jako „oni“, nebo jako „my“. Smith a Mackieová (2000) uvádějí důvody, proč je dobré zkoumat kohezi sociální skupiny:

1. Skupinová koheze je osvědčeným lékem na posílení motivace a koordinace skupiny. Jedinci v kohezivních skupinách spolupracují, vzájemně si pomáhají v pochopení učiva i v plnění zadaných úkolů. Úspěšné splnění společných úkolů pak zpětně posiluje kohezi skupiny. Naproti tomu soutěžení a porovnávání mezi členy skupiny kohezi oslabuje.
2. Kohezivní skupiny mívají silnější vliv. Sociální konsenzus posiluje ty, kteří se identifikují se skupinou a jejími normami. Přijetí nových členů bývá v kohezivních skupinách jednodušší. Noví členové v takových skupinách snáze přijímají skupinová pravidla a zaběhnuté způsoby práce.
3. Kohezivní skupiny jsou atraktivní z vnitřního i vnějšího pohledu. Pomáhají růstu přátelských vztahů mezi členy skupiny, posilují jejich morálku a odolnost vůči stresu, poskytují jednotlivcům sociální oporu.

Domníváme se, že uvedené poznatky Smitha a Mackieové (2000) potvrzují význam diagnostiky skupinové koheze v rámci školní třídy jako sociální skupiny.

Dalším teoretickým zdrojem, využitým v rámci této práce, jsou poznatky z oblasti sociologie výchovy. Ze sociologického hlediska je období mladšího školního věku příznačné nově vznikajícími formálními i neformálními vztahy a skupinami. Školní třída je v tomto smyslu chápána jako skupina, ve které dítě musí nalézt svou pozici a obhájit ji v rámci skupinových vztahů (Havlík, Kořa, 2002).

Za zajímavý považujeme přístup některých sociologů k otázkám skupinových hodnot, postojů a norem. Jak uvádí Novotná (2010), jedinec přichází do skupiny s vlastní představou hodnot, s určitou hodnotovou orientací. V interakci hodnotových soustav jednotlivých členů skupiny a hodnotových soustav externího prostředí (v našem případě školy) pak dochází k utváření skupinové soustavy hodnot, k hodnotové orientaci skupiny. Hodnocení životních skutečností skrze skupinovou orientaci pak vede k tomu, že skupina zaujímá k daným skutečnostem určité postoje, z nichž vycházejí skupinové normy, tj. očekávaný způsob jednání. Znamená to, že skupina má na své členy vliv ve smyslu změny individuálních hodnotových soustav, potřeb, postojů a zájmů, dochází k proměně osobnosti.

Tato skutečnost je významná i pro naši práci, zvláště v souvislosti se zmiňovanými poznatky vývojové a sociální psychologie (vývoj sociálních vztahů, proces socializace).

Zajímavé a pro další výzkum podnětné jsou také některé sociologické studie (např. Freeman, 1996) zabývající se strukturou a vývojem malých skupin ze sociometrického hlediska s důrazem na matematicko-analytické zpracování dat. Jejich aplikace ve školním prostředí představuje jeden z námětů pro vědecko-výzkumnou činnost v této oblasti.

Předpokládáme, že spojení teoretických poznatků jednotlivých vědních disciplín nám v další práci pomůže vidět sociální realitu školní třídy plasticky a nezaujatě.

### **2.1.2 Vývoj sociální skupiny**

Další z hlediska této práce sledovanou charakteristikou je vývoj sociální skupiny. Sledováním sociálních skupin v rámci dlouhodobých výzkumů bylo zjištěno, že každá sociální skupina prochází určitými stadii (fázemi) vývoje. Někteří autoři (Lašek, 2011) zmiňují vývoj vztahů v sociálních skupinách v souvislosti s vytvářením sociální struktury a společných cílů, jak bylo uvedeno výše. Smith a Mackieová (2000) jdou v tomto směru dále a specifikují pět fází vývoje sociální skupiny:

1. Formování – počáteční stadium. Jednotliví členové se vzájemně poznávají, hledají společné zájmy, cíle, vyjasňují vzájemné vztahy.
2. Bouření – fáze, při níž dochází k vyjasňování skupinových hodnot, postojů a norem. Je často provázena neshodami a konflikty, během nichž se vytváří skupinová hierarchie.

3. Normování – překoná-li skupina předcházející fázi, dochází k vytvoření konsenzu, harmonizaci vztahů a k posílení koheze skupiny. U jednotlivců dochází k internalizaci skupinových norem, k akceptaci skupinových cílů.
4. Stadium výkonu – skupiny, v nichž fáze bouření zrodila kvalitní ideály a stadium normování ustavilo produktivní postoje a normy, docházejí do fáze vysokého výkonu. Členové skupiny spolupracují při plnění úkolů, konstruktivně řeší problémy, stávají se skutečným týmem a dosahují dobrých výsledků.
5. Rozcházení – většina sociálních skupin, včetně školních tříd, se konstituuje s určitým záměrem a na určitou dobu. V okamžiku zániku skupiny se jednotliví členové musí s touto skutečností vyrovnat. Situace bývá těžší v případě kohezivních skupin. Cenou za vyšší kohezi bývá stres, který rozpad takové skupiny provází. Jednotlivci se s tímto momentem vyrovnávají tím, že pokračují v další životní cestě společně s nejbližšími členy skupiny, případně udržují neformální vztahy s ostatními členy i po té, co se skupina rozešla.

Velmi podobně popisují vývoj sociální skupiny a jeho pět fází také Výrost a Slaměník (1997). Dodávají, že vývoj skupiny může mít nejen progresivní, ale i regresivní charakter, což znamená, že jednotlivé fáze se mohou vracet a opakovat.

Specifika utváření skupinové struktury v rámci školní třídy, jak je uvádějí někteří další autoři (Hrabal, 2002; Vágnerová, 2012), zmiňujeme v následující kapitole.

## **2.2 Specifika školní třídy jako sociální skupiny**

Lašek (2001) hovoří o školní třídě jako o složitém sociálním světě, který může žáka podporovat i srážet ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch stejně jako neúspěch. Může jej naučit kooperovat i „klikařit“, spolupracovat i podvádět.

Dítě s příchodem do školy vstupuje do stále složitějších sociálních vazeb. Třída je podle Laška (tamtéž) svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuů, konstituujících se osobností a originálních sociálních konfigurací žáků. Původně formální struktura třídy se postupně mění na neformální, žáci se ve třídě sdružují do referenčních podskupin, získávají kamarády i nepřátele.

Slavíková (2005) v tomto smyslu uvádí, že skupina typu školní třídy představuje pro socializaci každého jedince významný přínos. Je důležitým průběžným kamenem, ale i vítanou modelovou situací, ve které dítě může zkoušet a nalézat řešení mnoha důležitých sociálních momentů. Pozice, kterou žák ve třídě zaujímá, je jedním z ukazatelů jeho zdatnosti v sociálních interakcích. Jeho spokojenost či nespokojenost s touto pozicí naznačuje jeho sociální aspirace, což může ukazovat i na budoucí sociální úspěšnost v pracovních či zájmových skupinách.

Školní třída se dílčím způsobem odlišuje od ostatních vrstevnických skupin zejména z titulu povinného členství. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet nebo z ní odcházet (Vágnerová, 2001). Odlišnosti můžeme nalézt také v oblasti uspokojování sociálních potřeb a z toho plynoucí rozdílné motivace žáků pro setrvání ve skupině.

Z titulu povinného členství mohou být ve třídě žáci, jejichž sociální potřeby nejsou v dané skupině naplněny, jejich členství je formální a motivace pro dobrovolné setrvání ve skupině malá. Z této perspektivy se jeví vývoj třídy jako postupná harmonizace rostoucích, často protikladných sociálních i morálních sil jednotlivců a skupiny (Hrabal, 2002). Skupinová struktura se utváří v průběhu sociálních interakcí a postavení jednotlivců v ní není předem definováno. Jak uvádí Vágnerová (2012), vznikající skupinové role se postupně včleňují do systému sociálních rolí, ve kterých již dítě vystupuje (tj. role dítěte, školáka, spolužáka).

Z vnitřně nediferencované třídy na počátku školní docházky tak v období prvního stupně základní školy postupně vzniká třída s vlastní vnitřní strukturou, hierarchií a systémem sociálních pozic nabízejícím přijetí určitých sociálních rolí. Domníváme se, že význam přijatých skupinových rolí v rámci školní třídy není pro život a vývoj dítěte o nic menší než význam jiných sociálních rolí. Hayesová (2009) uvádí, že každodenní role, které v životě hrajeme, se postupně internalizují a stávají se součástí vlastního já – součástí osobnosti. Z toho můžeme odvodit, že pokud si dítě osvojí roli vůdce třídy, třídního šaška nebo outsidera, bude mít tendenci tuto roli zastávat i v budoucnu, zvláště vyskytnou-li se k tomu vhodné podmínky.

Vzhledem k uvedeným skutečnostem nás zajímá také teoretický vztah mezi individuálními vlastnostmi jedince a jeho postavením v rámci školní třídy. Vágnerová (2001) charakterizuje vztah individuálních vlastností a skupinových rolí žáků následovně.

Sociálně kompetentní jedinec s určitou dávkou sebejistoty, samostatnosti, odolnosti vůči konkurenci a schopnosti řešit problémy se stává vůdcem skupiny. Přijetí této role však na druhé straně svádí k nadměrnému sebeprosazování a snížené ohleduplnosti k druhým.

Fyzicky zdatný jedinec se sklony k agresivitě může získat roli agresora. Spolužáci k němu mívají nějakým způsobem extrémní vztah. Buď jej obdivují, nebo jej nenávidí. Obvykle přitom dochází k narušení příznivého klimatu třídy. Není-li situace řešena, hrozí také riziko, že se takový jedinec nenaučí jednat sociálně přijatelným způsobem.

Dítě, které nemá potřebné imponující vlastnosti nebo dává přednost pohodě před sebeprosazením a přitom je přátelské, ochotné, většinou třídy sympatické, získává pozici oblíbeného kamaráda. Rizikem této role je možnost zneužití altruismu a někdy i určitá

pohodlnost, která, jak uvádí Vágnerová (2001, s. 265), „těmto dětem brání bojovat o získání větší prestiže“.

Podle Vágnerové (tamtéž) většina dětí získává pozici přijatelného spolužáka (řadového člena). Tyto děti jsou typické průměrnou oblibou, ničím nevynikají ani neohrožují. Většinou mají ve skupině nějakého kamaráda, nejsou izolované. Mívají sklon ke konformitě a nebývají zásadně ohrožené.

Děti, které nemají požadované vlastnosti, jsou odlišné svým zevnějškem, chováním, sociálním postavením, případně působí nepříjemně, nebo mají odlišné zájmy a s ostatními si nerozumějí, získávají pozici outsidera nebo izolovaného člena v závislosti na vlastní sociální aktivitě. Odmítání, negativně hodnocení spolužáci pak získávají pozici černé ovce.

Jednou z variant jak děti reagují na opomenutí či odmítání, je přijetí role třídního šaška, baviče. Je to pozice žáka, který nedokáže získat sympatie skupiny jiným způsobem. Nevýhodou této role je omezená prestiž.

Pozice odmítaného dítěte je z psychologického hlediska vždy riziková, vyvolává obranné reakce. Dítě se snaží získat přízeň ostatních. Jak uvádí Šimíčková-Čížková (2010), dítě má potřebu přijetí a kladného hodnocení svým okolím, protože mu to v oblasti sebepojetí umožňuje kladné sebehodnocení. To je významné jak pro duševní výkonnost, tak pro celkové zdraví dítěte. V této souvislosti souhlasíme s Hrabalem (2002), který uvádí, že vytvoření určité pozice a naplnění dané role nezáleží pouze na individuálních vlastnostech a postojích toho kterého žáka, ale také na skupině a na tom, jakým způsobem je skupina vedena z pedagogického hlediska. Proto mohou vedle sebe existovat skupiny relativně podobného složení, a přesto s různými skupinovými charakteristikami, s jinými rolami uvnitř skupiny. Vlivem odlišných skupinových postojů, hodnot a norem tak může vedle skupiny vnitřně rozdělené, s jedinci, kteří jsou zbytkem skupiny vytlačováni na okraj, existovat skupina homogenní, ve které se nevyskytuje žádný outsider. Dáme-li vše do souvislosti s citovanou internalizací rolí (Hayesová, 2009), můžeme lépe pochopit význam skupinových charakteristik třídy pro zdravý psychický vývoj a úspěšnou socializaci dítěte.

Pedagogické vedení v této oblasti by proto mělo směřovat k vysoké míře koheze a vnitřní konformity skupiny tak, aby se třída stala „vlastní“ pro všechny žáky. To vyžaduje vhodnými metodami sledovat třídu a utvářející se sociální vztahy již od počátečních ročníků a pedagogickými zásahy vést žáky k hlubším a citlivějším sociálním vztahům, což je předpokladem jejich další úspěšné socializace v pozdějším věku (Šimíčková-Čížková, 2010).

Možné kroky v tomto směru uvádí Hrabal (2002), jenž hovoří o pedagogickém podchycení žáků, kteří byli diagnostikováni v určitých skupinových rolích. Žáci s vedoucím postavením mohou s pomocí učitele pozitivně ovlivnit utváření žádoucích skupinových

hodnot, postojů a norem, naopak žáci opomíjení či odmítání vyžadují podporu jak ze strany skupiny, tak ze strany učitele. Analogicky je možno pracovat také s žáky v ostatních skupinových rolích.

Dalším momentem ovlivňujícím socializační proces v prostředí školní třídy je soulad neformálních skupinových hodnot a norem s hodnotami a normami formálními. V této práci budeme zkoumat nejen systém pozic a rolí, ale také soulad formálních a neformálních skupinových vztahů, hodnot a norem, včetně vzájemných souvislostí mezi nimi. Helus (2007) v tomto smyslu uvádí, že včasná diagnostika uvedených jevů může přispět k řešení výchovných a vzdělávacích problémů a pomoci naplnění požadavků kurikulárních dokumentů, včetně řešení obecných otázek socializace.

Posledním prvkem školní třídy, který chceme sledovat, je existence a složení neformálních podskupin. Jak uvádí Konečný a Urbanovská (2002), každá formální skupina má tendenci rozpadat se na menší, neformální podskupiny. Vágnerová (2012) k tomu dodává, že z hlediska genderu bývají podskupiny v období mladšího školního věku homogenní.

Shrňme-li uvedené poznatky, můžeme ve shodě s Řezáčem (1998) konstatovat, že školní třída představuje specifickou a vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí, protože rozšiřuje sociální život dítěte o společenskou dimenzi. Je prostředím, které v očích dítěte zastupuje širší společnost a umožňuje mu postupně zaujmout adekvátní postavení ve společnosti. Skupinové atributy školní třídy, jako jsou pozice, klima a normy, tvoří na jedné straně situační podmínky školního výkonu, na druhé straně jsou pedagogickým děním ovlivňovány. Proto by zákonitosti skupinového života ve třídě neměly pro nás učitele představovat jen kulisu pedagogické činnosti, ale měli bychom je cíleně využívat pro své pedagogického působení.

Uvedené poznatky poslouží v další části práce jako teoretický základ pro diagnostiku školní třídy jako malé sociální skupiny. V konkrétních případech lze k tomuto účelu využít celou řadu níže zmiňovaných nástrojů a metod umožňujících diagnostiku kvality a kvantity uvedených jevů. Z hlediska této práce je podstatné, že jedním z těchto nástrojů je sociometrie, s jejíž pomocí lze analyzovat sociální charakteristiky jednotlivců i celé skupiny.



### 3 Diagnostická činnost učitele

Současné odborné publikace (Helus, 2007; Hrabal, 2002; Chráska, 2007; Spáčilová, 2009 aj.) nabízejí pohled na vývoj diagnostické práce ve škole, která směřuje od diagnostiky zaměřené pouze na osobnost žáka a jeho výsledky k pedagogicko-psychologické diagnostice žáka a podmínek (sociálních, výchovných a jiných), které jej determinují. V minulých letech se tato oblast rozšířila o diagnostiku školní třídy jako sociální skupiny a diagnostiku vztahů mezi žáky. V poslední době přibyla také autodiagnostika učitele (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Pedagogicko-psychologická diagnostika je někdy chápána jako aktivita institucí, které poskytují specializovanou diagnostickou a poradenskou činnost jako službu školám a školským zařízením. Tato představa však neodpovídá skutečnosti. Pedagogicko-psychologická diagnostika je primárně aktivitou učitele (Kožuchová a kol., 2011). Bez učitele a jeho znalostí, zkušeností a odborného odhadu je komplexní posouzení silných a slabých stránek konkrétního žáka obtížné, ne-li nemožné (Mareš, 2013). Jednorázové vyšetření nemůže zcela nahradit průběžné sledování žáka a znalost kontextu, ve kterém se zkoumaný jev projevuje, protože učitel v rámci své diagnostické činnosti sleduje poměrně rozsáhlý komplex jevů a skutečností. Jak uvádí Zelinková (2001), do této problematiky patří:

- hodnocení úrovně motoriky a vnímání tělového schématu,
- diagnostika úrovně percepce,
- diagnostika rozumových schopností a komunikačních dovedností,
- diagnostika pravolevé, prostorové a časové orientace, případně laterality,
- diagnostika školní zralosti,
- diagnostika sociálních vlivů a rodiny,
- diagnostika chování,
- pedagogická diagnostika v užším slova smyslu (úroveň čtení, psaní, matematických a jiných schopností a dovedností).

Spáčilová (2009) uvádí rozdělení diagnostických činností z jiného úhlu pohledu:

- diagnostika osobnosti žáka,
- diagnostika školního prostředí,
- diagnostika rodinného prostředí,
- další specifické oblasti pedagogické diagnostiky (připravenost dítěte pro vstup do školy, otázky čtení a psaní a jejich vývojové poruchy).

Pokud výše uvedené rozdělení vztáhneme k problematice naší práce, z pohledu Zelinkové (2001) nám jde o diagnostiku sociálních vlivů a chování, z pohledu Spáčilové

(2009) o diagnostiku školního prostředí. Pokusíme-li se tyto dva pohledy spojit, můžeme říci, že se tato práce zabývá diagnostikou sociálních vztahů žáků ve školním prostředí, ve školní třídě.

### **3.1 Diagnostika sociálních vztahů ve školní třídě**

Situaci na prvním stupni výstižně charakterizuje Hrabal (2002), když hovoří o rozporuplných zkušenostech získaných na některých školách. Na jedné straně jsou třídy se soustředěnou pozorností žáků, jak při tradičním způsobu vyučování, tak při moderních metodách a organizaci výuky. Třídy, které jsou schopny aktivně spolupracovat v hodině i při mimoškolních aktivitách. Třídy, které poskytují ochranu úzkostným a jinak znevýhodněným žákům. Třídy, v nichž vznikají trvalá přátelství a které se scházejí i po ukončení školy. Na druhé straně se však setkáváme také s třídami, kde je pozornost neustále rozptylována působením jedinců či skupin uvnitř třídy. Třídy, kde jen s námahou nalzáme více než jednoho či dva jedince trvale ochotné spolupracovat. Třídy, v nichž dochází k segregaci jakkoliv odlišných jedinců. Třídy, kde zjevně nebo skrytě vládou antagonistické vztahy mezi jednotlivci a neformálními podskupinami. Třídy, v nichž se někteří žáci vědomě či podvědomě těší, až tuto sociální skupinu budou moci opustit, tj. třídy, které nenaplnují očekávané výstupy z hlediska RVP ZV. Cílem diagnostiky sociálních vztahů v rámci školní třídy je proto získání objektivních informací a závěrů potřebných pro přijetí pedagogických opatření, která k naplnění očekávaných výstupů RVP ZV v tomto smyslu povedou.

Jak bylo zmíněno v úvodu, tento pro učitele závazný dokument požaduje dosažení takové úrovně sociálních kompetencí, při níž žáci sami přispívají k upevňování dobrých mezilidských vztahů a v případě potřeby poskytnou pomoc nebo o ni požádají. Chápu potřebu efektivně spolupracovat při řešení úkolů, oceňují zkušenosti ostatních, respektují různá hlediska a čerpají poučení z toho, co si druzí myslí, co říkají a dělají. (RVP ZV, 2013)

Má-li třída odlišné charakteristiky, je třeba zjistit, jaké socializační tendence v rámci třídy působí. To vyžaduje znalost sociální reality, kterou prostým pozorováním nemusíme správně odhadnout. Jsou zaznamenány případy, kdy se pedagogičtí pracovníci domnívali, že ve sledovaných třídách jsou žáci méně spokojeni, je mezi nimi hodně třenic, školní práce je pro děti značně obtížná a soudržnost třídy je vysoká. Názory žáků ve všech pěti proměnných však byly právě opačné. (Lašek, Mareš, 1991)

Pro potřeby této práce z výše uvedeného vyplývá, že v rámci diagnostiky školní třídy je potřeba shromáždit takové údaje, které umožní objektivní posouzení struktury a kvality sociálních vztahů žáků ve skupině.

Mnoho cenných údajů o pozici a rolích, které v třídní skupině zaujímá určitý jedinec, ale také o struktuře skupiny a dalších sociálněpsychologických skutečnostech, které ve třídě vznikají v průběhu její existence, lze získat pomocí diagnostických metod a postupů uvedených v následujících kapitolách. Jak dodává Slavíková (2005), některé z nich podávají i při malé časové náročnosti poměrně širokou škálu informací. Mezi tyto metody řadíme také sociometrii.

### **3.2 Diagnostické zásady, postupy a strategie**

Pro oblast pedagogicko-psychologické diagnostiky byly formulovány zásady, které jsou využity i v rámci této práce. Autoři zabývající se danou problematikou (Doulík, Škoda, 2010; Spáčilová, 2009) shodně uvádějí tyto zásady (pravidla) diagnostické činnosti:

- Poznávání žáka (třídy) je třeba chápat jako dlouhodobý proces.
- V rámci diagnostické činnosti je vhodná spolupráce s ostatními pozorovateli žáka (učitel, rodič).
- Diagnostika by měla být spojena s etiologickým hlediskem. Je třeba hledat příčiny sledovaného jevu a dodržovat hledisko individuálního přístupu. V učitelské praxi to znamená přihlídnout k žakovým možnostem a schopnostem, někdy i k jeho postižení.
- Poznávání žakových obtíží i úspěchů nezůstává na úrovni konstatovaného jevu, stavu či obtíže. Závěry šetření (diagnóza) by měly vést k prognóze žakova dalšího vývoje a k dalším pedagogickým opatřením. Navrhovaná opatření, která jsou pro žáka závažná a nezvratná, by měl učitel formulovat a pak uskutečňovat citlivě.

Kromě uvedených zásad je v rámci pedagogické diagnostiky možno využít také teoreticky definované a v praxi ověřené diagnostické postupy. I v této oblasti se odborné publikace shodují a v diagnostickém postupu vymezují následující etapy (Dittrich, 1993; Hrabal, 1989):

- formulace problému a vstupní hypotézy učitelem, rodičem, žákem,
- cílené získávání diagnostických údajů pomocí zvolených metod,
- utřídění, zpracování a analýza získaných diagnostických údajů,
- interpretace výsledků šetření a jejich zhodnocení z hlediska vztahu vnitřních dispozic a vnějších činitelů, ověření vstupní hypotézy,
- syntéza dat s cílem stanovení diagnózy a prognózy,
- stanovení diagnostického závěru a navrhovaných opatření.

V rámci diagnostických postupů jsou rozlišovány dvě hlavní strategie. Dittrich (1993) považuje za přirozenější a charakteru učitelské práce bližší strategii kazuistickou, která sleduje jednotlivé případy, osobnost. S tím můžeme souhlasit, avšak v některých situacích je

vhodné použít také psychometrické strategie zaměřené na kvantifikaci dat, o nichž se zmiňuje např. Hrabal (2002) nebo Chráska (2007), případně tyto strategie (přístupy) kombinovat (viz dále). Psychometrické strategie jsou častěji využívány v diagnostice zaměřené na skupinu žáků, třídu, školu, jak je tomu i v případě této práce.

### 3.3 Diagnostické metody

Z terminologického hlediska označuje slovo metoda vědeckou cestu či způsob získávání a vyhodnocování faktů (Nakonečný, 2009). Proto i diagnostické metody úzce souvisejí s metodami vědeckého výzkumu, jsou jejich aplikací v konkrétní výzkumné situaci – v psychologické či pedagogické diagnostice. Vzhledem ke shodnému předmětu zkoumání je v rámci školní praxe někdy obtížné určit přesné hranice mezi psychologickou, pedagogickou a pedagogicko-psychologickou diagnostikou. Spáčilová (2009, s. 7) k tomu uvádí: „Pedagogové spíše tíhnou k termínu pedagogická diagnostika v protikladu k diagnostice psychologické (...), psychologové se častěji přiklánějí k termínu pedagogicko-psychologická diagnostika z pohledu psychologické diagnostiky aplikované v pedagogických situacích, s využitím poznatků psychologických i mnoha dalších disciplín (viz Helus, Hrabal, Mareš, Dittrich, Dvořáková).“

Pokud se zaměříme na konkrétní metody využívané ve školní diagnostice a v diagnostice sociálních vztahů dětí a žáků, zjistíme, že výše zmiňovaní psychologové a pedagogové, stejně jako sociologové zabývající se otázkami výchovy a vzdělávání (Havlík, Kořa, 2002) zmiňují následující diagnostické metody.

Na prvním místě je uváděno pozorování, které je považováno za nejstarší, nejnámější a nejrozšířenější metodu v oblasti psychologie, sociologie i pedagogiky. Je základem všech výzkumných metod, protože doplňuje údaje jimi získané. Pozorování můžeme definovat jako sledování jedince, jeho činnosti a projevů jeho psychiky v souvislosti s působícími činiteli prostředí bez zásahu do jejich průběhu (Linhartová, 2008). V rámci psychologických výzkumů se setkáváme se dvěma způsoby pozorování:

- pozorováním vlastního duševního života (introspekce),
- pozorováním chování jiných lidí, izolovaných, nebo ve skupině (extrospekce).

Pedagogická diagnostika využívá extrospekci buď jako samostatnou metodu, nebo jako součást jiných diagnostických metod. Pozorování může být pojato jako náhodné, nebo systematické. Systematické pozorování probíhá podle předem sestaveného plánu. V tomto případě jsou pak registrovány jen ty projevy, které svým významem patří do přijatého plánu. Přímé pozorování mívá podobu zjevnou (pozorovatel je pozorovanými vnímán jako

pozorovatel), nebo skrytou (pozorovatel je přítomen, ale pozorovaní nevědí, že jsou pozorováni). (Spáčilová, 2009)

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), kromě pozorování přímého může být použito i pozorování nepřímé, které je charakterizováno tím, že pozorovatel získává informace o zkoumaných jevech nebo osobách prostřednictvím technických prostředků, nebo jiných osob. Pozorování může být realizováno v přirozených podmínkách a situacích, nebo v podmínkách uměle vytvořených (např. jako součást experimentu).

Jako metoda poznávání třídy se pozorování soustřeďuje na vzájemnou interakci žáků v přirozených podmínkách. K důležitým projevům sociálních charakteristik a tendencí ve třídě patří seskupování, přibližování a vzdalování žáků, kterými se navenek (nonverbálně) projevují sociální interakce, struktura skupiny a její vývoj (Hrabal, 2002). Zvláště významná jsou trvalejší seskupení ve formě mikroskupin tvořená spontánně ve sportovních týmech a při převzetí určité role v nich (např. útočníka, obránce, nahrávače). Schopnost registrovat nonverbální komunikaci při pozorování a rozumět jí podstatně obohacuje poznání života ve třídě a poskytuje vhled do hlubších psychických regulátorů sociálního života třídy. Hrabal (tamtéž) uvádí, že seskupování a přibližování patří k nonverbálním signálům, které spolu s fyzickým postojem, pohledy, gesty a tělesnými kontakty jednotlivců ve třídě signalizují současný stav a vztahy mnohdy lépe než slova.

Přímým (zúčastněným) pozorováním lze tedy popsat, co se ve skupině děje a kdo se dění účastní. Zúčastněné pozorování v sobě nese znaky kvalitativní metody (viz dále), protože jej nelze plně standardizovat (Hendl, 2008). Švaříček a Šed'ová (2007) k tomu dodávají, že pozorovatel by měl sledovat nejen to, co se děje, ale i to, co se neděje, neboť absence některých jevů vypovídá o pozorované skutečnosti stejně tak, jako jejich přítomnost.

Další diagnostickou metodou je analýza pedagogické dokumentace. Termínem pedagogická dokumentace označujeme veškeré povinně i nepovinně vedené dokumenty, které charakterizují školu jako instituci i vlastní práci s dítětem (Braun, 2014). Jako povinná dokumentace je ve školách vedena třídní kniha, třídní výkaz a katalogový list. V nich nalezneme hlavní informace o žácích. Další informace je možné získat ze zpráv pedagogicko-psychologické poradny, individuálních vzdělávacích programů, zpráv školy a ze záznamů o chování žáků. Rozborem pedagogických dokumentů může být náš pohled rozšířen o jasně formulovaný „úřední jazyk“. Analýzou pedagogické dokumentace získáváme jak faktografické – kvantitativní údaje, tak také údaje kvalitativní – hodnocení, případně diagnózy jednotlivých žáků.

Braun (2014) dále uvádí, že z hlediska diagnostiky třídy nám jde jak o analýzu problémů, které byly v těchto dokumentech zachyceny, tak také o to, jak byly řešeny. Lze pak snadno zjistit, zda byla přijatá opatření efektivní, nebo zda vyvolala jiné, neočekávané reakce.

Další metodou pedagogické diagnostiky je rozhovor. Je to metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední komunikaci výzkumníka a respondenta (Chráška, 2007). Švaříček a Šedřová (2007) uvádějí bližší charakteristiku této metody. Na základě jejich poznatků můžeme diagnostický rozhovor charakterizovat jako metodu, při níž výzkumník získává informace od zkoumaných osob prostřednictvím záměrně kladených otázek. Problémem při vedení rozhovoru může být technika záznamu. Okamžitý písemný záznam může působit rušivě. Z tohoto důvodu bývají při vedení rozhovoru použity technické prostředky, případně je využito jiné osoby, která provádí záznam rozhovoru.

Hojně využívanou metodou je dotazník. Jedná se o kladení otázek písemnou formou a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010). Dotazník má podobné charakteristiky jako rozhovor. Liší se od něj tím, že mu chybí přímá interakce mezi tazatelem a dotazovanou osobou. V dotazníku jsou respondentům (dotazovaným) předkládány písemně formulované otázky, obvykle předtištěné na zvláštním formuláři. Výhodou této metody je možnost získat informace od vysokého počtu respondentů v průběhu krátké doby, zachování stejné výchozí situace a poskytnutí více času k rozmyšlení odpovědi. Vyplnění dotazníku však předpokládá ochotu dotazovaného spolupracovat na výzkumu a určité minimum schopnosti dotazník správně vyplnit. Hlavním předpokladem dotazníkového šetření je jeho řádná příprava spočívající ve výběru a formulaci otázek (Chráška, 2007).

To platí i pro další diagnostickou metodu, kterou je test. Testy lze rozřadit podle různých kritérií. Obecně je přijímáno dělení na testy schopností, osobnosti a výkonu (Chráška, tamtéž). Testy schopností zjišťují úroveň předpokladů, dispozic, např. testy inteligence. Osobnostní testy zjišťují temperament, motivaci, charakterové rysy apod. Didaktické testy jsou testy výkonu. Zjišťují úroveň znalostí nebo rychlost výkonu.

Zvláštní skupinu tvoří podle Vágnerové a Klégrové (2008) testy sociálních vztahů. V rámci této skupiny pak uvedené autorky rozlišují testy rodinných vztahů a testy vztahů ve skupině, mezi něž řadí i sociometrický test a s ním související sociometrické metody.

Informace o sociálních vztazích můžeme získat také pomocí pedagogického experimentu, projektivními metodami, analýzou výkonů a výtvorů a dalšími metodami<sup>1</sup>. Vzhledem k tématu diplomové práce se však v dalším textu zaměříme především na metody sociometrické.

---

<sup>1</sup> O těchto metodách se zmiňuje např. Braun (2014), Vágnerová a Klégrová (2008), Zelinková (2001).

## 4 Sociometrie

Současná věda pohlíží na sociometrii jako na metodu, která umožňuje pochopit a popsat vzájemné sociální vztahy jednotlivců a malých skupin, jejich strukturu a dynamiku v kvantitativních parametrech. Popisuje a analyzuje sociální vztahy a strukturu malých skupin pomocí sociogramů, sociometrických matic, algebraických a statistických vzorců a indexů, jejichž praktické použití bude uvedeno dále.

Sociometrické údaje můžeme interpretovat dvojím způsobem. Buď klademe důraz na pozici individua v sociometrické struktuře, nebo je předmětem analýzy sociometrická struktura skupiny sama. Podle starších pramenů (Petrušek, 1969) jde v prvním případě spíše o problematiku sociálněpsychologickou, ve druhém o problematiku sociologickou. Očima současné vědy (Musil, 2003; Novotná, 2010; Braun, 2014) není uvedené rozdělení chápáno tak striktně jako dříve. Dnešní sociální psychologie i sociologie shodně využívají obou zmiňovaných přístupů. Také současná pedagogická diagnostika s výhodou využívá kombinace obou přístupů (Musil, 2003). Tomuto stručnému konstatování předcházela poměrně komplikovaný vývoj, který dosud není ukončen. Hendl (2012) v tomto smyslu uvádí, že objasnění historického vývoje nám dává možnost plastičtějšího vykreslení aspektů dané metody.

### 4.1 Vývoj sociometrie

Předzvěsti sociometrie byly teoretické úvahy otců sociální psychologie J. Baldwina, C. H. Cooleye, W. I. Thomase a dalších z přelomu 19. a 20. století. Jak uvádí Musil (2003), tyto úvahy se týkaly především meziosobních vztahů a interakce. Počátky sociometrie se tak pojí s otázkou sociální volby. Pro zpracování sociometrických údajů bylo využito nových matematických postupů – matic a geometrického znázornění. Stalo se tak nedlouho po té, co Artur Cayley zavádí tento pojem v matematice. Také v pedagogické praxi se objevují termíny matice a sociogram, jak dokládá článek *Sociogram školní třídy*, uveřejněný R. Lochnerem v roce 1927. Tyto termíny pak dostávají své přesné vymezení v rámci Morenovy sociometrické teorie.

Zakladatel sociometrie Jacob Levy Moreno se narodil v roce 1892 v Bukurešti. Jeho život a dílo zachycuje více pramenů (Hintermeier, 2011; Horvatin, Schreiber, 2010; Petrušek, 1969 aj.). V letech 1910 až 1912 studoval Moreno na vídeňské univerzitě, kde v roce 1917 získal doktorát z medicíny. V tomto období poprvé experimentuje s dětskými skupinami a formuluje první teze skupinové terapie a psychodramatu. Za 1. světové války působí Moreno

v uprchlickém táboře v Mittendorfu, kde poprvé používá sociometrický test. Základní sociometrické techniky vypracovává v letech 1916 až 1923.

V roce 1925 Moreno odchází do Spojených států, kde nejprve vykonává psychiatrickou praxi a později se věnuje výzkumům v oblasti vězeňství. Americký výbor pro práci s vězni publikuje v roce 1932 Morenovu studii *Application of the Group Method to Classification*, ve které hovoří o skupinové terapii, interakčním diagramu a sociogramu.

V roce 1934 vychází Morenovo dnes už klasické dílo sociometrické literatury *Who Shall Survive?* Dva roky po tom začíná vycházet *Sociometrická revue*, která se v roce 1937 mění v časopis *Sociometry*. Toto období je charakterizováno rozšiřujícím se zájmem o sociometrii. Své práce v tomto oboru začínají psát i další autoři. Směr, který se v této době začíná v sociometrii prosazovat, je označován jako psychologický a je pro něj charakteristické pojetí společnosti jako souhrnu jednotlivců ve vzájemném působení. Moreno sám chápe svou teorii jako protiklad Marxova ekonomického materialismu, psychologického materialismu Freudova a také technologického materialismu industriální společnosti (Horvatin, Schreiber, 2010). Moreno dělí sociologii na dvě části: sociometrii, která zkoumá vzájemné vztahy lidských jedinců, a ekologii, která zkoumá vztah jedinců k jejich okolí. V sociometrii samotné pak rozlišuje tři úrovně – teoretický systém, subsystémy a metody hodnocení a intervence. Základní rozpor pak spatřuje v protikladu mezi vnější strukturou společnosti a její sociometrickou strukturou. Při tom pod pojmem sociometrická struktura rozumí strukturu interpersonálních vztahů.

Se vzrůstajícím počtem sociometricky orientovaných výzkumů a zvyšujícím se množstvím různých interpretací tohoto pojmu vyplynula nutnost vymezit tento pojem jednoznačně. Z množství definic vyplývá, že zcela jasné a obecně přijatelné vymezení pojmu sociometrie nebylo snadné. Schneider v roce 1981 uvádí různé definice sociometrie:

- Sociometrie je každý druh kvantitativní lidské sociologie a sociální psychologie.
- Sociometrie je označení pro kvantitativní postižení každého druhu interindividuálních vztahů.
- Sociometrie je označení pro kvantitativní postižení určitých typů mezilidských vztahů, a to těch, které nazýváme preferenčními vztahy, jež se dají popsat pomocí pojmů přitahování, odpuzování a indiference s ohledem na výběrovou situaci.
- Pojem sociometrie označuje kvantitativní postižení preferenčních mezilidských vztahů odhalených sociometrickým testem a zobrazených pomocí sociogramu.

Z uvedených definic je patrné různé chápání tohoto pojmu co do šíře i obsahu, které z důvodu rozdílného přístupu k tomuto problému přetrvává až do současnosti. Z Morenovy teorie došel všeobecného uplatnění v sociálních vědách především metodický přístup



ke zjišťování struktury interpersonálních vztahů, který je označován stejným pojmem – sociometrie, přestože v Morenově pojetí představuje tato technika pouze dílčí metodu (Schneider, 1981). Na Morenův teoretický odkaz dnes přímo navazují dva hlavní směry. Jednak směr psychoterapeutický, rozvíjený zásluhou psychologických a terapeutických společností sdružených v rámci Mezinárodní asociace pro skupinovou psychoterapii (International Association for Group Psychotherapy and Group Processes – IAGP), a dále směr společenskovední, rozvíjený v rámci amerického Morenova institutu (Moreno Institute East) a dalšími vědeckými pracovníky<sup>2</sup>.

Jak dokládají údaje zveřejňované např. Americkou společností pro skupinovou psychoterapii a psychodrama (ASGPP), vydávající odborný časopis *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, sociometrické techniky (jako sociometrie v užším slova smyslu) jsou dnes využívány po celém světě<sup>3</sup>.

Rovněž v našich podmínkách převládá toto užší pojetí sociometrie. To dokládá také vymezení provedené Chráskou (2007), který sociometrii definuje jako soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity interpersonálních vztahů a preferencí, které se projevují v malých sociálních skupinách.

Tak jako v ostatních zemích bývalého východního bloku, ani u nás nebyl vývoj sociometrie jednoduchý, protože informovanost o všech okruzích dotýkajících se tohoto problému nebyla dostatečná. V sociologii a pedagogice ovlivněné marxistickým učením se zpočátku, s výjimkou Makarenka, nikdo nezabýval teorií malých skupin. Marxistická společenskovední teorie, pokud se sociometrií zabývala či pokud používala sociometrických technik, k ní zaujala v zásadě dvojí stanovisko: buď ztotožnila sociometrii s Morenovou klasickou teorií a zatlačila ji do pozadí, nebo byla výzkumná technika vydělena jako samostatná metoda a jednotlivě aplikována v konkrétních šetřeních.

Na počátku druhé poloviny minulého století lze pozorovat pozvolné překonávání elementárních nedostatků v praktickém užití sociometrických technik i hlubší zájem o teoretické aspekty sociometrie. Jak uvádí Slavíková (2005), nejznámější českou studií z této doby je *Sociometrie* Miloslava Petruska z roku 1969. Petruska vymezuje sociometrii jako zjišťování vztahů mezi jednotlivci v určitých společenských skupinách prostřednictvím sociometrických metod, jejichž primárním cílem není zkoumat jedince, ale odhalit strukturu vztahů v sociální skupině. S ohledem na další vývoj sociometrie můžeme konstatovat, že tento

---

<sup>2</sup> Zastánce tohoto pojetí, v němž sociometrie představuje kvantitativně orientovanou sociální vědu, najdeme především v USA (Freeman, 1996; Remerová, 2013 aj.).

<sup>3</sup> V Evropě je to např. Institut pro personální poradenství, organizační rozvoj a kontrolu (IPOS), působící v Německu, nebo ruská Akademie praktické psychologie, která je součástí Fakulty psychologie Moskevské státní univerzity M. V. Lomonosova. Mimo Evropu např. Australská psychodramatická asociace (AANZPA) aj.

názor byl později překonán. To dokládají práce vzniklé v rámci dnes již neexistující Pedagogické laboratoře Výzkumného ústavu odborného školství a práce Vladimíra Hrabala st. a jeho žáků v rámci Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP), který byl v roce 2011 začleněn do Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Přestože jsou sociometrické metody v posledních letech pro diagnostiku školních tříd znovu více využívány (Friedlová, 2012), teoretickými otázkami sociometrie se u nás v současné době nezabývá mnoho vědeckých pracovníků. Z hlediska aplikace sociometrických metod v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky je to Richard Braun a následovníci Vladimíra Hrabala st. (Ivana Slavíková, Karolína Homolová aj.). Z pohledu sociálněpsychologického a pedagogického výzkumu pak Jiří Musil a Miroslav Chráska. Čerpat je možné také z některých starších prací (Černoušková, 1987; Dittrich, 1993; Papica, 1974; Schneider, 1981 aj.), k nimž je nutno sáhnout zejména v otázkách historických a metodologických, případně je možné se obrátit k výše zmiňovaným zahraničním pramenům.

Shrňme-li, co bylo o sociálních skupinách a sociometrii řečeno, můžeme uvést, že vlny zájmu o sociální skupinu a sociometrii se objevují v cyklech kulminujících zhruba po třiceti letech (Musil, 2003), a jak můžeme pozorovat, tento trend pokračuje i v současnosti. Přitom malá sociální skupina byla rozpoznána jako naprosto nepostradatelné prostředí pro rozvoj lidského jedince a jeho socializaci. K tomuto poznání významnou měrou přispěla také sociometrie a praktické uplatnění jejích metod v rámci vědecké práce.

## **4.2 Sociometrické metody**

Jak již bylo uvedeno, pojem sociometrie je dnes často zužován na nejpoužívanější sociometrickou techniku – sociometrický test a metody s ním související. Moreno však definoval také několik dalších sociometrických technik, které se dodnes používají, zejména v psychologické praxi. Jako specificky sociometrické techniky Moreno (1934, 1974) označuje:

- test seznámení,
- sociometrický test,
- test vzájemného působení,
- test rolí,
- test spontánnosti,
- psychodrama,
- sociodrama,
- živé noviny,

- terapeutický film,
- studium jednání v přirozené situaci.

Sociometrická analýza skupiny byla podle Morena (1934, 1974) neredukovatelná na analýzu jediného faktoru. Výzkumné postupy pak klasifikoval podle typu faktoru, který postihují, na:

- techniky orientované k popisu a stanovení situace (diagnostika), kam spadá i sociometrický test;
- techniky, jejichž cílem je změna pozice individua ve skupině (terapie).

Postupem času však došlo k redukci výše uvedeného výčtu, takže za sociometrické jsou dnes pokládány pouze ty postupy, které poskytují data, jež je možno podrobit teoretickému rozboru. Nikoliv tedy terapeutické postupy, jejichž výsledkem je skupinový či individuální efekt (Schneider, 1981). Přístup, který uvádí Schneider, se zachovává i v současné době (srov. Hrabal, 2002; Musil, 2003).

#### **4.2.1 Základní sociometrické pojmy**

V oblasti sociometrické terminologie můžeme v současnosti pozorovat určitou nejednotnost, která spočívá v používání některých termínů v různých významech, případně v označování jednoho jevu různými termíny. Jedná se v první řadě o samotný pojem sociometrie. S tímto termínem se můžeme setkat nejen jako s pojmem označujícím danou metodu, ale často také jako se synonymem pro sociometrický test. Přitom pojem sociometrický test je běžně užíván jako synonymum pojmu sociometrický dotazník. Pojmem sociometrický dotazník však bývá označován také formulář (tiskopis, list papíru), na který respondenti zaznamenávají své volby v rámci sociometrického testu. Můžeme se domnívat, že tato terminologická nejednotnost plyne z využívání sociometrických metod bez potřeby jejich hlubšího teoretického ukotvení.

Vzhledem k tomu, že současné publikace (Hrabal, 2002; Chráska, 2007; Musil, 2003; Slavíková, Homolová, Doležel, 2005 aj.) používají sociometrickou terminologii jako obecně srozumitelnou a blíže ji nespecifikují, bylo pro potřeby této práce použito vymezení, jak je uvádí Schneider (1981). Tento autor dle našeho názoru výstižně charakterizuje některé základní sociometrické pojmy.

Prvním z těchto pojmů je sociometrický vztah, který chápeme jako souhrn formálních a neformálních interakcí, jednostranných a vzájemných preferencí různého typu mezi dvěma jedinci – členy skupiny. Má komplexní charakter, je souhrnem určitého počtu vazeb různého typu.

Sociometrická vazba je elementární složkou sociometrického vztahu. Tvoří ji každá jednotlivá komunikace či preference (jednoho typu), k níž dochází mezi kterýmikoli dvěma členy skupiny. Vazby jsou zjišťovány prostřednictvím voleb.

Sociometrická volba je výchozí komponentou metody. Zjišťuje strukturu neformálních vztahů ve skupině. Lze ji vymezit jako výběrové jmenování jednoho člena skupiny jiným členem. Volba směřuje od jedné osoby ke druhé – má tedy aktivní aspekt vzhledem k osobě, která volí, a pasivní aspekt vzhledem k osobě, která je volena. (Schneider, 1981)

V souvislosti s výkladem sociometrické volby, sociometrické vazby a sociometrického vztahu je třeba podotknout, že neformální struktura skupiny je vždy podmíněna existencí jednotlivých osob; jednotlivci však netvoří její základní jednotku. Základní jednotkou je vazba mezi dvěma jednotlivci. Potřebujeme proto znát rozdělení aktivních (ten kdo volí) a pasivních (ten, kdo je volen) voleb.

Sociometrické volby bývají dále tříděny podle různých hledisek. Někteří autoři (Papica, 1974; Schneider, 1981) dělí sociometrické volby podle obsahu, zaměření a odstupňovanosti. Z hlediska obsahu pak tyto volby dále člení na pracovní, rekreační, studijní, citové, komunikační aj. V rámci jednoho šetření je tak možné získat údaje, které mohou být zdrojem doplňujících informací o sociopreferenčních volbách s různým obsahem, protože jak uvádí Výrost a Slaměník (1997), pozice člena ve skupině je určena obsahově. Preferenční volby vztahující se k různým situacím a různému prostředí mohou být odlišné. Proto v tomto smyslu hovoříme o situační determinaci preferenčních voleb.

Dalším hlediskem je zaměření voleb. Z tohoto pohledu rozlišujeme volby pozitivní a negativní. Pozitivní volby jsou zaměřeny k osobám, ke kterým má volící kladný postoj. Negativní volby jsou zaměřeny k osobám, k nimž má volící záporný postoj (pocituje k nim antipatie). Při konstrukci sociometrického testu si musíme uvědomit následující fakt. Použijeme-li pouze otázky zjišťující kladné volby, nepodaří se nám rozlišit volby záporné od postojů neutrálních. Z tohoto důvodu je vhodnější uvést v sociometrickém testu jak otázky zjišťující volby kladné, tak i otázky, jimiž zjišťujeme volby záporné. Známe-li volby pozitivní i negativní, můžeme zřetelně odlišit postoje indiferentní. S tím souvisí i dělení sociometrických voleb z hlediska odstupňovanosti.

Z hlediska odstupňovanosti můžeme volby pojímat dichotomicky (A volí, nebo nevolí B), trichotomicky (A volí B pozitivně, negativně, nebo nevolí) nebo odstupňovaně (A volí nebo nevolí B do určité míry). Zajímá-li nás míra odstupňovanosti voleb, můžeme použít systém kontinuálních stupnic (Schneider, 1981).

Z hlediska přípustné početnosti voleb se nejedná o otázku reálného rozdílu v preferencích různých lidí, ale pouze o otázku metodického přístupu k jejich zjišťování.

Podle tohoto kritéria máme celkem pět možností, z nichž pouze první vyhovuje všem požadavkům sociometrického testu.

- Připustíme libovolný počet voleb závislý na uvážení každého jedince. Počet voleb je potom omezen pouze počtem členů skupiny. Tento způsob umožňuje v dalším šetření zjišťovat intenzitu interpersonálních vztahů, měřenou indexem expanzivity.
- Určíme horní hranici počtu přípustných voleb. Nenutíme tázaného volit a předcházíme zároveň tomu, aby volící jedinec „spravedlivě“ nevyjmenoval všechny členy skupiny.
- Určíme dolní hranici přípustného počtu voleb. Tímto způsobem sice „donutíme“ volit všechny jedince, avšak za cenu umělého zvýšení intenzity vazeb.
- Určíme dolní a horní hranici přípustného počtu voleb. Tento způsob sice nezakresluje neformální strukturu vazeb k jednoznačně vyšší nebo nižší intenzitě, ale zkresluje ji k průměru.
- Horní a spodní hranici počtu požadovaných voleb sblížíme tak, že jejich přípustný počet omezíme na jedinou možnost (např. každý má volit právě jen dva členy). Skupina je tak nuceně homogenizována a hodnota průměrné odchylky podaných hlasů redukována na nulu.

Při konstrukci sociometrického testu budeme zvažovat, která možnost lépe odpovídá požadavkům daného šetření.

#### 4.2.2 Sociometrický test

Sociometrický test, jako hlavní metoda sociometrie v užším slova smyslu, je určen pro diagnostiku vztahů ve skupině. Sociometrickým testem zjišťujeme jednak pozitivní volby – sympatie, preference, jednak negativní volby – odmítání, repulse (Chráška, 2007). Technika sociometrického testu umožňuje všem členům zkoumané skupiny, aby sami volili své partnery pro určité situace nebo společné činnosti. Sociometrický test umožňuje zjišťovat kromě vzájemných sympatií a antipatií také vytváření podskupin, výši neformální autority jednotlivce a další, níže uvedené individuální a skupinové charakteristiky.

Při diagnostice interpersonálních vztahů sociometrickým testem je důležité, aby členové skupiny byli přesvědčeni, že mohou volit kohokoliv v pozitivním i negativním smyslu. Jak uvádí Chráška (2007), při konstrukci sociometrického testu se i dnes vychází z pravidel, která definoval J. L. Moreno:

- hranice skupiny, v níž se test provádí, musí být vymezeny;
- počet výběrů, které může dotazovaná osoba učinit, nemá být omezen;
- jednotlivci mají být požádáni, aby provedli výběr a odmítnutí podle specifikovaného kritéria nebo myšlené aktivity;

- výsledky testu mají být použity k restrukturalizaci skupiny;
- výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní členové nevěděli;
- otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli.

Řezáč (1998) konkretizuje a doplňuje tyto zásady tak, aby mohly být použity při přípravě, administraci a vyhodnocení sociometrického testu v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky:

- žáci mají být předem upozorněni na to, že mohou volit pouze mezi členy dané skupiny (školní třídy);
- otázky mají být formulovány tak, aby jednotlivci správně pochopili hledisko posuzování ostatních členů skupiny;
- dále musí být zaručena anonymita (dotazník se pochopitelně neprovádí anonymně, ale všichni členové mají být ubezpečeni, že jejich volby bude vyhodnocovat pouze vedoucí výzkumu). V žádném případě neseznamujeme žáky s konkrétními výběry. Můžeme je seznámit s výsledky formou indexů (viz dále) nebo s grafickou prezentací struktury skupiny bez uvedení jmen jednotlivých členů;
- sociometrický test se doporučuje používat k pozitivnímu ovlivnění struktury skupiny.

Na základě konkrétní situace se pak rozhodneme, bude-li vhodnější použít některý z dostupných testů<sup>4</sup>, nebo vytvořit test vlastní. Oba postupy mají své výhody i nevýhody. Výhodou placených programů je možnost rychlého vyhodnocení údajů. Nevýhodou je omezení některých testů větším počtem respondentů, finanční náročnost a malá nebo žádná možnost přizpůsobení aktuálním potřebám výzkumníka, zejména nemožnost volby různých typů sociogramů (viz příloha 3 a 4).

Rozhodneme-li se pro konstrukci vlastního sociometrického testu, věnujeme pozornost formulaci otázek, jejichž prostřednictvím získáme údaje o pozitivních či negativních volbách v rámci skupiny. Otázky volíme v závislosti na věku žáků a zaměření výzkumu.

Řezáč (1998, s. 235) uvádí příklady otázek, které mohou být v rámci sociometrického testu použity:

- „Kterého spolužáka nebo spolužáky bys pozval k sobě domů na oslavu svých narozenin?”
- Kdybychom na školním výletě spali ve stanech, koho ze svých spolužáků bys vzal do svého stanu?
- Kdybyste se v malých skupinkách připravovali na zkoušku, koho bys vybral do té své?

---

<sup>4</sup> Z tuzemských jsou to B-3, B-4 Richarda Brauna; D-1 autorů Nory Martinové, Richarda Brauna a Pavla Doležela; SORAD Vladimíra Hrabala; Sociometrie.cz aj. Ze zahraničních Walsh's Classroom Sociometrics; případně FatCat; KrackPlot; MultiNet; NEGOPY aj. Z těchto programů však lze pro první stupeň základní školy bez dalších úprav použít jen některé, jak bude uvedeno dále.

- Kdybyste se po skupinkách vydávali na veselý výlet do tvých oblíbených míst, koho byste vzal s sebou?“

Řezáč tamtéž uvádí, že znění otázky je neobyčejně důležité. Poslední dvě otázky naznačují, že složení „fiktivních volených skupinek“ bude pravděpodobně rozdílné, protože v každé otázce je obsaženo odlišně orientované kritérium výběru. Takto formulované otázky umožňují zjistit obsahovou motivaci výběrů. Otázky je možno modifikovat tak, aby vyhovovaly i dalším požadavkům, na které se výzkum orientuje; jejich obsah je závislý na cíli výzkumu a zohledňuje konkrétní situaci v dané skupině (Řezáč, 1998).

Uvedené pojetí je blízké tomu, jak chápou sociometrickou volbu Papica (1974) a Schneider (1981) a koresponduje s názory Výrosta a Slaměníka (1997). Přestože se ve starší odborné literatuře můžeme setkat i s jiným názorem – např. Petrussek (1969) uvádí, že cílem sociometrického šetření není zjistit „soustavu pracovních vazeb“ ani „soustavu rekreačních vazeb“, ale tyto vazby jsou pouze prostředkem k definování sociometrických vztahů v rámci skupiny – domníváme se, že obsahově rozlišené sociometrické volby mají vyšší vypovídající schopnost, a proto jich bude využito také v sociometrickém testu v rámci provedeného výzkumného šetření.

### **4.2.3 Sociometrická matice a sociogram**

Při vyhodnocování získaných dat jsou shodně uváděny (Chráska, 2007; Kerlinger, 1972; Musil, 2003 aj.) tři formy sociometrické analýzy. Jedná se o sociometrickou matici, sociogram a sociometrické indexy. První a základní operací se získanými sociometrickými daty je jejich uspořádání do sociometrické matice. Přitom rozlišujeme matici uspořádanou a neuspořádanou. Postup při tvorbě neuspořádané matice je následující:

- Jednotlivé osoby – členy skupiny označíme písmeny nebo číslicemi a seřadíme je svisle do sloupce a ve stejném pořadí i vodorovně do řádku.
- Do řádků postupně označujeme (znaménkem nebo číslicí) pozitivní a negativní volby, které daní jedinci provedli. Příslušné označení provedeme v řádku volícího a současně v sloupci voleného. V řádcích tedy můžeme číst kdo, kolikrát a jak volil. Ve sloupcích zjistíme, kdo, kolikrát a jak byl volen.
- Na okrajích matice provedeme příslušné sumace kladných i záporných, provedených i obdržených voleb.

Konstrukce uspořádané matice a její složení závisí na potřebách výzkumníka (Chráska, 2007). Obvykle se při konstrukci uspořádané matice postupuje tak, že v neuspořádané matici soustředíme kolem diagonály vzájemné volby jednotlivých členů

skupiny, aby bylo možné následně graficky zvýraznit podskupiny vzájemně se volících jednotlivců.

Uspořádaná sociometrická matice je také jedním z podkladů pro konstrukci sociogramů. V odborné literatuře (Hrabal, 1989; Chráska, 2007; Musil, 2003) je uvedena celá řada různých konstrukcí sociogramů. Nejjednodušším z nich je sociogram kruhový. Při jeho konstrukci znázorníme jednotlivé členy skupiny na obvodu kružnice a vzájemné volby šipkami uvnitř kruhu. Jednotlivé volby bývají v černobílém provedení nejčastěji graficky znázorněny takto:

- jednostranný pozitivní výběr se znázorňuje plnou čarou se šipkou označující směr volby,
- jednostranný negativní výběr přerušovanou čarou se šipkou,
- vzájemný výběr zdvojenou plnou čarou se šipkami na obou koncích,
- vzájemný negativní výběr zdvojenou přerušovanou čarou se šipkami na obou koncích.

Uvedený postup není v odborné literatuře chápán jako dogma a připouští se i jiné varianty v závislosti na potřebách výzkumníka.

Dalším typem sociogramu je sociogram individuální. Tento druh sociogramu nezachycuje strukturu skupiny jako celku, ale vztah určitého jedince k jedincům, které volil, nebo jimiž byl volen. Při jeho konstrukci znázorníme do středu jedince, k němuž se sociogram vztahuje, a kolem něj volené, či jej volící jedince. Potom zachytíme vzájemné volby pomocí šipek stejně jako u kruhového sociogramu.

Existenci podskupin zachycuje strukturální sociogram. Tento typ sociogramu zpřehledňuje skupinky vzájemně se volících jednotlivců. Konstrukce strukturálního sociogramu vyžaduje, aby jedinec nebo jedinci s nejvyšším počtem voleb byli znázorněni ve středu a kolem nich byli zaznačeni jedinci, které k sobě váže oboustranná volba. Vzniklé skupinky vzájemně se volících jedinců ohraničíme plnou čarou, popřípadě vyšrafováním.

Jiným typem sociogramu je hierarchický osový sociogram. Je konstruován v pravoúhlé osově soustavě. Přitom na osu svislou vynášíme počet obdržných voleb a na vodorovnou osu vyznačíme jednotlivé členy skupiny. Hierarchický osový sociogram je nutné vypracovat zvlášť pro oblast voleb kladných a zvlášť pro volby záporné. Získáme tak přehled o vnitřní hierarchii skupiny.

Dalším typem je sociogram terčový. Při konstrukci tohoto sociogramu nejprve vytvoříme soustavu  $n + 1$  soustředných kružnic, kde  $n$  je nejvyšší počet obdržných voleb. Jednotlivé kružnice potom očíslováme od 0 po  $n$  směrem od obvodu ke středu. Na kružnice vyznačíme jednotlivé členy skupiny podle toho, kolik obdrželi voleb. Zároveň se snažíme,



abychom k sobě soustředili vzájemně se volící jedince. Získáme tak názorný přehled o stupni neformální autority jedinců. (Chráška, 2007)

Účelem sociogramů, jak uvádí Sherman (2002), je objevit skupinovou strukturu, základní síť přátelských vazeb a organizaci podskupin. Tímto způsobem můžeme lépe pochopit chování skupiny a efektivněji s ní pracovat.

#### 4.2.4 Sociometrické indexy

Dalším bodem v analýze dat získaných sociometrickým testem je výpočet sociometrických indexů. U různých autorů (Hrabal, 1989; Chráška, 2007; Musil, 2003; Sherman, 2002 aj.) se setkáváme s různým počtem matematicky vyjádřených sociometrických indexů.

Dále jsou uvedeny sociometrické indexy využitelné v pedagogické diagnostice. Tyto indexy lze rozdělit do dvou skupin:

- individuální sociometrické indexy (vyjadřující sociopreferenční chování jedince);
- skupinové sociometrické indexy (charakterizující skupinu jako celek).

Pomocí individuálních sociometrických indexů můžeme zjistit:

- aktivitu jedince v oblasti sociálních vztahů (outcoming preferences), vyjádřenou indexem expanzivity. Index expanzivity ( $E_i$ ) je dán poměrem voleb  $i$ -tého člena k výrazu  $N - 1$ , kde  $N$  je počet členů skupiny. Tento index lze spočítat pouze v případě, že byl sociometrický test sestaven pro neomezený počet voleb.

$$E_i = \frac{\text{počet voleb učiněných } i\text{-tým členem}}{N - 1} \quad /1/$$

- míru, v jaké je jedinec přijímán či odmítán ostatními členy skupiny (incoming preferences), vyjádřenou pozitivním (negativním) sociometrickým statutem. Pozitivní sociometrický status – status volby ( $S_v$ ) je dán poměrem součtu kladných voleb, které člen obdržel, k výrazu  $N - 1$ .

$$S_v = \frac{\text{počet obdržených kladných voleb}}{N - 1} \quad /2/$$

Negativní status – status odmítnutí ( $S_o$ ) je dán počtem odmítání připadajícím na příslušného člena vztaženým k výrazu  $N - 1$ .

$$S_o = \frac{\text{počet osob, odmítajících } i\text{-tého člena}}{N - 1} \quad /3/$$

Výsledný status ( $V$ ) hodnotí pozici jednotlivých členů skupiny s přihlédnutím k rozdílu v obdržených kladných a záporných volbách, tj. je-li jedinec převážně přijímán, či převážně odmítán. Podle toho nabývá hodnot od  $+1$  do  $-1$ .

$$V = S_v - S_o \quad /4/$$

- míru, v jaké jsou sociální preference jedince opětovány, vyjádřenou indexem emocionálního uspokojení (IEU). Tento je vyjádřen poměrem opětovaných kladných výběrů k celkovému počtu kladných výběrů, které jedinec provedl.

$$IEU = \frac{p^{++}}{p} \quad /5/$$

Jednotlivé indexy vymezují relativní pozici členů skupiny. Mají značnou vypovídající hodnotu, která spočívá v možnosti rychlého porovnání výsledků z více šetření. Vypočtené indexy mohou být také výchozím bodem pro následná pedagogická opatření.

Skupinovými sociometrickými indexy diagnostikujeme skupinu jako celek. Umožňují nám sledovat a porovnat sociální vývoj skupiny v průběhu času, případně srovnat charakteristiky různých skupin. Pomocí skupinových indexů můžeme sledovat:

- aktivitu skupiny v oblasti sociálních vztahů, měřenou indexem skupinové interakce ( $S_{int}$ ), který vyjadřuje poměr skutečně provedených výběrů ( $S_p$ ) k jejich teoreticky možnému počtu.

$$S_{int} = \frac{S_p}{N(N-1)} \quad /6/$$

- míru skupinové soudržnosti, vyjádřenou indexem skupinové koheze ( $K$ ). Ten je dán poměrem všech opětovaných kladných výběrů ( $p^{++}$ ) k jejich teoretickému maximu pro danou skupinu.

$$K = \frac{p^{++}}{\frac{N(N-1)}{2}} \quad /7/$$

(Výraz  $\frac{N(N-1)}{2}$  vyjadřuje maximum všech možných oboustranných voleb ve skupině.)

- míru, do jaké skupina přijímá (akceptuje) všechny své členy, vyjádřenou indexem skupinové integrace ( $I_g$ ). Tento index počítá s osobami izolovanými (jedinci, jež neprovedli ani neobdrželi žádný výběr) a osobami opomenutými (jedinci, kteří výběr provedli, ale sami žádný neobdrželi). Index skupinové integrace je vyjádřen převrácenou hodnotou součtu izolovaných a opomenutých osob.

$$I_g = \frac{1}{\text{počet izolovaných (i) + opomenutých (o)}} \quad /8/$$

Přestože je dnes sociometrie považována za standardizovanou metodu (Braun, 2012), nebyly dosud pro sociometrické indexy stanoveny referenční hodnoty, které by umožňovaly porovnání různých skupin. Proto můžeme vycházet pouze z údajů, které sami zjistíme v rámci daného výzkumu. Větší názornost v tomto směru umožňuje opakované šetření v rámci jedné sociální skupiny (třídy).

### **4.3 Sociometrické metody ve třídě prvního stupně základní školy**

Jak uvádí Řezáč (1998), sociometrické metody umožňují velmi dobrou orientaci v neformální struktuře pozic ve skupině. Údaje získané sociometrickým šetřením umožňují:

- lépe pochopit strukturu třídy;
- volit adekvátní a efektivní způsoby práce se skupinou;
- srovnávat skupinové charakteristiky třídy v průběhu jejího vývoje (např. změny soudržnosti skupiny v průběhu školního roku nebo více let).

Současně je však nutné zohlednit specifika daného vývojového období, zmíněná v předcházejících kapitolách. Proto je vhodné před započítím diagnostického šetření posoudit konstrukci zvoleného sociometrického testu, především způsob formulace testových otázek.

Podle Piageta a Inhelderové (2000) dítě mladšího školního věku nedokáže smysluplně odpovědět na otázky, které se vymykají jeho konkrétní zkušenosti. Proto nemohou být v primární škole, zejména v počátečních ročnících, použity dotazníky kladoucí hypotetické otázky, jako například: „Jsi ředitel školy. Koho bys vybral do své nové třídy?“ Ze stejného důvodu nejsou pro první stupeň vhodné ani programy a testy používající hodnoticí škály či vyžadující slovní zdůvodnění provedené volby.

Výběr hotových testů a programů je proto zúžen. Ze zahraničních zdrojů můžeme využít program Welsh's Classroom Sociometrics (2009), který nabízí rychlou sociometrickou analýzu třídy pomocí sociogramů. Při použití tohoto programu se však musíme spokojit s méně propracovanou grafikou (viz příloha 4) a absencí sociometrických indexů. Z našich zdrojů můžeme uvést program Sociometrie.cz, který sice není věkově omezen, nicméně používá testovací škály dotazníku SORAD, které jsou podle jejich autora, Vladimíra Hrabala st., určeny pro žáky 6. až 9. ročníku základní školy, proto je, dle našeho názoru, jeho využití na prvním stupni přinejmenším sporné. Zřejmě nejlepší volbu pak představuje sociometrický dotazník B-4 Richarda Brauna. Tento dotazník byl úspěšně využit v šetřeních zjišťujících postavení konkrétního jedince (jedinců) v rámci skupiny (např. Malíšková, 2013). Pokud však tento typ dotazníku použijeme k diagnostice sociální skupiny jako celku, nebudeme mít možnost hodnotit skupinu pomocí indexu expanzivity, protože počet výběrů, který zde může

dotazovaný jedinec provést, je omezen na tři. Proto chceme-li využít všech možností, které sociometrické metody nabízejí, je třeba vytvořit dotazník vlastní.

Další skutečností, kterou je třeba při použití sociometrických metod na prvním stupni základní školy zohlednit, jsou specifika utváření sociálních vztahů na počátku školní docházky. Jedná se o souvislost s dříve zmiňovaným konstatováním Vágnerové (2001) o spontánně přejímaném názoru autorit dětmi v počátečním období školní docházky. Jak uvádí rovněž Hrabal (2002), v tomto období se začíná projevovat vliv skupiny na jednotlivce – formou skupinových hodnot, postojů, pravidel a norem, které jsou však zatím dány „shora“. Děti pak hodnotí své spolužáky podle toho, jak tyto normy plní, jak je hodnotí učitel. Přitom charakteristika „hodný – hodná“ stojí výš než „kamarád – kamarádka“. (Hrabal, tamtéž)

Braun (2014) v tomto smyslu hovoří o prekohezním, raném stadiu vývoje třídy a shodně s výše uvedenými autory konstatuje, že názory učitele jsou v tomto období brány za normu. Prvotní diferenciacie třídy pak odpovídá přístupu učitele (Braun, 2014).

Z uvedených skutečností vyplývá ovlivnitelnost třídní hierarchie v počátečních ročnících učitelem. To znovu ukazuje na význam pedagogického působení v tomto směru, ale současně upozorňuje na nutnost zohlednění daných specifik v rámci diagnostických a výzkumných postupů.

#### **4.4 Možný metodologický přístup k výzkumnému šetření**

Chráška (2007) uvádí, že v pedagogice a dalších sociálních vědách se v současné době uplatňují dvě základní paradigmaty: paradigma pozitivistické (staví na ověřitelnosti faktů) a paradigma post-pozitivistické (zdůrazňující subjektivní vnímání skutečnosti). Podobně se vyjadřují také další autoři (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Hendl, 2008; Rubin, Babbie, 2013).

Uvedeným paradigmatům odpovídají také dva různé přístupy k výzkumné činnosti. Klasické výzkumy většinou vycházejí z pozitivistického paradigmatu. Bývají často označovány jako výzkumy kvantitativně orientované. Vycházejí z přesvědčení, že existuje jedna objektivní realita, která není závislá na našich pocitech nebo přesvědčeních (Chráška, 2007). V posledních desetiletích se však ve světě i u nás uplatňují také výzkumy vycházející z paradigmatu post-pozitivistického, které bývají označovány jako výzkumy kvalitativně orientované. Rubin a Babbie (2013) uvádějí přehledné srovnání těchto dvou přístupů (tab. 1).

<b>Podstatné znaky</b>	<b>Kvantitatívny prístup</b>	<b>Kvalitatívny prístup</b>
------------------------	------------------------------	-----------------------------

Cíle	přesnost zobecnitelnost ověření hypotéz	hlubší pochopení popis souvislostí vytváření hypotéz zkoumání a objevování
Struktura	předem stanovené výzkumné postupy	postupy pružně reagující na zjištěné údaje
Místo shromažďování údajů	instituce, kancelář, mail, internet	přirozené prostředí účastníků výzkumu
Nejčastěji používaný myšlenkový postup	dedukce	Indukce
Upřednostňovaná velikost zkoumaného vzorku	velký	menší
Načasování šetření ve vztahu k projektu	později, po seznámení s daným jevem	časně, aby bylo možno seznámit se s daným jevem
Důraz na objektivitu, či subjektivitu	objektivita	subjektivita
Zdůrazňovaný druh údajů	čísla	slova
Hloubka a zobecnitelnost zjištění	povrchnější, ale zobecnitelné	hlubší, ale méně zobecnitelné
Množství detailů a souvislostí	v kontextu méně souvisejících detailů	bohatší popis s množstvím souvisejících detailů
Zdůrazňované způsoby zpracování dat	různé, vždy vysoce strukturované	dlouhodobější a méně strukturovaná pozorování a rozhovory
Běžně používané typy metod	experimenty, quasi-experimenty, jednopřípadová šetření, kvantitativní výzkumy a šetření	etnografické studie, případové studie, historické studie, studium cílových skupin, participační metody, jiné zdůvodněné postupy
Upřednostňované nástroje sběru dat	dotazníky s uzavřenými otázkami a stupnicemi	položky s otevřeným koncem, sondy a rozhovory
Pracovní náročnost sběru dat pro výzkumné pracovníky	méně časově náročné	více časově náročné
Náročnost analýzy dat	méně časově náročná	více časově náročná
Způsob analýzy dat	výpočet statistických údajů, které popisují populaci nebo posouzení pravděpodobnosti chyby v hypotézách	hledání vzorů a významů v popisovaných dějích, ne v číslech
Paradigmata uplatňovaná při posuzování správnosti	současné pozitivistické standardy s minimalizací zaujatosti a maximální objektivitou, statistická kontrola alternativních vysvětlení	současné pozitivistické normy mohou být použity, ale používají se i normy založené na interpretativismu, sociálním konstruktivismu, kritické sociální vědě a feministických paradigmatech
Opakování studie	snadné	Obtížné

**Tab. 1 Kvantitativní a kvalitativní metody šetření (Rubin, Babbie, 2013, s. 42)**

Uváděným charakteristikám odpovídají dvě základní strategie uplatňované v rámci pedagogické diagnostiky. Spáčilová (2009) uvádí, že pro úspěch kvalitativní strategie je důležité, aby učitel dokázal vidět jednotlivé jevy v souvislostech, aby je dokázal analyzovat, ale také spojovat izolovaná fakta v celek, rozlišit znaky podstatné a nepodstatné. Kvantitativní strategie je pak založena na myšlence, že cokoliv existuje, vyskytuje se v určité míře, a proto může být měřeno. Tato diagnostická strategie je proto zaměřena na zachycení kvantity toho, co je sledováno.

V současnosti jsou realizovány také výzkumy a šetření, v nichž jsou tyto strategie spojovány. Můžeme tedy říci, že se postupně rýsuje celá nová kategorie tzv. smíšených metod (mixed methods), které teprve nacházejí své přesné teoretické vymezení (Rubin, Babbie, 2013). Podobně se vyjadřuje Chráška (2007, s. 32), když říká: „Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohdy stavěny proti sobě jako naprosto protikladné a navzájem neslučitelné. Zastáváme názor, že každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky, a že je nejen možné (ale i výhodné) oba v konkrétních výzkumech kombinovat.“

Rovněž tato práce využívá kombinaci obou přístupů, když v rámci kvalitativně orientovaného šetření využívá metrickou metodu.

## 5 Výzkumné šetření

Na úvod výzkumné části diplomové práce objasníme a zdůvodníme volbu termínu „výzkumné šetření“. Bohatost českého jazyka přináší v určitých případech komplikace v hledání přesného a jednoznačného pojmenování jevů, se kterými se v oblasti společenských věd setkáváme.

Vzhledem k charakteristikám výzkumných prací, jež jsou uvedeny v odborné literatuře (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Hendl, 2012; Rubin, Babbie, 2013; Švaříček, Šedřová, 2007), odpovídá našemu šetření lépe adjektivum průzkumné, protože dle našeho názoru přesněji vystihuje podstatu této práce.

Rovněž Skutil a Křováčková (2006, s. 10) uvádějí, že: „Pedagogický výzkum směřuje k objevení nových neznámých vztahů, průzkum zjišťuje daný stav v určité oblasti. Diplomové práce jsou většinou průzkumem v terénu.“

Přestože s tímto názorem souhlasíme, zůstáváme u označení výzkumné, abychom předešli následné terminologické nejednoznačnosti. V odborné literatuře jsme totiž nenarazili na pojmy jako: průzkumná otázka, průzkumné cíle, průzkumné šetření nebo průzkumný problém. Z uvedeného důvodu budou v tomto slova smyslu dále používány obvyklé výrazy jako výzkumná otázka, cíl výzkumného šetření apod. s tím, že jsou zde chápány jako synonyma slova průzkum – průzkumný.

### 5.1 Východiska a cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření se opírá o poznatky z vývojové a sociální psychologie, pedagogicko-psychologické diagnostiky, sociologie výchovy a sociometrické teorie. Všímá si sociálních vztahů a jevů uvnitř malé sociální skupiny (školní třídy), specifík sociálního vývoje skupiny i jednotlivých členů a v tomto smyslu vychází z následujících předpokladů:

- Pozice a role žáků v rámci sociální skupiny jsou ovlivňovány všemi aspekty jejich působení v této skupině, jejich mocí a sociální přitažlivostí (Výrost, Slaměník, 1997). V mladším školním věku mohou být ovlivněny také dosaženými školními výsledky (Hrabal, 2002).
- Aspekty sociálního působení jednotlivce v rámci skupiny se odráží v míře, do jaké je daný jedinec ostatními členy skupiny preferován či odmítán, tj. v sociálních preferencích (Výrost, Slaměník, 1997).
- Preferenční volby jsou determinovány situačně, a proto i volby jedince vztahující se k různým situacím a různému prostředí mohou být odlišné (Řezáč, 1998).
- Sociální preference lze diagnostikovat pomocí sociometrických metod (Slavíková, 2005).

- Sociální vztahy v mladším školním věku jsou proměnlivé, a proto i struktura sociální skupiny – školní třídy je proměnlivá (Vágnerová, 2012).
- Početnější formální skupina (školní třída) má tendenci rozpadat se na menší neformální podskupiny (Konečný, Urbanovská, 2002).
- Neformální podskupiny jsou v tomto věkovém období z hlediska genderu často homogenní (Vágnerová, 2012).
- Existenci a složení neformálních podskupin je možné diagnostikovat pomocí sociometrie (Chráška, 2007).

Z uvedených předpokladů vychází primární cíl šetření.

Cílem výzkumného šetření je analyzovat, popsat a zhodnotit strukturu a vývoj sociálních vztahů uvnitř zvoleného vzorku (sociální skupiny) pomocí sociometrických metod.

## 5.2 Výzkumné otázky a dílčí cíle

Na základě stanoveného cíle šetření byly formulovány výzkumné otázky:

1. Jaká je struktura a kvalita sociálních vztahů v dané skupině?
2. Jaké skupinové pozice a role se zde vyskytují?
3. Jak se změní sociální vztahy uvnitř skupiny v průběhu sledovaného období?
4. Jaké diagnostické závěry je z provedeného šetření možné vyvodit pro zkoumanou skupinu a její další pedagogické vedení?

V souladu s tématem práce, cílem šetření a výzkumnými otázkami byly následně definovány dílčí cíle šetření:

- Zjistit sociální preference jednotlivých členů zkoumané skupiny (třídy).
- Zjistit a popsat sociometrickou strukturu skupiny, její charakteristiky a změny v průběhu daného časového úseku.
- Ověřit situační determinaci preferenčních voleb vzhledem ke školním a mimoškolním aktivitám.
- Ověřit:
  - jak sami žáci vnímají výskyt sociometricky zjistitelných pozic a rolí v rámci své třídy,
  - jak jednotliví žáci vnímají výskyt dalších rolí, které můžeme ve skupině předpokládat na základě analýzy dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou.
- Ověřit existenci neformálních podskupin v rámci dané formální skupiny.
- Zjistit složení neformálních podskupin z hlediska genderu.



- Na základě zjištěných skutečností vyvodit možné diagnostické závěry, prognózy a doporučení pro zkoumanou skupinu.

### **5.3 Použité metody**

Hlavní metodou výzkumného šetření byla, jak vyplývá ze zvoleného tématu, sociometrie. Jako doplňkové metody byly použity analýza pedagogické dokumentace, rozšířená o rozhovor s třídní učitelkou, a pozorování.

Denzin a Lincolnová (2000) označují tento postup jako metodologickou triangulaci s cílem validizace metod. Švaříček a Šed'ová (2007) naproti tomu upozorňují, že kombinace různých metod s cílem vyvrátit či potvrdit výsledky jedné z nich je problematická, protože nedostatky jednotlivých metod se vždy nemusejí vzájemně eliminovat.

Protože s jejich názorem můžeme souhlasit, různých metod v rámci provedeného šetření je použito nikoli s cílem jejich validizace, ale s cílem doplnění a obohacení výsledků šetření.

#### **5.3.1 Analýza pedagogické dokumentace a rozhovor**

Cílem analýzy pedagogické dokumentace bylo zjištění potřebných faktografických údajů (počet žáků ve třídě, rozdělení podle pohlaví) a také údajů kvalitativních (vzdělávací výsledky, výchovná opatření, individuální hodnocení žáků apod.).

Následoval nestandardizovaný rozhovor s třídní učitelkou, který byl použit pouze jako prostředek ověření a doplnění údajů získaných analýzou pedagogické dokumentace.

Protože vlastní sociometrické šetření proběhlo ve třech fázích, byl výše uvedený postup opakován před každým jednotlivým šetřením s cílem aktualizovat získané údaje.

Při interpretaci údajů získaných analýzou pedagogické dokumentace a rozhovorem s třídní učitelkou bylo postupováno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů tak, aby byla zachována anonymita účastníků šetření. Proto nebyly popisovány takové údaje, které by mohly umožnit identifikaci některého účastníka šetření.

#### **5.3.2 Sociometrie**

Na základě zjištěných údajů byl sestaven sociometrický test. Jeho jednotlivé položky jsou voleny s ohledem na výše uvedené výzkumné otázky a cíle šetření. Testové otázky zohledňují vývojové charakteristiky žáků mladšího školního věku, proto jsou volena reálná kritéria – otázky navozující známou situaci, bez nutnosti slovního zdůvodnění provedené volby. Jednotlivé položky jsou voleny tak, aby umožnily rozlišit jak směr a kvalitu volby, tak také obsahovou složku volby.

Testové otázky byly rozděleny do tří skupin:

- Skupinu „A“ tvoří otázky, které byly použity pro zjištění sociometrické struktury skupiny (č. 1, 2).
- Do skupiny „B“ byly zařazeny otázky zjišťující obsahově zaměřené preferenční volby:
  - vztahující se ke škole a školním povinnostem (otázky č. 3, 4, 5),
  - vztahující se k mimoškolním aktivitám (otázky č. 6, 7).

Vyhodnocením těchto položek můžeme zjistit přesah interpersonálních vztahů do mimoškolních aktivit a jejich souvislost se sociometrickými volbami provedenými v rámci otázek skupiny „A“.

- Skupinu „C“ tvoří šest položek (v otázce č. 8) umožňujících:
  - Zpětnou vazbu ve vztahu ke skupinovým rolím, tj. jak vnímají výskyt sociometricky zjistitelných pozic a rolí (hvězda, černá ovce, izolát) samotní žáci. Tento postup zmiňuje Cohen, Manion, Morrison (2007) jako metodu členského ověřování (member checking).
  - Zjištění, jak sami žáci vnímají výskyt dalších rolí, které můžeme ve skupině předpokládat na základě analýzy dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou (agresor, bavič, vůdce).
  - Porovnání jednotlivých položek tak, aby bylo možno zjistit, je-li role vůdce spojena s některou další pozicí – např. bavič či agresor.

V předkládané variantě (viz příloha 1) umožňuje test neomezený počet voleb pro otázky ve skupině „A“ tak, aby bylo možno zjistit intenzitu interpersonálních vztahů pomocí indexu expanzivity.

Při vyhodnocení testu byl každý žák z důvodu anonymity označen jedním písmenem abecedy. V rámci slovního hodnocení zkoumaných jevů bylo užito fiktivních jmen, jejichž iniciála odpovídá danému písmenu abecedy.

### **5.3.3 Pozorování**

Pozorování následovalo po sociometrickém šetření. Probíhalo v přirozených situacích a v přirozeném prostředí (třída, tělocvična, společné školní prostory). Jednalo se o pozorování zúčastněné, skryté. Pozorovatel vystupoval v roli vyučujícího a žáci o tom, že jsou pozorováni, nevěděli. Tento přístup nejlépe odpovídal tématu práce, protože se blížil reálné situaci učitele v průběhu jeho diagnostické činnosti. To mělo své výhody i nevýhody. Výhodou bylo přirozené chování žáků, nerozptylované přítomností další osoby (pozorovatele). Z pohledu pozorovatele byla nevýhodou omezená možnost okamžitého záznamu pozorování. V této souvislosti Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že okamžitý zápis

probíhajícího jednání upoutává pozornost sledovaných a vyvolává zpětnou vazbu, proto jej nedoporučují.

Během pozorování byla věnována pozornost jevům, které vypovídají o individuálních a skupinových charakteristikách. Byly sledovány situace, kdy dochází k spontánnímu dělení na mikroskupiny (skupinová práce ve třídě, skupinové soutěže a sporty, vytváření dvojic a neformálních skupinek v době, kdy neprobíhala výuka), protože pravidelnosti v těchto jevech vypovídají o neformální struktuře skupiny. Pozornost byla věnována také tomu, jaké typy sociálních interakcí převládají v průběhu školní práce (zejména v okamžicích, kdy třída pracovala samostatně nebo při skupinových činnostech), protože charakter těchto interakcí (spolupráce, soupeření, konflikt) vypovídá jak o pracovním klimatu třídy, tak o skupinových hodnotách a postojích souvisejících se školní prací.

Dále byla věnována pozornost situacím, v nichž se výrazněji projevovaly interpersonální vztahy mezi žáky, jejich skupinové pozice a role (společné skupinové rozhodování a postavení jednotlivců v rámci této činnosti, role jednotlivců při kolektivních činnostech, sportech a hrách, interakce v době mimo vyučování, způsob verbální a neverbální komunikace, spontánní fyzické kontakty v pozitivním i negativním slova smyslu). Posouzení těchto jevů z hlediska jejich kvality a pravidelnosti vypovídalo o neformálních vztazích mezi jednotlivci (sympatie, antipatie, lhostejnost, dominance, podřízenost) a doplňovalo sociometrické údaje o skupinové hierarchii.

## 5.4 Výběr vzorku

Vzhledem ke smíšenému designu výzkumného šetření uvádíme posouzení výběru výzkumného vzorku jak z pohledu kvalitativního, tak z pohledu kvantitativního přístupu.

Jako výzkumný vzorek byla vybrána třída čtvrtého ročníku základní školy. Škola a třída je situována na okraji městské aglomerace a svými charakteristikami se řadí do oblasti průměru mezi vesnickou malotřídní školou, s pouze několika žáky v jednom ročníku, a plně organizovanou městskou školou, s více než dvaceti žáky v ročníku (Výroční zpráva MŠMT, 2013). Z pohledu výzkumníka tato třída plnila očekávané požadavky, zejména pokud jde o:

- početnost vzorku: 14 žáků ve věku od osmi do deseti let;
- úroveň sociálních vztahů ve skupině: nejasná;
- dostupnost: v rámci možností výzkumníka.

Z kvalitativního hlediska se jedná o výběr vhodného případu, který koresponduje s výzkumnou otázkou a odpovídá naší představě o způsobu analýzy získaných dat (Hendl, 2008; Švaříček, Šedřová, 2007). Tento způsob výběru je v zahraniční literatuře označován pojmem „availability sampling“ nebo také „convenience sampling“ (Cohen, Manion,

Morrison, 2007, s. 131; Rubin, Babbie, 2013, s. 171). Zvolené výzkumné otázky se pak vztahují k vybranému případu a jejich zobecnění se vztahuje směrem k teorii (v našem případě sociometrické), nikoliv k populaci (Hendl, 2008).

Z kvantitativního hlediska jde o záměrný výběr ze základního souboru, kterým je množina všech tříd prvního stupně základní školy. Z tohoto základního souboru byla na základě dostupného výběru, o němž se zmiňují Chráska (2007) a Gavora (2010), zvolena uvedená třída původně čtvrtého ročníku, která v průběhu šetření dospěla do ročníku pátého. Protože se nejedná o reprezentativní vzorek, závěry šetření se vztahují pouze na danou třídu a není možno je bezpečně zevšeobecňovat (Gavora, 2010).

## 5.5 Časový harmonogram a pracovní postup

Pro výzkumné šetření byl zvolen následující časový harmonogram a pracovní postup:

- Září – listopad 2012:
  - teoretická příprava,
  - stanovení výzkumných otázek,
  - výběr vzorku,
  - operacionalizace výzkumných otázek do podoby dílčích cílů šetření,
  - zahájení výzkumu,
  - analýza pedagogické dokumentace a rozhovor s třídní učitelkou,
  - první aktualizace dílčích cílů šetření,
  - sestavení sociometrického testu,
  - první fáze sociometrického šetření.
- Prosinec 2012 – březen 2013:
  - vyhodnocení sociometrického šetření,
  - pozorování,
  - druhá aktualizace dílčích cílů šetření.
- Duben – červen 2013:
  - příprava a realizace druhé fáze sociometrického šetření,
  - vyhodnocení výsledků sociometrického šetření,
  - pozorování,
  - případná třetí aktualizace dílčích cílů šetření.
- Říjen – listopad 2013:
  - příprava a realizace třetí fáze sociometrického šetření,
  - vyhodnocení výsledků sociometrického šetření.

- Prosinec 2013 – duben 2014:
  - pozorování,
  - zpracování výsledků šetření s cílem zodpovězení výzkumných otázek,
  - diskuse, závěr.

V jednotlivých fázích šetření byl zachován následující pracovní postup:

- Analýza pedagogické dokumentace a rozhovor s třídní učitelkou.
- Aktualizace dílčích cílů šetření.
- Sociometrie:
  - administrace a vyhodnocení sociometrického testu,
  - sestavení sociometrických matic,
  - vytvoření sociogramů,
  - výpočet sociometrických indexů,
  - zjištění obsahově zaměřených preferenčních voleb,
  - analýza skupinových rolí.
- Pozorování.

Uvedený časový harmonogram a pracovní postup byl na základě průběžných výsledků výzkumu aktualizován a doplňován tak, jak to doporučuje Švaříček a Šed'ová (2007).

## 6 Průběh a výsledky první etapy šetření

Vlastní průzkum byl zahájen v říjnu 2012 analýzou pedagogické dokumentace a rozhovorem s třídní učitelkou. Následovala první aktualizace dílčích cílů šetření, na jejichž základě byl v listopadu 2012 sestaven a následně aplikován sociometrický test. Výsledky testu byly zpracovány podle postupů uvedených v kapitole 4.

Následné pozorování bylo zaměřeno na doplnění poznatků získaných sociometrickými metodami.

### 6.1 Analýza pedagogické dokumentace a rozhovor s třídní učitelkou

Obsahovou analýzou pedagogické dokumentace (třídní kniha, třídní výkaz, klasifikační archy, katalogové listy, zprávy pedagogicko-psychologické poradny [dále jen PPP], individuální vzdělávací programy [dále jen IVP], zprávy školy a záznamy o chování žáků) a rozhovorem s třídní učitelkou byly zjištěny vstupní údaje o výzkumném vzorku.

Výzkumný vzorek – skupina (školní třída) měla na počátku šetření čtrnáct žáků, z toho pět dívek a devět chlapců. Tři žáci byli ve třídě noví. Jeden se přistěhoval (Aleš), jeden se do třídy vrátil po dvou letech docházky na jinou školu (Bohuš) a jedna žákyně přišla do třídy přibližně před rokem (Irena).

Sociální vztahy byly podle třídní učitelky přátelské, děti si vzájemně pomáhaly. Dle jejího vyjádření proběhla adaptace příchozích žáků v novém prostředí různě. „*Irena z počátku příliš nekomunikovala. Poté si našla kamarádku, ale ta na konci třetího ročníku odešla... Ve čtvrtém ročníku kamarádí se spolužákem, který s ní sedí v lavici.*“ U Aleše to bylo podobné: „*Aleš je také samotářský, ale s tím rozdílem, že spolužáky nevyhledává. Odmítá pomoc při začleňování do kolektivu, ale sem tam si s někým hraje o přestávce.*“ Bohuš se do dění ve skupině zapojil rychle: „*Bohušovo začlenění bylo suverénní, je aktivní v kontaktech s ostatními. Vyhledává kontakty.*“ Pokud jde o ostatní spolužáky, podle názoru třídní učitelky přijali nové žáky přátelsky. Nejčastějším problémem byla podle ní nekázeň zapříčiněná Bohušem. Jedná se o vykřikování, smích a různé zvuky, někdy i agresivní chování ve vztahu ke spolužákům. Při těchto projevech je lepší Bohuše ignorovat nebo odvést jeho pozornost jinam, protože napomínání situaci jen zhoršuje.

Školní úspěšnost třídy byla posuzována podle výsledků z prvního pololetí čtvrtého ročníku. Třída ve vzdělávací oblasti dosahovala celkově výborných výsledků (celkový průměr třídy byl 1,278). Ve třídě bylo sedm žáků s výborným prospěchem (dosažený průměr 1,000–

1,111), pouze tři žáci se pohybovali v oblasti daného průměru (dosáhli hodnocení v rozmezí 1,222 až 1,444) a čtyři žáci měli hodnocení podprůměrné (1,556 a více).

Vliv na dosažené výsledky měla také skutečnost, že tři žáci individuálně integrovaní v této třídě byli vzděláváni podle IVP s celkově mírnějším hodnocením. Kromě nich byli další dva žáci v některých oblastech (čtení, psaní) zohledňováni na základě doporučení PPP.

V hodnocení chování byli všichni žáci klasifikováni stupněm 1, přestože jak z analýzy dokumentace, tak z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že někteří žáci opakovaně porušovali školní řád. Jednalo se o pořizování videozáznamu spolužáků pomocí mobilního telefonu bez jejich souhlasu a o nežádoucí projevy chování ve formě šikany. To dokládá i následující úryvek ze školního zápisu v rámci řešení tohoto případu: *„Dvojice agresorů napadla žáka 4. ročníku cestou ze školy – úmyslné ponižování chlapce s využitím přesily, vulgární nadávky, švihání prutem, odejmutí čepice a její následné zničení (kopáním ve špíně na zemi, zastrčením do výfuku auta, rozšlapáním jablka uvnitř), dále držení chlapce na zemi, bití loktem a kolenem do zad s cílem zabránit nastoupení do autobusu. Dle svědectví byl mladší z agresorů fyzicky aktivnější, starší jej nabádal.“* Tento zápis byl pořízen na konci přecházejícího školního roku (méně než půl roku před začátkem šetření), tedy v době, kdy sledovaní žáci navštěvovali třetí ročník základní školy. Jeden z agresorů (Hynek), který je členem zkoumané skupiny, byl tedy v době deliktu mladší než ostatní zúčastnění.

V rámci výchovných opatření byly ve zkoumané třídě uděleny dvě důtky třídního učitele za porušování školního řádu (Cyril, Emil) a jedna důtka ředitele školy za opakované projevy šikany (Hynek).

Byly zjištěny také pozitivní skutečnosti. Z celkově osmi výchovných opatření bylo pět pochval třídního učitele. Dvě za svědomitou práci a tři za snahu, píli a práci pro kolektiv (Flora, Jana, Marie). Podle názoru zúčastněných, se ve třídě vyskytoval třídní bavič – Cyril.

Dále bylo zjištěno, že Bohušovo chování, ovlivňující sociální klima třídy, je spojeno s diagnostikovanou poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (dále jen ADHD) a projevy opozičního vzdoru. Z tohoto důvodu byla do třídy přidělena asistentka pedagoga. Do třídního klimatu se promítala také přítomnost žáka s epileptickým onemocněním provázeným oslabením psychomotoriky a emoční labilitou (David).

Postavení těchto žáků, jakož i dalších zmiňovaných, jejich vztahy, pozice a role v rámci skupiny se staly součástí dalšího šetření.

Údaje o výzkumném vzorku – skupině, jsou zachyceny v následující tabulce individuálních údajů a sumarizační tabulce (tab. 2 a 3):

Žák / údaj	Průměrný prospěch	Výchovná opatření <sup>5</sup>	V evidenci PPP	Individuální integrace	IVP	Zdravotní oslabení
Aleš	1,778		ano	ano	ano	
Bohuš	1,222		ano	ano	ano	
Cyril	1,556	–				
David	1,444					ano
Emil	1,000	–				
Flora	1,000	+				
Gustav	1,111					
Hynek	1,556	–	ano			
Irena	1,222		ano	ano	ano	
Jana	1,000	+				
Karel	1,000	+				
Lída	1,000	+				
Marie	1,000	+				
Nikos	2,000		ano			

Tab. 2 Tabulka individuálních údajů

Skupina celkem	Dívky	Chlapci	Celkem
Počet žáků	5	9	14
Prospěchově výborní	4	3	7
Prospěchově průměrní	1	2	3
Prospěchově podprůměrní	0	4	4
Výchovná opatření +	4	1	5
Výchovná opatření –	0	3	3
V evidenci PPP	1	4	5
Integrovaní žáci	1	2	3
IVP	1	2	3
Zdravotní oslabení	0	1	1

Tab. 3 Sumarizační tabulka

<sup>5</sup> Označením (+) jsou ve smyslu výchovných opatření myšleny pochvaly, označením (□) napomenutí a důtky.



Žáky, kteří byli na základě analýzy pedagogické dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou z pohledu školy vnímáni jako problémoví (v oblasti sociálních vztahů), v dalším textu zahrnujeme do skupinky s označením „sociálně problémoví žáci“ (Cyril, Emil, Hynek). Naopak žáci vnímáni v sociální oblasti z pedagogického hlediska pozitivně byli zahrnuti do skupinky s označením „sociálně pozitivní žáci“ (Flora, Jana, Marie).

V dalším šetření byla věnována pozornost skutečnosti, jak uvedené žáky hodnotí zbytek skupiny, jaké jsou jejich pozice ve skupinové struktuře, případně jakou skupinovou roli hrají.

## **6.2 Aktualizace dílčích cílů šetření**

Na základě analýzy pedagogické dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou byla provedena první aktualizace dílčích cílů šetření. Stávající dílčí cíle byly doplněny o následující.

- Ověřit postavení „sociálně problémových“ a „sociálně pozitivních“ žáků v rámci skupiny.
- Zjistit, mají-li v dané skupinové struktuře vyšší postavení žáci s lepšími školními výsledky.

Po aktualizaci dílčích cílů následovalo první sociometrické šetření.

## **6.3 Sociometrie**

Administrace sociometrického dotazníku proběhla v rámci školní třídy. Byla dodržena zásada poučeného souhlasu, tj. žáci byli seznámeni s dobrovolností vyplnění, nezávazností a anonymitou zjištěných výsledků, současně však s nutností samostatného a pravdivého vyplnění testových položek. Žáci se seznámili jak s obsahem jednotlivých položek, tak se způsobem vyplnění.

Při vyplňování testu (dotazníku) byly dodrženy tyto zásady:

- žáci vyplňovali dotazník samostatně, s uvedením svého jména;
- mohli volit všechny spolužáky v rámci své třídy, tj. i ty, kteří nebyli momentálně přítomni;
- žáci byli seznámeni se skutečností, že u jedné nebo u více položek nemusejí provést žádný výběr;
- výběry mohly být provedeny pouze v rámci skupiny – třídy.

Vlastní administrace a vyplnění testu proběhlo bez komplikací. Následovalo zpracování a popis výsledků sociometrického šetření.

### **6.3.1 Sociometrické matice**

Z údajů získaných sociometrickým testem byla vytvořena neuspořádaná sociometrická matice (obr. 2). Písmena v záhlaví označují jednotlivé žáky, kteří jsou uvedeni ve stejném

pořadí jak v řádku, tak ve sloupci. Pro snadnější odlišení dívek a chlapců byla pole s iniciálami označena různou barvou.

Do řádků pak byly postupně zaznamenány znaménkem (+) provedené pozitivní volby a znaménkem (-) provedené negativní volby. Vzájemné volby (ať už pozitivní, či negativní) byly zakroužkovány. Ve sloupcích na pravé straně matice byly sumarizovány odevzdané volby. V řádcích na spodním okraji matice byly sumarizovány obdržené volby. Diagonála matice je prázdná (nepředpokládá se, že by žáci volili sami sebe, a ani se tak nestalo).

Neuspořádaná sociometrická matice poskytla první vhled do množství a kvality sociopreferenčních vztahů uvnitř skupiny a v dalším sloužila jako podklad pro vytvoření uspořádané matice a pro výpočet sociometrických indexů.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	Σ
A				-			⊕							+	2	1	3
B							+			+				-	2	1	3
C	+	-		+	+	+				+			-	-	5	3	8
D		+			+	-	⊕		+	+	+	-	-	+	7	3	10
E						⊕		⊕			⊕			-	3	1	4
F	-				⊕			+	+	⊕		⊕	⊕	-	6	2	8
G	⊕	-	-	⊕	+			-			+			-	4	4	8
H					⊕					-	+				2	1	3
I		-					+								1	1	2
J					+	⊕						⊕		-	3	1	4
K					⊕									-	1	1	2
L			+		+	⊕	+	-	+	⊕	+		⊕	-	8	2	10
M						⊕			+	+		⊕		-	4	1	5
N			+						-						1	1	2
+	2	1	2	2	8	5	5	2	4	6	5	3	2	2	49		
-	1	3	1	1	0	1	0	2	1	1	0	1	2	9		23	
Σ	3	4	3	3	8	6	5	4	5	7	5	4	4	11			72

Obr. 2 Neuspořádaná sociometrická matice (11/2012)

V rámci prvního šetření provedli žáci 72 voleb. Z toho bylo 49 pozitivních a 23 negativních.

Nejvíce voleb provedli David a Lída (10), což naznačuje jejich aktivní vztah k ostatním spolužákům. Za povšimnutí stojí skutečnost, že David i Lída obdrželi výrazně méně voleb, než provedli (David 3, Lída 4). U Davida jde suspektně o souvislost s jeho charakteristikami, zjištěnými analýzou pedagogické dokumentace a rozhovorem s třídní učitelkou (viz kapitola 6.1). Postavení Lídy zůstávalo předmětem dalšího šetření. Poměrně málo voleb obdrželi také Aleš a Cyril. Můžeme se domnívat, že roli v tomto smyslu hraje jejich nedávný příchod do skupiny.

Málo provedených voleb můžeme zaznamenat u Ireny, Karla a Nikose (2). Skutečnost, že počet obdržených voleb je u nich výrazně vyšší (Irena 5, Karel 5, Nikos 11), signalizuje, že jejich vnímání ostatních členů skupiny je zřejmě odlišné od toho, jak vnímá skupina je samotné. I tato skutečnost byla předmětem dalšího šetření.

	G	A	D	B	C	H	E	J	F	L	M	K	I	N	+	-	Σ
G		+	+	-	-	-	+					+		-	4	4	8
A	+		-											+	2	1	3
D	+			+			+	+	-	-	-	+	+	+	7	3	10
B	+							+						-	2	1	3
C		+	+	-			+	+	+		-			-	5	3	8
H							+	-				+			2	1	3
E						+			+			+		-	3	1	4
J							+		+	+				-	3	1	4
F		-				+	+	+		+	+		+	-	6	2	8
L	+				+	-	+	+	+		+	+	+	-	8	2	10
M								+	+	+			+	-	4	1	5
K							+							-	1	1	2
I	+			-											1	1	2
N					+								-		1	1	2
+	5	2	2	1	2	2	8	6	5	3	2	5	4	2	49		
-	0	1	1	3	1	2	0	1	1	1	2	0	1	9		23	
Σ	5	3	3	4	3	4	8	7	6	4	4	5	5	11			72

Obr. 3 Uspořádaná sociometrická matice (11/2012)

Protože nás zajímala také struktura sociálních vztahů uvnitř skupiny, byla jako první krok v tomto směru vytvořena uspořádaná sociometrická matice. V uspořádané

matici byly kolem diagonály soustředěny vzájemné volby jednotlivých členů skupiny. Byly zjištěny a graficky zvýrazněny dvě skupiny provedených vzájemných voleb.

V záhlaví uspořádané matice (obr. 3) tak můžeme identifikovat dvě podskupiny vzájemně se volících žáků. Větší podskupinu tvoří čtyři dívky a jeden chlapec. Menší podskupinu tvoří tři chlapci. Následně byla tato skutečnost podrobněji analyzována pomocí sociogramů.

### 6.3.2 Sociogramy

Ke zmapování struktury sociálních vztahů uvnitř skupiny byly, s ohledem na dané výzkumné otázky a cíle, sestrojeny následující typy sociogramů:

- strukturální sociogram pro diagnostiku skupinové struktury a struktury podskupin;
- sociogramy hierarchické pro diagnostiku skupinové hierarchie;
- sociogram terčový pro diagnostiku neformální autority jedinců.

Uvedené sociogramy zobrazují údaje získané sociometrickým testem a vyhodnocené pomocí sociometrických matic. Jednotliví žáci jsou znázorněni kroužky s písmeny. Kladné volby jsou znázorněny jednostrannou šipkou (černou), vzájemné kladné volby oboustrannou šipkou (červenou), negativní volby přerušovanou šipkou (fialovou). Vzájemně negativní volby jsou zachyceny přerušovanou oboustrannou šipkou (hnědou)<sup>6</sup>.

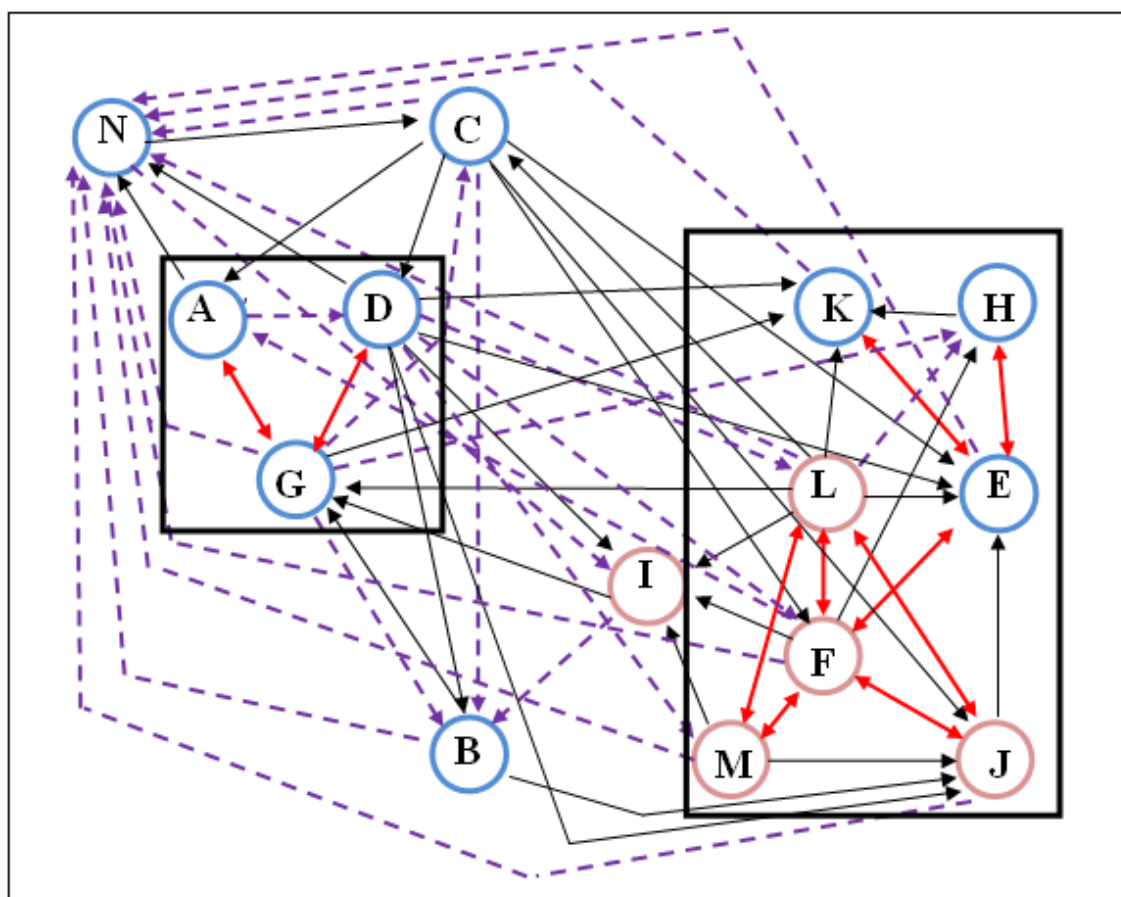
Na strukturálním sociogramu (obr. 4) je, stejně jako v uspořádané matici, viditelná existence dvou neformálních podskupin. Lze zde však lépe odlišit vzájemnou provázanost a diferenciaci vztahů.

Nejvyšší intenzitu vzájemně kladných voleb můžeme diagnostikovat ve skupince čtyř dívek (Flora, Jana, Lída, Marie). Spolu s Emilem a dalšími dvěma hochy (Karel a Hynek) tvoří nejvýraznější podskupinu – sociální jádro třídy.

Vzhledem ke struktuře sociopreferenčních voleb zachycené v tomto sociogramu se můžeme domnívat, že sociální normy a postoje skupiny vycházejí právě z tohoto jádra. Vzhledem k poznatkům uvedeným v teoretické části práce mohlo mít vhodné pedagogické podchycení této podskupiny vliv na třídní klima i na výkon třídy a mohlo ovlivnit utváření žádoucích sociálních kompetencí v rámci socializačního procesu (viz dále).

---

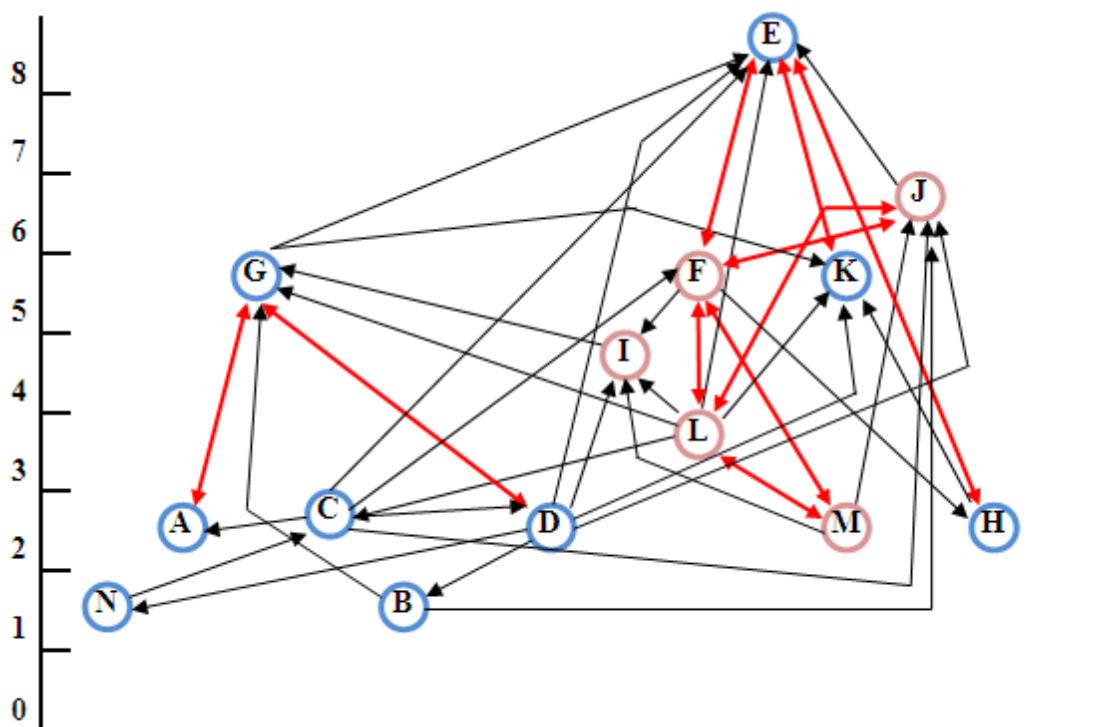
<sup>6</sup> V prvním šetření nebyl tento typ volby proveden.



**Obr. 4** Strukturální sociogram (11/2012)

Z diagnostického hlediska stojí za povšimnutí, že jádro skupiny tvořili jak žáci „sociálně pozitivní“ (Flora, Jana, Marie), tak „sociálně problémoví“ (Emil, Hynek). Znamená to, že v rámci skupiny a skupinových vztahů se neprojevovalo stejné hodnocení jako v případě školy. Skupinové hodnoty a postoje nebyly shodné s tím, jak jednotlivé žáky hodnotila škola. Analýzou strukturálního sociogramu byl také zjištěn neuspokojivý vztah mezi podskupinami – převládaly negativní volby. Komplikované byly rovněž vztahy v rámci druhé, menší podskupiny, jejímž jednotčím prvkem byl Gustav. Domníváme se, že tyto skutečnosti naznačovaly potřebu pedagogického zásahu do negativně se utvářejících vztahů ve skupině.

Dalším krokem byla analýza postavení jednotlivců pomocí hierarchického osového sociogramu, který byl sestaven zvlášť pro oblast kladných voleb a zvlášť pro oblast záporných voleb. V oblasti kladných voleb (obr. 5) vyniká Emil, k němuž směřují tři vzájemné volby a pět jednostranných. Tímto způsobem můžeme diagnostikovat sociometrickou hvězdu, kterou je v dané skupině právě Emil. Významnou pozici v hierarchii skupiny zaujímá také Jana (6 voleb), Gustav (5 voleb) a Flora, u níž můžeme konstatovat vzácnou vztahovou vyrovnanost, protože čtyři z pěti výběrů jsou oboustranné.



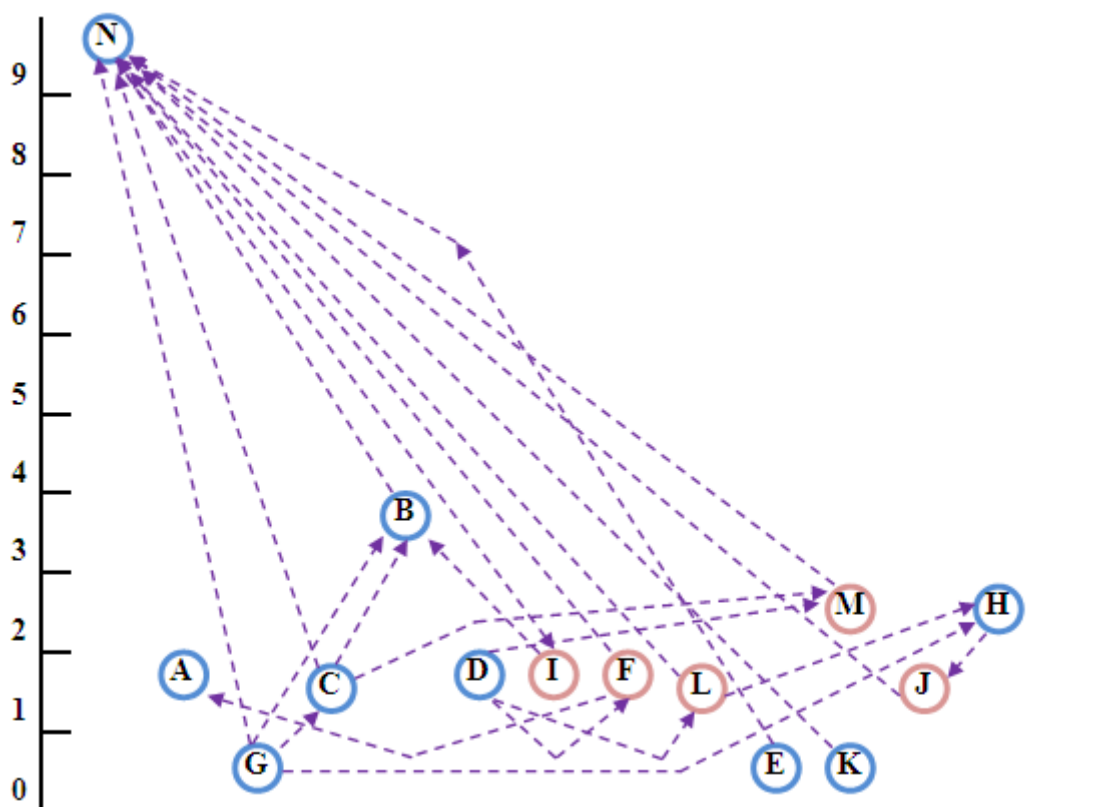
Obr. 5 Hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb (11/2012)

Zajímavé bylo postavení Cyrila, protože jeho pozitivní volby směřovaly do obou podskupin, ale nebyly opěťované. To naznačovalo jeho pozitivní, ale neopěťovaný vztah k ostatním dětem.

Jako nepříliš oblíbení se jeví Bohuš a Nikos (1 volba). Pouze z hierarchického sociogramu pro oblast kladných voleb však nezjistíme, jsou-li tito jedinci spíše opomíjeni, nebo jsou-li skupinou odmítáni. Proto bylo třeba sestavit tento typ sociogramu také pro oblast záporných voleb.

V hierarchickém osovém sociogramu pro oblast záporných voleb (obr. 6) jasně vidíme rozdílné pozice obou chlapců (Bohuše a Nikose). Černou ovčí skupiny je Nikos, kterého odmítá více než polovina třídy. Bohuš naproti tomu obdržel pouze tři negativní volby, což odpovídá zjištěným charakteristikám (dva roky mimo skupinu, ADHD a syndrom opozičního vzdoru).

Z diagnostického hlediska se může jevit jako zajímavé zjištění, že Emil, Gustav ani Karel neobdrželi žádnou negativní volbu, ale shodně negativně volili Nikose. Vzhledem k jejich postavení ve skupině (Emil – hvězda, Gustav – vůdce podskupiny, Hynek – postavení blízké roli šedé eminence) tak mohli být ostatní žáci ovlivněni jejich negativním vztahem k Nikosovi. Ověření tohoto předpokladu bylo zahrnuto do dalšího šetření.



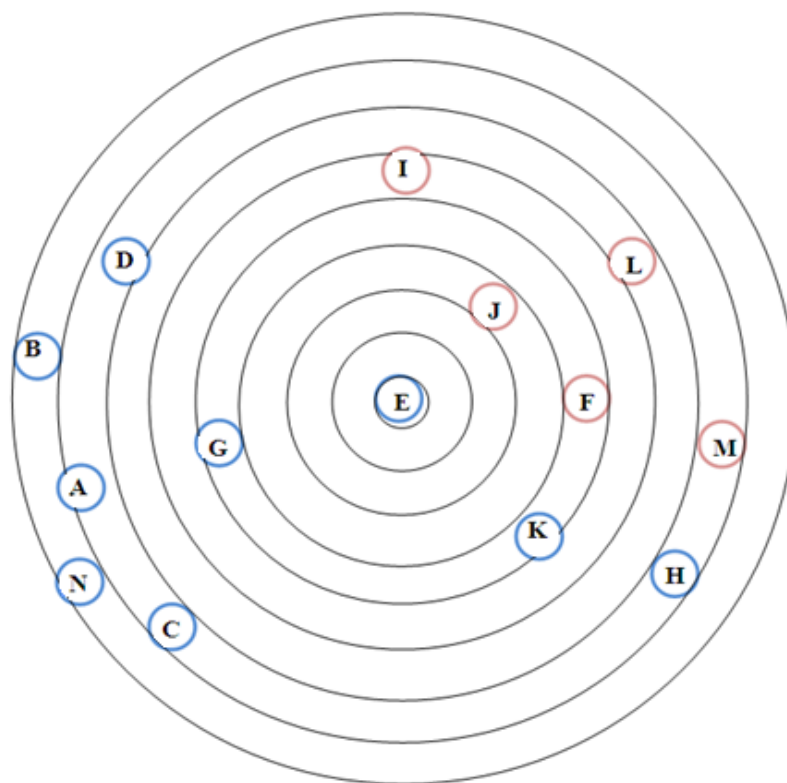
Obr. 6 Hierarchický osový sociogram pro oblast záporných voleb (11/2012)

Následujícím krokem bylo porovnání postavení jednotlivých žáků s jejich školními výsledky. Bylo zjištěno, že výborného prospěchu dosahuje všech pět žáků, kteří v rámci skupinové hierarchie zaujímají nejvyšší postavení. Naopak dva ze tří žáků zaujímajících nejnižší postavení dosahují podprůměrných školních výsledků. Můžeme proto konstatovat, že vyšší postavení ve zkoumané skupině zaujímal žáci prospěchově výborní, nižší postavení žáci prospěchově slabší. Dané zjištění korespondovalo s teoretickými předpoklady.

Dalším krokem bylo sestavení terčového sociogramu (obr. 7), který vyjadřuje míru neformální autority jedinců v rámci skupiny. V našem případě vidíme ve středu terče (tedy jako jedince s nejvyšší mírou neformální autority) Emila. Nejbližší pozici k němu zaujímají Jana, Flora, Gustav a Karel. Na okraji terče se nacházejí jedinci s malou neformální autoritou – Aleš, Cyril, David, Bohuš a Nikos.

Souhlasíme s Chráskou (2007), že je tento typ sociogramu názorný. V rámci našeho šetření nám však nepřinesl (kromě zmíněné přehlednosti) žádné nové poznatky.

Dalším krokem v analýze získaných údajů byl výpočet sociometrických indexů.



Obr. 7 Terčový sociogram (11/2012)

### 6.3.3 Sociometrické indexy

V dalším textu je uvedena nejprve tabulka individuálních sociometrických indexů (index expanzivity, emocionálního uspokojení, výsledný status – tab. 4), následuje tabulka skupinových indexů (index skupinové interakce, koheze a integrace – tab. 5). Při výpočtu sociometrických indexů bylo využito postupů uvedených v kapitole 4.2.4, včetně označení indexů pořadovými čísly jedna až osm.

Jak vyplývá z tabulky č. 4, nejvyšší míru sociální aktivity ve skupině, vyjádřenou indexem expanzivity, vykazují David a Lída. Za povšimnutí stojí skutečnost, že zatímco u Lídy dosahují ostatní hodnoty (emocionální uspokojení a výsledný status) průměrných hodnot, u Davida jsou obě tyto hodnoty hluboko v podprůměru. Z toho vyplývá, že na rozdíl od Lídy nenachází Davidova sociální aktivita v rámci skupiny adekvátní odpověď. Naopak nejmenší míru sociální aktivity vykazovala Irena, Karel a Nikos. Můžeme si opět všimnout, že zatímco u Karla jsou další dvě hodnoty nadprůměrné, u Nikose jsou tyto hodnoty na minimu. To naznačuje zcela odlišnou kvalitu sociálních vztahů u obou chlapců ve vztahu ke skupině. Zatímco pro Karla může být nízká sociální aktivita uspokojivá, u Nikose může znamenat určitý druh rezignace, případně může být dokladem nemožnosti (či neschopnosti) navázání uspokojivých vztahů s ostatními členy skupiny. Tyto skutečnosti se návazně staly předmětem pozorování s cílem doplnit získané údaje.



Index:	expanzivity /1/			emocionálního uspokojení /5/			výsledný status /4/		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
<b>Šetření:</b>									
<b>A</b> leš	0,23			0,50			0,07		
<b>B</b> ohuš	0,23			0			-0,15		
<b>C</b> yril	0,62			0			0,07		
<b>D</b> avid	0,78			0,14			0,07		
<b>E</b> mil	0,31			1,00			0,66		
<b>F</b> lora	0,62			0,67			0,30		
<b>G</b> ustav	0,62			0,50			0,38		
<b>H</b> ynek	0,23			0,50			0		
<b>I</b> rena	0,15			0			0,23		
<b>J</b> ana	0,31			0,67			0,38		
<b>K</b> arel	0,15			1,00			0,38		
<b>L</b> ída	0,78			0,38			0,15		
<b>M</b> arie	0,38			0,50			0		
<b>N</b> ikos	0,15			0			-0,54		
<b>Průměrná hodnota:</b>	0,40			0,41			0,14		

Tab. 4 Individuální sociometrické indexy (11/2012)

V následující tabulce č. 5 jsou zaznamenány hodnoty skupinových indexů.

Index:	skupinové interakce /6/			skupinové koheze /7/			skupinové integrace /8/		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
<b>Šetření:</b>									
<b>Hodnota:</b>	0,40			0,22			–		
<b>Průměrná hodnota:</b>	0,40			0,22			–		

Tab. 5 Skupinové sociometrické indexy (11/2012)

Vzhledem k neexistenci referenčních hodnot pro jednotlivé indexy nemohly být z uvedených údajů (v tab. 5) v rámci prvního šetření vyvozeny diagnostické závěry. Tyto údaje však budou využity ke srovnání s výsledky následujících šetření. Index skupinové integrace nebyl v prvním šetření vypočítán, protože vychází z existence zcela opomenutých nebo izolovaných jedinců. V této době se však ve skupině nevyskytovali.

### 6.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby

Dalším krokem bylo vyhodnocení testových položek zjišťujících obsahově zaměřené volby. Výsledky jsou zachyceny v tabulce č. 6. V levém sloupci jsou iniciály jednotlivých členů skupiny. Ve třech řádcích jsou u každého žáka zachyceny jím provedené volby. První řádek obsahuje volby provedené v rámci testových otázek skupiny „A“. Druhý a třetí řádek obsahuje volby provedené v rámci otázek skupiny „B“, tj. volby obsahově zaměřené. Ve druhém řádku jsou zachyceny volby orientované ke škole a školním povinnostem, ve třetím řádku volby orientované k mimoškolním aktivitám.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	Σ
A				-			+							+	2	1	3
								-							0	1	1
					+	+	+			+	+		+		6	0	6
B							+			+				-	2	1	3
							+							-	1	1	2
						+	+								2	0	2
C	+	-		+	+	+				+				-	5	3	8
		-			+										1	1	2
					+			+							2	0	2
D		+			+	-	+		+	+	+	-	-	+	7	3	10
		+			+	-	+	-		+	+	-	-		5	4	9
					+		+			+	+				4	0	4
E						+		+			+			-	3	1	4
											+			-	1	1	2
						+		+		+	+	+			5	0	5
F	-				+			+	+	+		+	+	-	6	2	8
										+		+		-	2	1	3
					+			+	+	+	+				4	0	4
G	+	-	-	+	+			-			+			-	4	4	8
		-	-					-			+				1	3	4
					+	+					+				3	0	3
H					+					-	+				2	1	3
										-	+				1	1	2
					+						+				2	0	2
I		-					+								1	1	2
		-				+				+					2	1	3
						+				+					2	0	2
J					+	+						+		-	3	1	4
						+						+		-	2	1	3
						+						+			2	0	2
K					+									-	1	1	2
					+			-							1	1	2
		+			+			+							3	0	3
L			+		+	+	+	-	+	+	+		+	-	8	2	10
	-	-		-	+			-			+		-	-	2	6	8
						+									1	0	1
M						+			+	+		+		-	4	1	5
		-				+								-	1	2	3
						+									1	0	1
N			+						-						1	1	2
							+					-	+		2	1	3
						+	+			+					3	0	3

Tab. 6 Obsahově zaměřené preferenční volby (11/2012)

Porovnání těchto řádků nám v jednotlivých případech přibližuje přesah interpersonálních vztahů do mimoškolních aktivit (tj. jsou-li tyto vztahy vázány pouze na školní prostředí, nebo mají-li širší platnost).

V tomto smyslu si můžeme všimnout velkých individuálních rozdílů. Volby některých žáků (Jana) jsou stabilní, vyrovnané, ve všech třech řádcích téměř shodné (78%). To naznačuje, že Jana nevolí účelově, její volby mají „hloubku“. S tím souhlasí i předchozí výsledky – dvě ze tří provedených pozitivních voleb jsou oboustranné (viz hierarchický osový sociogram, obr. 5). Naproti tomu Nikos volí v každém řádku jinak (shoda pouze 12,5 %). Jeho volby jsou účelové. Můžeme se domnívat, že tato skutečnost se promítá i do jeho postavení v rámci skupiny.

U některých žáků (Aleš, Emil) si můžeme všimnout orientace jejich voleb směrem k mimoškolním aktivitám. Aleš provedl pouze jeden výběr v otázkách směřujících ke školním povinnostem (druhý řádek), ale šest výběrů v otázkách směřujících mimo školu (třetí řádek). To naznačuje, že jeho uzavřenost může souviset spíše s jeho výukovými obtížemi. Stejně tak Emil provedl pouze dva výběry v otázkách se školním obsahem, ale pět výběrů orientovaných do mimoškolních aktivit. Vzhledem k jeho postavení ve skupině se však můžeme domnívat, že se v tomto případě jedná spíše o odraz Emilových osobních preferencí a hodnot.

Naproti tomu Davidovy sociální vztahy s ostatními členy skupiny jsou vázány spíše na školu. Jeho volby v prvním a druhém řádku jsou téměř shodné (19 voleb, shoda 84 %).

Určitou nepravidelnost můžeme pozorovat ve volbách, které provedl Cyril. Zatímco v prvním řádku je voleb osm, ve druhém a ve třetím jsou pouze dvě volby. V souvislosti s předcházejícími zjištěními (neopětované výběry) se můžeme domnívat, že Cyril nedokáže své pozitivní vztahy k ostatním realizovat v konkrétních situacích (ať už školních, či mimoškolních), zůstávají pouze v rovině emocí. Nakolik tato skutečnost souvisí s jeho sociální rolí, o které bude řeč níže, by bylo otázkou pro odborné psychologické posouzení.

### **6.3.5 Skupinové role**

Existence skupinových rolí diagnostikovaných pomocí sociometrie byla ověřena vyhodnocením testových položek typu „C“, které se k těmto rolím vztahovaly.

Tímto způsobem bylo také zjištěno, jak sami žáci vnímají výskyt některých dalších rolí předpokládaných ve skupině na základě analýzy dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou (agresor, bavič, vůdce).

V tabulce č. 7 jsou vyhodnoceny odpovědi žáků na otázky, které zjišťovaly jejich názor na existenci jednotlivých rolí ve skupině. V řádcích tabulky vidíme, kolik žáků spatřuje toho kterého jedince v dané roli.

Porovnáme-li tyto údaje s dosud prezentovanými výsledky, můžeme konstatovat, že:

- skupina vnímá jako agresivního spíše Bohuše než Hynka, oba však byli opakovaně (pětkrát) označení za nežádoucí, čemuž v sociometrické terminologii odpovídá role černé ovce;
- Cyrila vnímá jako zábavného polovina třídy (role baviče);
- Emil je sociometrickou hvězdou spíše z pozice vůdce skupiny než z důvodu obliby;
- potvrdilo se postavení Jany jako druhé nejvlivnější osoby ve skupině (viz hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb);
- přestože Aleš z hlediska sociometrické terminologie není izolovaný (volil a byl ostatními volen), polovina třídy jej vidí jako osamocené.

Další analýzou testových odpovědí bylo zjištěno, že Aleše vidí jako osamocené i ti, kteří jej sami volili (Cyril a Gustav), což dosvědčuje nezáměr ostatních o jeho osobu.

Předpoklad, že pozice vůdce může být spojena s některou další rolí (agresor, bavič), se nepotvrdil.

<b>Žák/role</b>	<b>agresor</b>	<b>bavič</b>	<b>černá ovce</b>	<b>oblíbený</b>	<b>izolát</b>	<b>vůdce</b>
<b>Aleš</b>	-	-	-	-	7	1
<b>Bohuš</b>	6	-	5	-	-	-
<b>Cyril</b>	1	7	-	-	-	-
<b>David</b>	-	-	-	-	1	-
<b>Emil</b>	-	1	-	2	-	5
<b>Flora</b>	-	1	-	1	-	1
<b>Gustav</b>	-	1	-	1	-	-
<b>Hynek</b>	2	1	5	-	1	-
<b>Irena</b>	-	-	-	1	2	-
<b>Jana</b>	-	1	-	1	1	3
<b>Karel</b>	-	2	-	2	-	-
<b>Lída</b>	1	-	-	-	1	-
<b>Marie</b>	-	-	-	1	-	-
<b>Nikos</b>	-	-	3	-	1	-

**Tab. 7 Skupinové role (11/2012)**

## 6.4 Pozorování

Ústředním pozorovaným jevem byly sociální interakce v rámci zkoumané skupiny. Jednotlivými tématy pozorování se staly:

- interpersonální vztahy „sociálně pozitivních“ (Flora, Jana, Marie) a „sociálně problémových“ žáků (Cyril, Emil, Hynek) s ostatními členy skupiny, jejich pozice, případně role ve skupině,
- vytváření mikroskupinek a vztahy mezi nimi,
- postavení Emila jako diagnostikované sociometrické hvězdy,
- sociální interakce Nikose jako černé ovce a současně chování Emila, Gustava a Hynka vůči němu,
- sociální interakce Bohuše s ostatními členy skupiny.

Třída jako sociální skupina působila během pozorování klidným dojmem, pracovní tempo bylo pomalejší. Sociální interakce měly v převážné míře charakter spolupráce. Pracovní činnost byla nepravdělně narušována afektivními projevy Bohuše, doprovázenými ztrátou koncentrace celé třídy. V těchto chvílích chlapec provokoval pozornost ostatních buď verbálně – různé výkřiky a zvuky, nebo neverbálně – gestikou, mimikou i haptikou. Pokud jeho „obět“ reagovala negativně, provokace rychle přešly do otevřené agrese a vyžadovaly zásah asistentky, v ojedinělých případech odvedení Bohuše mimo třídu. V těchto chvílích se projevovalo poučené chování ostatních žáků, kteří do konfliktu nezasahovali, ale snažili se zachovat klid. To se týkalo jak žáků „sociálně pozitivních“, tak také „sociálně problémových“. V jejich chování nebyl v těchto často vypjatých situacích pozorován žádný rozdíl. Platilo to i v okamžiku, kdy byli sami atakováni.

Jiná byla situace při vytváření mikroskupinek. V těchto chvílích se nejvýrazněji projevovala vedoucí role Emila. Většina spolužáků se snažila být v Emilově skupince. Výjimkou byli pouze Gustav a Irena. Pokud si mohl Emil vybrat členy své skupinky, volil na prvním místě Karla a Hynka, až potom ostatní.

V okamžicích skupinového rozhodování byla situace obdobná. Vedoucí slovo měl Emil, ostatní členové skupiny jeho rozhodnutí většinou akceptovali. V případě, že některý člen skupiny (nejčastěji David nebo Nikos) projevil odlišný názor, bylo Emilovo rozhodnutí argumentačně podpořeno ze strany Flory, Jany nebo Lídy. Tyto okamžiky potvrzují sociometricky zjištěnou podskupinu, předpokládané jádro třídy.

V prostředí tělocvičny se tato situace, vzhledem k Emilovu pohybovému nadání, projevovala ještě markantněji. Při dělení do družstev byli vždy na prvním místě vybíráni Emil, Hynek a Karel. Přitom nezáleželo na tom, kdo volbu prováděl. Naopak na konci

výběru zůstávali pravidelně jako nevybraní Nikos a Irena a jen o volbu před nimi Aleš. U Nikose a Aleše souhlasí pozorované jevy se sociometrickým zjištěním. U Ireny se podle názoru pozorovatele jednalo o souvislost s jejím menším pohybovým nadáním. Při pohybových aktivitách byl Bohuš volen v první polovině spolu s Davidem, naopak při skupinové práci ve třídě zůstávali spolu s Nikosem a Alešem často nevybraní a museli být rozděleni do skupin s pomocí učitele. Jedná se o okamžiky, v nichž se potvrdila situační determinace preferenčních voleb. Ani v těchto chvílích však nebyl pozorován rozdíl v začlenění „sociálně pozitivních“ a „sociálně problémových“ žáků.

V sociálních interakcích mezi Nikosem na jedné straně a Emilem, Gustavem a Hynkem na straně druhé nebyly pozorovány žádné stereotypy, s výjimkou Nikosovy snahy tu a tam na sebe upozornit (vychloubáním, nedodržováním pravidel, mimikou apod.). Tato jeho snaha však byla ze strany chlapců ignorována, naopak vyvolávala opakovaně negativní reakce ze strany děvčat (Flora, Lída, Marie). Konstatovaný předpoklad ovlivnění ostatních žáků chováním Emila, Gustava a Hynka vůči Nikosovi se nepotvrdil.

Ve skupinových rolích se kromě Emila coby hvězdy a Nikose jakožto černé ovce nejmórazněji projevoval Cyril, který svými polohlasnými poznámkami (z pohledu učitele ne vždy vhodnými) evidentně bavil alespoň tu část skupiny, která jej zrovna slyšela.

Pozorované jevy potvrdily a doplnily diagnostické údaje získané v první fázi sociometrického šetření.

## 7 Průběh a výsledky druhé etapy šetření

Druhé šetření proběhlo v dubnu, květnu a červnu 2013. Po kontrole pedagogické dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou byly aktualizovány dílčí cíle šetření a upraven harmonogram. Následovala druhá aplikace sociometrického testu. Výsledky byly zpracovány do podoby sociometrických matic, sociogramů a sociometrických indexů.

Pozornost byla věnována také obsahově zaměřeným volbám a skupinovým rolím. Následným pozorováním byly doplněny poznatky získané sociometrickými metodami.

### 7.1 Kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou

Kontrolou pedagogické dokumentace bylo zjištěno, že skupina pracuje ve stejném složení jako v listopadu 2012. Z výchovných opatření bylo zaznamenáno jedno napomenutí třídní učitelky za neplnění školních povinností u Nikose, pět pochval třídní učitelky za svědomitou práci (Flora, Jana, Karel, Lída, Marie) a jedna za vzornou přípravu na vyučování (Gustav). V pedagogické dokumentaci nebyly zjištěny nové záznamy z PPP, ale přibýlo zhodnocení individuálního vzdělávacího programu integrovaných žáků. Vyplývaly z něj přetrvávající potíže u Bohuše: *„Obvykle dokáže dobře pracovat první dvě vyučovací hodiny, potom se pozornost snižuje. Pokud se dostane do afektu, je agresivní, nedokáže sedět na místě, někdy je hrubý ke spolužákům a vydává zvuky.“* Zaznamenána byla také informace o dlouhodobé absenci Aleše z důvodu nemoci. U Ireny bylo konstatováno snížení pracovního tempa.

Z rozhovoru s třídní učitelkou bylo dále zjištěno, že na konci školního roku třídu pravděpodobně opustí celkem čtyři žáci. Jedná o dva prospěchově slabší žáky (Aleš a Cyril), kteří budou od příštího školního roku navštěvovat jinou školu z důvodu stěhování rodiny, a dva výborné žáky (Emil a Karel), u kterých se jedná o plánovaný přestup na sportovní školu.

Dle vyjádření učitelky přetrvává v oblasti sociálních vztahů přátelské klima, děti si vzájemně pomáhají, ale začíná se projevovat únava způsobená školní zátěží vystupňovanou Bohušovými afekty. Při zvládnutí těchto projevů se učitelka snaží dětem vysvětlit, jak se mají v takové situaci zachovat: *„Bylo by dobré, aby Bohušovi řekli, když se jim jeho chování nelíbí, měli by mu říct, že to je špatné, a oznámit to mně nebo slečně asistentce.“* Třídní učitelka, podle svého vyjádření, usiluje o zlepšení atmosféry ve třídě také pomocí rozhovorů s dětmi.

Údaje získané analýzou pedagogické dokumentace a rozhovorem s třídní učitelkou byly použity jako podklady pro aktualizaci dílčích cílů šetření.

## 7.2 Aktualizace dílčích cílů šetření

V rámci aktualizace byly doplněny následující dílčí cíle:

- Ověřit, jak se promítne plánovaný odchod žáků do jejich postavení v rámci skupiny.
- Zjistit, dojde-li ke změně pozic a rolí u zůstávajících členů skupiny po plánovaném odchodu uvedených žáků.

Pracovní postup byl pro období květen 2013 až duben 2014 upraven následovně:

- Duben – červen 2013:
  - kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou,
  - druhá aktualizace dílčích cílů šetření.
  - provedení druhé fáze sociometrického šetření,
  - vyhodnocení výsledků sociometrického šetření,
  - pozorování.
- Říjen 2013 – leden 2014:
  - kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou,
  - případná třetí aktualizace dílčích cílů šetření.
  - provedení třetí fáze sociometrického šetření,
  - vyhodnocení výsledků sociometrického šetření,
  - pozorování.
- Únor – duben 2014:
  - zpracování výsledků šetření s cílem zodpovězení výzkumných otázek,
  - diskuse, závěr.

## 7.3 Sociometrie

Administrace testu proběhla v rámci druhé fáze ve školní třídě. Žáci byli poučeni o dobrovolnosti vyplnění, nezávaznosti a anonymitě zjištěných výsledků a současně o nutnosti samostatného a pravdivého vyplnění testových položek. Při vyplňování sociometrického testu byly dodrženy stejné zásady jako v rámci prvního šetření.

Vlastní vyplnění proběhlo bez komplikací. Přítomno bylo třináct žáků, jedna žákyně (Lída) chyběla, což bylo z metodologického hlediska přípustné, protože podle Hamiltona (2000) účast nad 75 % neznehodnocuje výsledky sociometrického šetření. Následovalo zpracování a popis výsledků. Jako první byly zpracovány sociometrické matice.

### 7.3.1 Sociometrické matice

Neuspořádaná sociometrická matice (obr. 8) poskytla vhled do aktuální situace v oblasti sociopreferenčních voleb.



V rámci druhého šetření provedli žáci více voleb (75) než v prvním šetření (72). O třetinu se zvýšilo množství negativních voleb (z 23 na 31) a pokleslo množství voleb pozitivních (ze 49 na 44). Významně se zvýšil počet oboustranných výběrů. U kladných to bylo z dvaceti na dvacet čtyři, u záporných z nuly na osm. Domníváme se, že toto zjištění signalizovalo polarizaci vztahů uvnitř skupiny.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	Σ
A				⊖			⊕							⊕	2	1	3
B					+	+								-	2	1	3
C	+	-		⊕	⊕	+				⊕			-	-	5	3	8
D	⊖		⊕		+		⊕	-		+			⊖	-	4	4	8
E		-	⊕			+			⊖	⊕	⊕			-	4	3	7
F	-									⊕				-	1	2	3
G	⊕			⊕	+	+		-			⊕			-	5	2	7
H		-	+		+				⊖		⊕				3	2	5
I	-	-		-	⊖	+		⊖		+		+	+	-	4	6	10
J	-	-	⊕		⊕	⊕						+		-	4	3	7
K			+	-	⊕		⊕	⊕					⊕	-	5	2	7
L															0	0	0
M				⊖	+	+				+	⊕			-	4	2	6
N	⊕														1	0	1
+	3	0	5	2	8	7	3	1	0	6	4	2	2	1	44		
-	4	5	0	4	1	0	0	3	2	0	0	0	2	10		31	
Σ	7	5	5	6	9	7	3	4	2	6	4	2	4	11			75

Obr. 8 Neuspořádaná sociometrická matice (05/2013)

Nejvíce voleb provedla Irena. Počet jejích výběrů vzrostl ze dvou na deset. Tato skutečnost naznačovala, že Irena našla své místo ve skupině a dokázala vyjádřit své vztahy k ostatním členům. Podobně u Karla vzrostl počet voleb ze dvou na sedm. U obou to naznačuje růst jejich sociální aktivity ve skupině. Naopak u Flory klesl počet provedených výběrů z osmi na tři. Neznamenalo to však změnu její oblíbenosti, protože obdržela sedm kladných voleb. Za povšimnutí stojí, že Aleš a Bohuš obdrželi více záporných výběrů než v prvním šetření. Aleš čtyři a Bohuš dokonce pět. Cyril obdržel pět pozitivních voleb (z toho tři byly oboustranné) oproti dvěma v prvním šetření. Postavení

těchto žáků v rámci skupiny byla věnována pozornost i v dalším šetření. Zajímalo nás, nakolik se změny v sociálních vztazích zachycené sociometrickými metodami projeví v rámci pozorování.

Dalším krokem bylo sestavení uspořádané sociometrické matice (obr. 9). Pomocí uspořádané matice byly, stejně jako v prvním šetření, diagnostikovány dvě podskupiny. Došlo však k jejich vzájemnému přiblížení a částečnému prolnutí v osobě Gustava, který má oboustranné vazby do obou podskupin. K posunu došlo rovněž u Davida a Cyrila, kteří se díky oboustranným výběrům přičlenili k větší podskupině. Uspořádaná matice však posloužila především jako východisko pro konstrukci sociogramů.

	A	N	G	D	C	E	J	K	F	H	M	L	I	B	+	-	Σ
A		(+)	(+)	(-)											2	1	3
N	(+)														1	0	1
G	(+)	-		(+)		+		(+)	+	-					5	2	7
D	(-)	-	(+)		(+)	+	+			-	(-)				4	4	8
C	+	-		(+)		(+)	(+)		+		-			-	5	3	8
E		-			(+)		(+)	(+)	+				(-)	-	4	3	7
J	-	-			(+)	(+)			(+)			+		-	4	3	7
K		-	(+)	-	+	(+)				(+)	(+)				5	2	7
F	-	-					(+)								1	2	3
H					+	+		(+)					(-)	-	3	2	5
M		-		(-)		+	+	(+)	+						4	2	6
L															0	0	0
I	-	-		-		(-)	+		+	(-)	+	+		-	4	6	10
B		-				+			+						2	1	3
+	3	1	3	2	5	8	6	4	7	1	2	2	0	0	44		
-	4	10	0	4	0	1	0	0	0	3	2	0	2	5		31	
Σ	7	11	3	6	5	9	6	4	7	4	4	2	2	5			75

Obr. 9 Uspořádaná sociometrická matice (05/2013)

### 7.3.2 Sociogramy

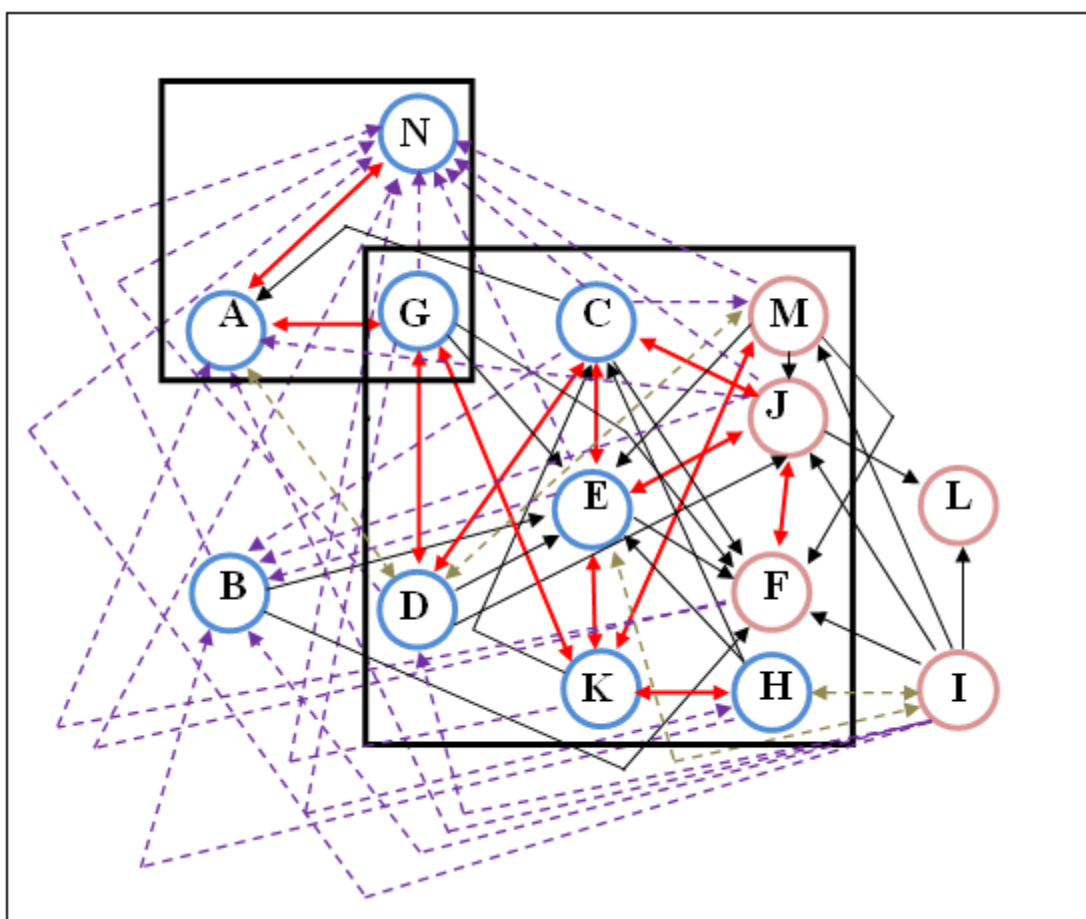
V rámci druhého šetření byly sestrojeny následující sociogramy:

- strukturální sociogram pro diagnostiku skupinové struktury a struktury podskupin;

- sociogramy hierarchické pro diagnostiku skupinové hierarchie.

Při konstrukci sociogramů byla dodržena stejná grafická úprava, jako v prvním šetření.

Na strukturálním sociogramu (obr. 10) je patrné, že sociální struktura skupiny zůstala zachována. Potvrzuje to existence dvou neformálních podskupin podobného složení jako v případě prvního šetření. Proměnlivost sociálních vztahů se více projevila v postavení jednotlivců než ve struktuře skupiny.



**Obr. 10 Strukturální sociogram (05/2013)**

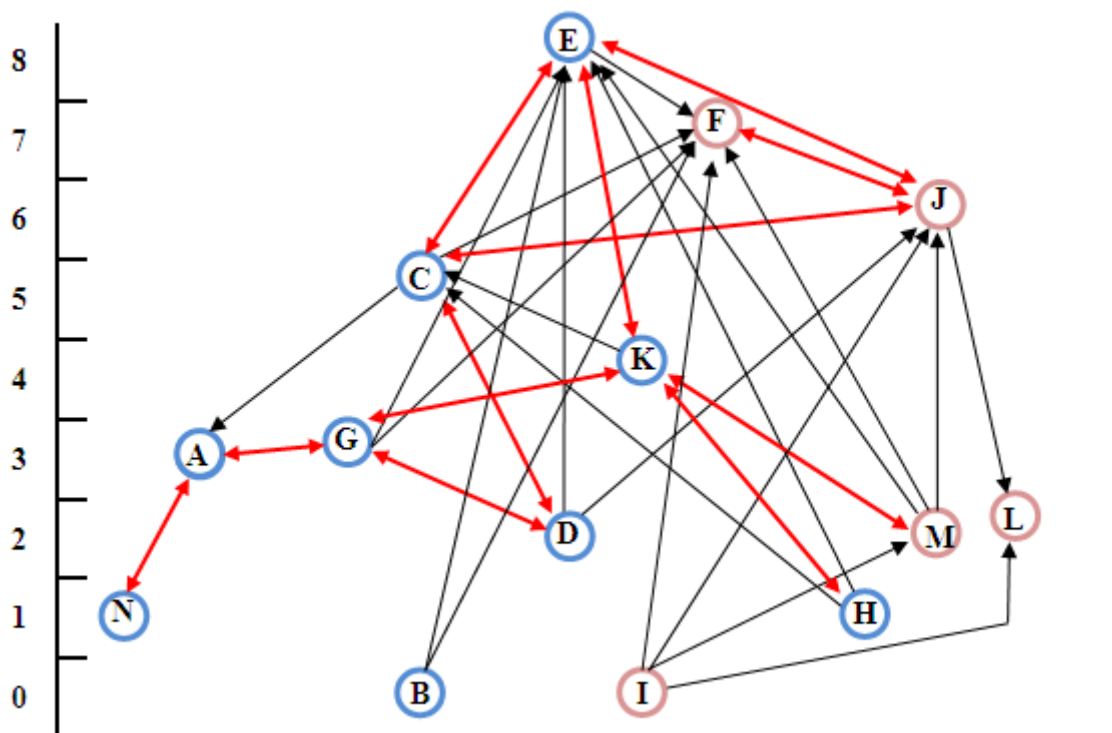
Z diagnostického hlediska je patrné posílení třídního jádra (silnější podskupiny) na úkor zbývajících členů skupiny. Žáci, kteří v rámci prvního šetření neměli silné postavení, byli vytlačeni ještě více na okraj (Aleš, Bohuš, Irena, Nikos). Vzájemná volba Aleše a Nikose může být dokladem tohoto posunu. Také Irena, přestože provedla čtyři pozitivní volby, neobdržela ani jedinou. Postavení Lídy je ovlivněno její neúčastí, a není proto směrodatné.

Za povšimnutí stojí, že na počátku průzkumu volil negativně pouze Aleš Davida, při druhém šetření už i David Aleše. Můžeme se domnívat, že David zaznamenal Alešův negativní vztah ke své osobě a došlo u něj k posunu od nezájmu k odmítnutí.

Ve struktuře vztahů v rámci podskupin nedošlo k výraznějším změnám. Menší podskupina zůstává vnitřně nejednotná vlivem negativního vztahu Gustava k Nikosovi.

Ve větší podskupině se zvýšila vzájemná provázanost vztahů (deset oboustranných výběrů oproti předcházejícím osmi), současně se však objevily také negativní volby (tři oproti jedné v prvním šetření).

Další informace o postavení jednotlivých členů v rámci skupiny byly zjištěny pomocí hierarchických osových sociogramů.



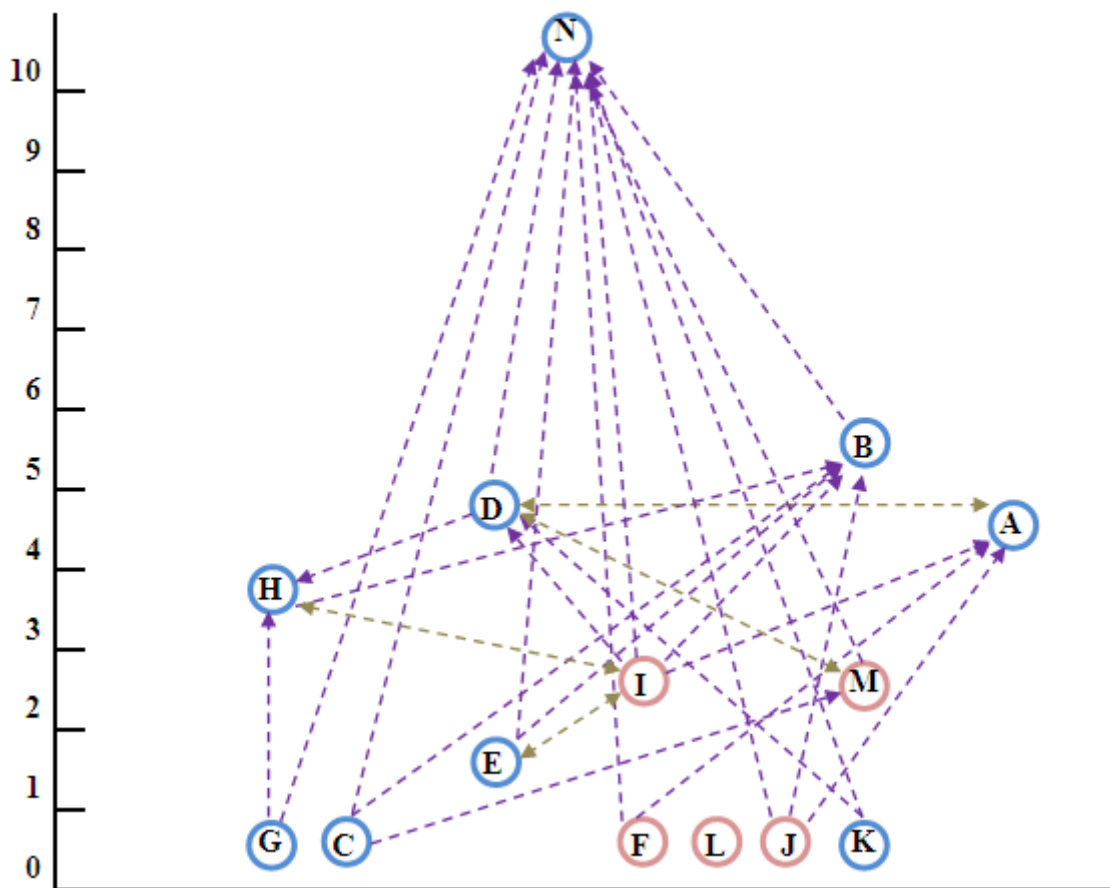
Obr. 11 Hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb (05/2013)

Hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb (obr. 11) také ve druhém šetření potvrdil postavení Emila coby sociometrické hvězdy. Nově se objevili žáci, kteří v oblasti kladných voleb neobdrželi žádný výběr (Bohuš a Irena). Jejich postavení proto bylo zkoumáno také v oblasti záporných voleb.

Kromě postavení jednotlivých členů v rámci skupiny umožnil hierarchický sociogram diagnostiku postavení žáků v rámci podskupin. Zajímalo nás, kteří další členové rozhodující (větší) podskupiny mají vyšší postavení. Kromě Emila to byla Flora a Jana. Vzhledem k tomu, co bylo zjištěno v rámci předcházejícího i tohoto šetření, se můžeme domnívat, že „jádro jádra“ tvoří Emil, Flora a Jana.

Negativní vztahy v rámci skupiny byly diagnostikovány pomocí hierarchického osového sociogramu pro oblast záporných voleb (obr. 12). I zde můžeme potvrdit výsledky prvního šetření. Nejvýraznější je postavení Nikose jako černé ovce (antihvězdy). Oproti prvnímu šetření obdržel tento žák o jeden negativní výběr více. Zajímavé je, že sám žádný negativní výběr neprovedl. V rámci následného pozorování jsme se pokusili zjistit, má-li tato skutečnost svůj původ v rezignaci, nebo v tom, že si Nikos své postavení neuvědomuje.

Pokud jde o postavení Bohuše a Ireny, nejedná se o opomenuté členy skupiny v sociometrickém slova smyslu, protože oba obdrželi negativní volby. Bohuš pět, což je po Nikosovi nejvíce, Irena dvě. To potvrzuje výsledky prvního šetření a zviditelňuje výše konstatovaný nárůst záporných voleb.



Obr. 12 Hierarchický osový sociogram pro oblast záporných voleb (05/2013)

V hierarchickém osovém sociogramu pro oblast záporných voleb můžeme dále pozorovat také nově se objevující vzájemně negativní volby. Z diagnostického hlediska to potvrzovalo nutnost pedagogické práce se skupinou, protože nárůst vzájemně negativních vztahů se mohl promítnout jak do celkového klimatu třídy, tak následně do vyučovacího procesu a jeho výsledků. Domníváme se, že z hlediska vlivu na individuální výkon mohla přítomnost vzájemně se odpuzujících jednotlivců ve skupině působit jako sociální inhibice. Proto bylo v rámci dalšího šetření sledováno, dojde-li ke zhoršení vzdělávacích výsledků skupiny, což by korespondovalo s teoretickými poznatky uvedenými v teoretické části práce. S ohledem na daná zjištění byly následně aktualizovány dílčí cíle šetření.

Mohli jsme také konstatovat, že plánovaný odchod některých žáků neměl vliv na jejich skupinové pozice.

### 7.3.3 Sociometrické indexy

Hodnoty sociometrických indexů vypočítané v rámci druhého šetření byly zaneseny do tabulky 8 (individuální indexy) a 9 (skupinové indexy).

Nejvyšší hodnoty indexu expanzivity dosáhla v rámci druhého šetření Irena. Hodnota tohoto indexu byla v jejím případě dokonce vyšší než u Davida a Cyrila, kteří byli v obou šetřeních nadprůměrně aktivní. Nárůst její sociální aktivity však nenašel adekvátní odezvu u ostatních členů skupiny (viz dále).

Index: Šetření:	expanzivity /1/			emocionálního uspokojení /5/			výsledný status /4/		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Aleš	0,23	0,23		0,50	1,00		0,07	-0,08	
Bohuš	0,23	0,23		0	0		-0,15	-0,42	
Cyril	0,62	0,63		0	0,60		0,07	0,42	
David	0,78	0,63		0,14	0,50		0,07	-0,16	
Emil	0,31	0,54		1,00	0,75		0,66	0,59	
Flora	0,62	0,23		0,67	1,00		0,30	0,58	
Gustav	0,62	0,54		0,50	0,60		0,38	0,25	
Hynek	0,23	0,38		0,50	0,33		0	-0,17	
Irena	0,15	0,78		0	0		0,23	-0,17	
Jana	0,31	0,54		0,67	0,75		0,38	0,50	
Karel	0,15	0,54		1,00	0,80		0,38	0,33	
Lída	0,78	-		0,38	-		0,15	0,17	
Marie	0,38	0,46		0,50	0,25		0	0	
Nikos	0,15	0,08		0	1,00		-0,54	-0,75	
<b>Průměrná hodnota:</b>	0,40	0,45		0,41	0,58		0,14	0,08	

Tab. 8 Individuální sociometrické indexy (05/2013)

Nejnižší hodnota indexu expanzivity byla zaznamenána opět u Nikose. Pozitivní změnou však byla vzájemná volba Aleše a Nikose, čímž také u obou vzrostla hodnota indexu emocionálního uspokojení. Vyšší míru emocionálního uspokojení můžeme ve srovnání s prvním šetřením zaznamenat rovněž u Flory.

Trvale vysoké hodnoty nacházíme v tomto směru u Emila a Karla. Jejich vazby s ostatními členy skupiny byly stabilní. Z diagnostického hlediska je tato skutečnost významná zvláště u Emila, který byl neformálním vůdcem skupiny.

Naopak nejnižší míru emocionálního uspokojení vykazovali trvale Bohuš a Irena, kteří ani v jednom šetření neobdrželi žádnou opětovanou volbu, i když sami pozitivní výběry provedli.

Nejvyšší hodnotu výsledného statusu dosáhl opět Emil. Ve druhém šetření však téměř stejné hodnoty dosáhla i Flora. To potvrzovalo její významnou pozici ve skupinové hierarchii. Na rozdíl od indexu expanzivity a emocionálního uspokojení hodnota výsledného statusu celkově poklesla z počáteční hodnoty 0,14 na 0,08. To souviselo s výše konstatovaným nárůstem negativních voleb. Z diagnostického hlediska potvrzoval pokles hodnoty výsledného statusu zhoršení kvality sociálních vztahů ve skupině.

Situaci ve třídě přibližují také následující skupinové indexy.

<b>Index:</b>	<b>skupinové interakce /6/</b>			<b>skupinové koheze /7/</b>			<b>skupinové integrace /8/</b>		
<b>Šetření:</b>	<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>
<b>Hodnota:</b>	0,40	0,44		0,22	0,26		–	–	
<b>Průměrná hodnota:</b>	0,40	0,42		0,22	0,24		–	–	

**Tab. 9 Skupinové sociometrické indexy (05/2013)**

Ve srovnání s prvním šetřením byl zaznamenán mírný nárůst aktivity skupiny v oblasti sociálních vztahů, měřený indexem skupinové interakce. Oproti očekávání vzrostla také míra soudržnosti skupiny, měřená indexem koheze. Tento fakt se stal podnětem k detailnějšímu rozboru získaných údajů.

Porovnáním výběrů provedených v rámci druhého šetření bylo zjištěno, že nárůst hodnoty indexu koheze byl způsoben zvýšením počtu oboustranně kladných voleb při zachování početnosti skupiny. Skutečnost, že současně došlo k nárůstu oboustranně záporných voleb (se kterými však index koheze nepočítá), nás vedla k zamýšlení nad vypovídající schopností tohoto indexu v daném případě.

V rámci prvního šetření nebyly oboustranně záporné volby provedeny. Proto hodnota indexu koheze skutečně vypovídala o soudržnosti skupiny na základě počtu provedených oboustranně kladných voleb. V rámci druhého šetření však provedené oboustranně záporné volby nemohly (vzhledem k definici indexu koheze) nijak ovlivnit hodnotu tohoto indexu a proto došlo ke zkreslení směrem k vyšší kohezi skupiny.

Domníváme se, že v podobných případech by bylo vhodné doplnit index koheze o další údaj, vyjadřující relativní četnost oboustranně negativních voleb ve skupině. Je také

možné uvažovat o změně matematické definice indexu koheze tak, aby stejně jako index výsledného statusu vyjadřoval rozdíl mezi kladnými a zápornými volbami, tj. poměr rozdílu opětovaných kladných a opětovaných záporných voleb k jejich teoretickému maximu pro danou skupinu. Zjištěné hodnoty by se pak změnilы následovně.

Jestliže pro první šetření platí

$$K = \frac{p^{++}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,22 \text{ a současně} \quad K^- = \frac{p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,$$

pak pro druhé šetření platí

$$K = \frac{p^{++}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,26 \text{ a současně} \quad K^- = \frac{p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,09.$$

Máme za to, že takové srovnání lépe vystihuje zjištěný stav.

Pokud stejnou situaci vyjádříme upraveným indexem koheze  $K_1$ , dostaneme pro první šetření stejný výsledek:

$$K_1 = \frac{p^{++} - p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,22.$$

Pro druhé šetření však získáme výsledek nový

$$K_1 = \frac{p^{++} - p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,18.$$

Domníváme se, že výsledná hodnota takto upraveného indexu koheze přesněji odráží situaci ve zkoumané skupině, popsanou v předcházejících kapitolách.

Pokud jde o index skupinové integrace, nemohl být vypočítán ani ve druhém šetření, protože ve skupině se nevyskytli žádní opomenutí ani izolovaní jedinci stejně jako v případě prvního šetření.

### 7.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby

Následujícím krokem bylo vyhodnocení testových položek zjišťujících obsahově zaměřené volby. Výsledky jsou zachyceny v tabulce č. 10.

Stejně jako v prvním šetření můžeme v rámci zkoumané skupiny konstatovat velké individuální rozdíly ve směřování obsahově orientovaných voleb. U některých žáků (Hynek) se sociopreferenční volby v prvním řádku shodují s obsahovými volbami zaměřenými ke škole a školním povinnostem, zatímco u jiných (Marie) spíše s volbami orientovanými do mimoškolních aktivit.



U Cyrila se znovu projevila převaha voleb v prvním řádku (8) nad obsahově orientovanými volbami na dalších dvou řádcích (3). Protože jejich počet nepatrně vzrostl (ze dvou na tři), je z diagnostického hlediska pravděpodobné, že i u tohoto žáka časem dojde k obsahovému naplnění sociopreferenčních voleb. Tomu by odpovídalo i jeho užší začlenění do skupinové struktury zjištěné v rámci tohoto šetření.

Také počet voleb orientovaných ke škole a mimo školu není u jednotlivých žáků stejný. Celkově můžeme (s ohledem na blížící se konec školního roku v dané chvíli celkem očekávaně) konstatovat převahu výběrů s mimoškolním obsahem. Výrazněji se tato tendence projevila u Aleše a Emila. Naopak u Ireny, Karla a Nikose směřuje více výběrů do oblasti školní. Můžeme se proto domnívat, že jejich vztahy ke spolužákům nepřesahují školní rámec.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	Σ
A				-			+							+	2	1	3
								-							0	1	1
					+	+	+			+	+		+		6	0	6
B					+	+								-	2	1	3
						+				+				-	2	1	3
					+		+								2	0	2
C	+	-		+	+	+				+				-	5	3	8
		-			+										1	0	1
					+			+							2	0	2
D	-		+		+		+	-		+				-	4	4	8
					+		+	-		+					3	1	4
			+		+		+			+					4	0	4
E		-	+			+			-	+	+			-	4	3	7
		-	+							+					2	1	3
			+			+		+		+	+				5	0	5
F	-									+				-	1	2	3
										+		+		-	2	1	3
					+			+	+	+			+		5	0	5
G	+			+	+	+		-			+			-	5	2	7
								-			+				1	1	2
				+	+						+				3	0	3
H		-	+		+				-		+				3	2	5
	-	-			+					+					2	2	4
			+		+	+				+	+				5	0	5
I	-	-		-	-	+		-		+		+	+	-	4	6	10
	-					+						+			2	1	3
						+						+			2	0	2
J	-	-	+		+	+						+		-	4	3	7
						+								-	1	1	2
						+						+			2	0	2
K			+	-	+		+	+					+	-	5	2	7
					+			-							1	1	2
					+										1	0	1
L															0	0	0
															0	0	0
															0	0	0
M				-	+	+				+	+			-	4	2	6
						+								-	1	1	2
					+	+				+	+	+			5	0	5
N	+														1	0	1
						+		-							1	1	2
						+									1	0	1

Tab. 10 Obsahově zaměřené preferenční volby (05/2013)

Zjištěné výsledky korespondovaly se závěry prvního šetření a přinesly doplňující informace v oblasti obsahu individuálních preferencí jednotlivých žáků.

### 7.3.5 Skupinové role

Individuální vnímání výskytu skupinových rolí v době druhého šetření zachycuje tabulka 11.

Žák/role	agresor	bavič	černá ovce	oblíbený	izolát	vůdce
<b>A</b> leš	-	1	-	-	11	1
<b>B</b> ošuš	8	1	5	-	-	1
<b>C</b> yril	-	4	-	-	-	-
<b>D</b> avid	-	-	1	-	1	-
<b>E</b> mil	-	1	-	2	-	2
<b>F</b> lora	-	-	-	3	-	-
<b>G</b> ustav	-	1	1	1	-	-
<b>H</b> ynek	3	1	2	-	-	-
<b>I</b> rena	-	-	-	-	-	1
<b>J</b> ana	-	1	-	3	-	2
<b>K</b> arel	-	1	-	2	-	-
<b>L</b> ída	1	1	-	-	-	-
<b>M</b> arie	-	1	-	-	-	2
<b>N</b> ikos	-	-	7	-	1	-

**Tab. 11 Skupinové role (05/2013)**

V rámci druhého šetření byl v roli izolovaného jedince, ještě výrazněji než v prvním šetření, spatřován Aleš. Vidělo jej tak jedenáct žáků. S ohledem na význam přijetí pro duševní výkonnost a celkové zdraví dítěte by tato situace mohla být signálem pro pedagogický zásah v Alešův prospěch.

Druhou nejvýrazněji vnímanou rolí byl agresor, představovaný Bohušem (8 voleb). Toto zjištění v souvislosti s konstatovaným zhoršením třídního klimatu potvrzuje teoreticky popsaný dopad role agresora na třídní klima.

Další vnímanou rolí byla černá ovce. Nikose takto označilo sedm žáků. S ohledem na poznatky získané v průběhu první fáze šetření však tato situace nemusela pro Nikose znamenat problém. Jeho postoje a sociální chování se proto staly jedním z bodů pozorování.

V oblasti oblíby a vedení dosáhli nejvyššího hodnocení Emil a Jana. Tyto údaje byly ve shodě s výsledky zjištěnými pomocí sociogramů.

V roli baviče stále figuroval Cyril. Jeho postavení však nebylo natolik výsadní jako v době prvního šetření.

Potvrdilo se, že Cyril a Emil, kteří byli na počátku šetření ze strany školy označeni jako „sociálně problémoví“, nehrají v očích spolužáků roli odpovídající tomuto hodnocení. To se netýká Hynka, který byl označen jako agresor či černá ovce celkem pětkrát. Daleko více žáků však v těchto rolích spatřovalo Bohuše (13). Z pohledu členského ověřování se jeho pozice potvrdila. Rovněž se potvrdilo, že vedoucí role v dané skupině není spojena s žádnou další rolí.

## 7.4 Pozorování

V rámci druhé etapy šetření bylo pozorování zaměřeno na situace vypovídající o interpersonálních vztazích z hlediska jejich možné polarizace (spontánní dělení na mikroskupiny, převládající charakter interakcí, způsob verbální a neverbální komunikace). Dále byla věnována pozornost sociálním interakcím žáků, jejichž pozice a role zjištěné sociometrickými metodami vyžadovaly další upřesnění. Jednotlivými tématy pozorování se staly:

- kvalita sociálních interakcí v době vyučování i mimo vyučování, způsob komunikace, spontánní fyzické kontakty v pozitivním i negativním slova smyslu, fyzické přibližování a vzdalování žáků;
- složení spontánně tvořených mikroskupinek;
- sociální interakce Emila, Ireny, Karla, Aleše, Bohuše a Cyrila;
- sociální postoje a chování Nikose.

Třída jako sociální skupina nepůsobila během pozorování tak klidným a vyrovnaným dojmem jako v rámci prvního šetření. Kromě spolupráce bylo možno pozorovat také sociální interakce typu soupeření (David vs. Hynek) a konfliktu (Bohuš vs. děvčata, Emil vs. Bohuš).

Bylo pozorováno zvýšení četnosti afektivních projevů u Bohuše, které vnášelo neklid do školní práce. Také reakce jednotlivých žáků na Bohušovy projevy byly diferencovanější. Z pohledu pozorovatele byl v tomto smyslu patrný rozdíl v reakcích chlapců a dívek. Zatímco chlapci věnovali Bohušovým projevům méně pozornosti, případně se k nim přidávali (Cyril, David), děvčata reagovala odmítavěji („*ztični, nech toho, neotravuj*“) a snažila se Bohuše „srovnat“ či zklidnit, což odpovídalo věkovým charakteristikám. Také vzájemné interakce mezi Bohušovými „společníky“ a odpurci byly vyhraněnější. Dále byly pozorovány vzájemně

negativní interakce mezi Davidem a Marií. Jednalo se převážně o slovní invektivy v případě odlišných názorů, které byly občas doprovázeny neverbálními projevy (emotivní mimikou a gesty). Jiné pravidelné vzájemně negativní interakce nebyly pozorovány. Můžeme se proto domnívat, že většina sociometricky nově diagnostikovaných negativních vztahů dosud zůstávala v sociálně-emoční rovině a nebyla internalizována do podoby negativních postojů a stereotypů, jak o tom hovoří Hayesová (2009) a Nakonečný (2009). Z diagnostického hlediska by to znamenalo možnost změnit tento nepříznivý trend včasným pedagogickým zásahem (skupinový rozhovor, komunitní kruh bezpečí, dramatická výchova s prvky decentrace apod.).

Interakce probíhající při vytváření mikroskupinek do jisté míry kopírovaly situace zaznamenané v prvním šetření. Stále se výrazně projevovalo Emilovo dominantní postavení. Zájem o spolupráci s Emilem nejevila pouze Irena a Aleš. Irena si navíc od Emila a od Hynka pravidelně udržovala fyzický odstup a dávala tímto způsobem najevo svůj nezájem o komunikaci s nimi. Pokud si mohl Emil vybrat členy své skupinky, volil kromě Karla a Hynka nově také Cyrila.

Poprvé bylo možné pozorovat nepravidelné dělení skupinek na dívčí a chlapecké, což odpovídalo teoretickým předpokladům. Při dělení do sportovních družstev to však neplatilo a stále jako poslední zůstávali Nikos, Irena a Aleš, stejně jako v době prvního šetření. Také při skupinové práci ve třídě zůstávali tito žáci spolu s Bohušem často nevybraní a museli být učitelem rozděleni do skupin.

V době mimo vyučování (o přestávkách, ve školní jídelně apod.) byla pozorována vyšší sociální aktivita Ireny ve vztahu k Floře, Janě a především k Lídě, se kterou trávila nejvíce času. V opačném směru nebyla aktivita spolužaček (spolužáků) vůči Ireně až na výjimky zřejmá, nevyhledávali ji. Tento jev korespondoval se sociometrickým zjištěním.

Karlovy interakce probíhaly nejčastěji s Emilem, Gustavem a Marií, což odpovídalo situaci zachycené ve strukturálním sociogramu.

Alešovy interakce byly v rámci skupiny minimální. Sám kontakty nevyhledával a rovněž nebyl vyhledáván. I tato situace odpovídala výše uvedeným zjištěním.

V sociálních interakcích mezi Nikosem a ostatními žáky byla patrná Nikosova snaha upozornit na sebe (zejména dívky). V jeho chování nebyly pozorovány známky rezignace, přestože jeho „předvádění se“ vyvolávalo ze strany děvčat (Flora, Lída, Marie) opět a téměř výhradně odmítavé reakce. Můžeme se domnívat, že Nikos si svou pozici černé ovce neuvědomoval.

Cyrilovy vtípky nebyly pozorovány v takové frekvenci jako v době prvního šetření. To potvrzovalo poznatky Vágnerové (2001), podle nichž šaškování souvisí s nenaplněnou

potřebou skupinového přijetí. V Cyrilově případě ubývalo šaškování úměrně s rostoucím přijetím. Můžeme se proto domnívat, že role třídního šaška – baviče v tomto případě přinesla očekávaný efekt a pomohla Cyrilovi k úspěšnému začlenění do skupiny.

Celkově můžeme konstatovat, že sociální interakce a role pozorované v rámci druhého šetření odpovídaly svou povahou skutečnostem diagnostikovaným sociometrickými metodami. Otázkou, kterou nebylo možné objektivně posoudit, zůstává, nakolik jednotlivé skupinové role vycházely z postojů jejich představitelů a nakolik byly ovlivněny sociální kontrolou skupiny. V tomto smyslu se jako možné řešení jeví použití v obdobných případech metodu členského ověření pomocí strukturovaného rozhovoru s vybranými žáky.

## 8 Průběh a výsledky třetí etapy šetření

Třetí etapa šetření proběhla v období od října 2013 do ledna 2014. Byla zahájena kontrolou pedagogické dokumentace a rozhovorem s třídní učitelkou. Následovala aktualizace dílčích cílů šetření. V listopadu 2013 byl aplikován sociometrický test a bylo provedeno vyhodnocení jeho výsledků. Jako poslední proběhlo pozorování.

### 8.1 Kontrola pedagogické dokumentace, rozhovor s třídní učitelkou

Na základě kontroly pedagogické dokumentace a rozhovoru s třídní učitelkou byly aktualizovány údaje o výzkumném vzorku – skupině.

Jak bylo avizováno třídní učitelkou, na konci školního roku 2012/2013 opustili třídu čtyři žáci (Aleš, Cyril, Emil a Karel). Třída pracovala dál v deseti žácích, z toho bylo pět dívek a pět chlapců.

V pedagogické dokumentaci přibylo šest výchovných opatření. Čtyři pochvaly (Flora, Jana, Marie za snahu, píli a práci pro kolektiv a Lída za svědomitou práci) a dvě napomenutí třídní učitelky (David a Nikos za neplnění školních povinností).

Z pohledu třídní učitelky bylo v této době největším problémem v oblasti sociálních vztahů Bohušovo chování k ostatním žákům a také některé momenty v chování Ireny, která se ve skupině začala více projevovat (což koresponduje s výsledky předcházejících šetření). Tyto momenty třídní učitelka specifikuje také ve zprávě pro PPP: „...v chování – neklid, nepozornost, impulzivita, nerespektování autority, úzkostnost, strach z neúspěchu“. Přes tyto potíže se učitelka vyjadřuje o skupině jako celku kladně s tím, že se snaží jednotlivé žáky brát takové, jací jsou. Třídní učitelka také vyjádřila pocíťovanou podporu ze strany školy a PPP.

### 8.2 Aktualizace dílčích cílů šetření

Ve druhé etapě šetření byl konstatován nárůst negativních výběrů a vzájemně negativních voleb. S ohledem na teoretické poznatky uvedené v první části práce byla vyslovena domněnka o možném zhoršení vzdělávacích výsledků v důsledku nárůstu negativních vztahů ve skupině. Proto byly dílčí cíle doplněny o následující:

- Ověřit možné zhoršení průměrného prospěchu žáků.

V tomto směru bylo nutné porovnat prospěch žáků v době prvního šetření se současným stavem. Toto porovnání je zachyceno v tabulce 12. Ve druhém sloupci jsou výsledky žáků v době prvního šetření, ve třetím sloupci jsou výsledky aktuální v době třetího šetření. Závěry z tohoto srovnání jsou uvedeny v kapitole 10.1.

<b>Žák / údaj</b>	<b>průměrný prospěch I</b>	<b>průměrný prospěch III</b>
<b>A</b> leš	1,778	-
<b>B</b> ohuš	1,222	1,400
<b>C</b> yril	1,556	-
<b>D</b> avid	1,444	2,100
<b>E</b> mil	1,000	-
<b>F</b> lora	1,000	1,000
<b>G</b> ustav	1,111	1,300
<b>H</b> ynek	1,556	1,800
<b>I</b> rena	1,222	1,500
<b>J</b> ana	1,000	1,000
<b>K</b> arel	1,000	-
<b>L</b> ída	1,000	1,200
<b>M</b> arie	1,000	1,000
<b>N</b> ikos	2,000	2,400
<b>Průměr třídy</b>	<b>1,278</b>	<b>1,470</b>

**Tab. 12 Porovnání průměrného prospěchu žáků**

Aktualizována byla rovněž sumarizační tabulka (tab. 13). Jako prospěchově výborní byli označeni žáci s průměrným prospěchem do 1,20 včetně. Jako průměrní byli počítáni žáci s prospěchem 1,30–1,80. Jako podprůměrní byli počítáni žáci s průměrem vyšším než 1,80.

<b>Skupina celkem</b>	<b>dívky</b>	<b>chlapci</b>	<b>celkem</b>
počet žáků	5	5	10
prospěchově výborní	4	0	4
prospěchově průměrní	1	3	4
prospěchově podprůměrní	0	2	2
výchovná opatření +	4	0	4
výchovná opatření –	0	2	2
v evidenci PPP	1	3	4
integrování žáci	1	1	2
IVP	1	1	2
zdravotní oslabení	0	1	1

**Tab. 13 Sumarizační tabulka (11/2013)**

### 8.3 Sociometrie

Také třetí administrace testu proběhla v rámci školní třídy. Žáci byli poučeni o dobrovolnosti vyplnění, nezávaznosti a anonymitě zjištěných výsledků a současně o nutnosti samostatného a pravdivého vyplnění testových položek. Při vyplňování sociometrického testu byly dodrženy stejné zásady jako v předcházejících šetřeních.

Vlastní vyplnění proběhlo bez komplikací. Přítomno bylo všech deset žáků. Následovalo zpracování a popis výsledků. Jako první byly sestaveny sociometrické matice.

#### 8.3.1 Sociometrické matice

Neuspořádaná sociometrická matice (obr. 13) poskytla informace o sociopreferenčních volbách ve skupině poté, co došlo ke změně jejího složení.

	B	D	F	G	H	I	J	L	M	N	+	-	Σ
B		+	+	-	+		+	+	+	+	7	1	8
D	+		+	+	+	-	+	-	-	-	5	4	9
F		-			+	+	+	+	+	-	5	2	7
G	+	+			-					-	2	2	4
H	-	+		+						-	2	2	4
I		-	+					+		-	2	2	4
J	-		+	+				+	+	-	4	2	6
L	-	-	+	+	-	-	+		+	-	4	5	9
M	-		+			+	+	+		-	4	2	6
N					+			-			1	1	2
+	2	3	6	4	4	2	5	5	4	1	36		
-	4	3	0	1	2	2	0	2	1	8		23	
Σ	6	6	6	5	6	4	5	7	5	9			59

Obr. 13 Neuspořádaná sociometrická matice (11/2013)

Oproti předpokladu výzkumníka došlo v rámci třetího šetření k dalšímu zvýšení počtu provedených voleb. Ne v absolutní hodnotě (59), ale v přepočtu na jednoho člena skupiny. Tato skutečnost byla následně ověřena a potvrzena při výpočtu sociometrických indexů. Znamená to, že sociální vztahy v rámci skupiny nebyly odchodem čtyř členů omezeny, naopak byla zachována tendence k jejich pozvolnému růstu, minimálně co do kvantity.



Vzhledem ke změně počtu členů skupiny nebylo možno porovnat množství provedených voleb v absolutních hodnotách. Proto byla věnována pozornost sociopreferenčním volbám jednotlivců a skupinové výsledky byly porovnány až v rámci sociometrických indexů, u nichž se potvrdila výhoda jejich nezávislosti na velikosti skupiny.

Nejvíce voleb (stejně jako v první fázi šetření) provedli Lída a David, kteří ve třetím šetření označili pozitivním nebo negativním výběrem všechny ostatní členy skupiny. Jen o jednu volbu méně provedl Bohuš. Jejich vysoká sociální aktivita však nemá stejnou kvalitu. Zatímco z osmi Bohušových voleb bylo sedm kladných, David volil pětkrát pozitivně a čtyřikrát negativně, a Lída volila negativně dokonce pětkrát. Toto konstatování nám však samo o sobě neumožňuje jednoznačně posoudit jejich vliv na skupinu (viz níže).

Z diagnostického hlediska bylo důležité zjištění, že tendence k posilování oboustranných výběrů pokračovala (26 z 59 výběrů bylo oboustranných). To znamená, že ve skupině dále probíhala diferenciací vztahů. Nakolik je tato tendence přínosem, či překážkou pro kvalitu sociálních vztahů ve skupině (a následně i kvalitu školní práce) bylo předmětem dalšího šetření.

Analýza struktury sociálních vztahů byla provedena pomocí uspořádané matice (obr. 14) a sociogramů (kapitola 9.3.2).

	N	B	D	H	G	F	I	J	L	M	+	-	Σ
N				+					⊖		1	1	2
B	+		⊕	+	-	+		+	+	+	7	1	8
D	-	⊕		⊕	⊕	+	⊖	+	⊖	-	5	4	9
H	-	-	⊕		+						2	2	4
G	-	+	⊕	-							2	2	4
F	-		-	+			⊕	⊕	⊕	⊕	5	2	7
I	-		⊖			⊕			+		2	2	4
J	-	-			+	⊕			⊕	⊕	4	2	6
L	⊖	-	⊖	-	+	⊕	-	⊕		⊕	4	5	9
M	-	-				⊕	+	⊕	⊕		4	2	6
+	1	2	3	4	4	6	2	5	5	4	36		
-	8	4	3	2	1	0	2	0	2	1		23	
Σ	9	6	6	6	5	6	4	5	7	5			59

Obr. 14 Uspořádaná sociometrická matice (11/2013)

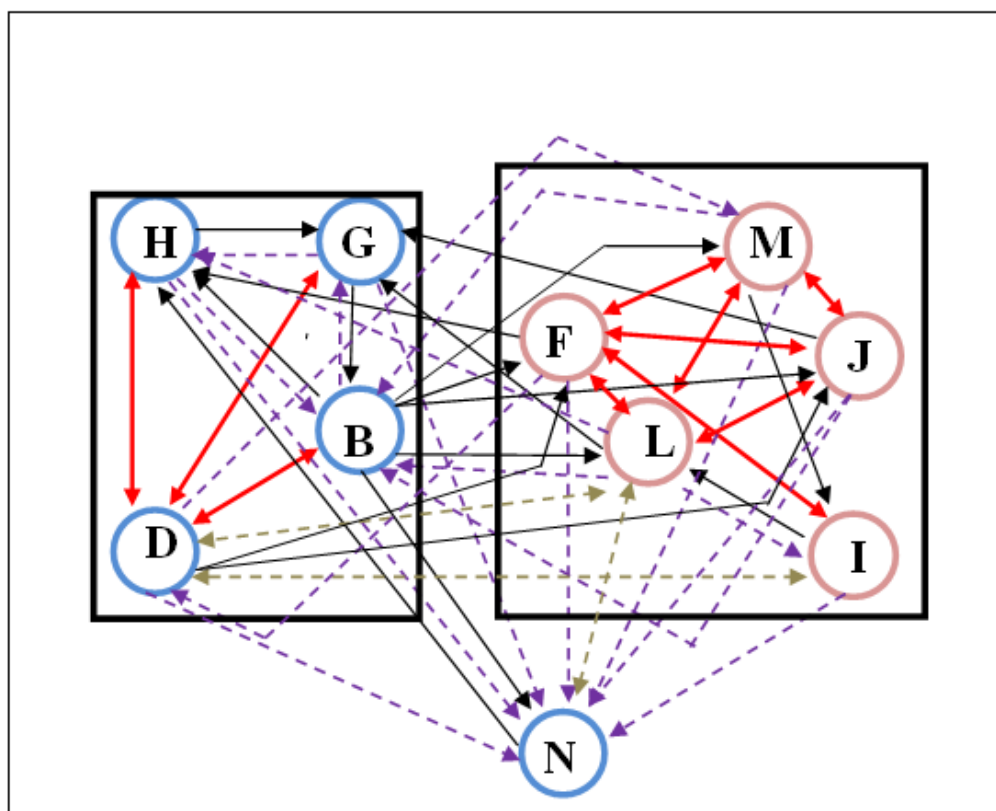
V uspořádané sociometrické matici vidíme, stejně jako v předcházejících šetřeních, existenci dvou podskupin. Vlivem změny složení skupiny došlo také ke změně ve složení podskupin. Všichni žáci s výjimkou Nikose patří do některé z podskupin. Odchodem Emila a Karla, kteří měli dobré vztahy také s dívčí částí třídy, se Hynek přiblížil k Davidovi a Gustavovi, a přidal se tak k menší podskupině. Tím došlo k teoreticky očekávanému rozdělení skupiny podle genderu. Názorně to můžeme vidět v následujícím strukturálním sociogramu.

### 8.3.2 Sociogramy

Strukturální sociogram (obr. 15) zachycuje uvedené rozdělení třídy na dvě neformální podskupiny. Na spodním okraji pak vidíme Nikose, který je odmítán jak ze strany dívek, tak ze strany chlapců. Jedinou výjimkou je pozitivní volba od Bohuše.

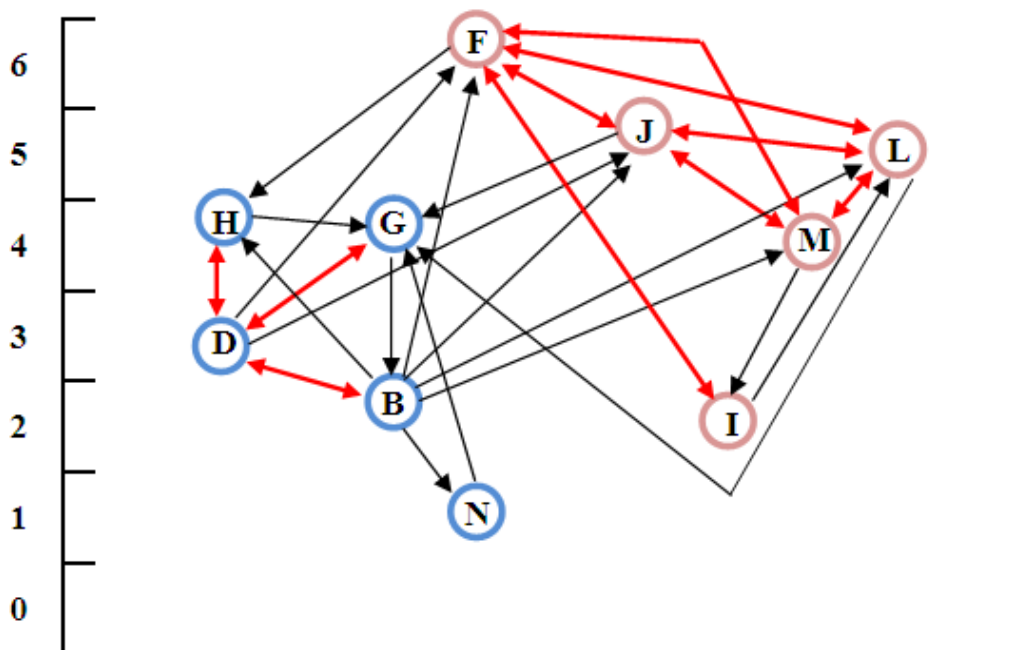
Podíváme-li se blíže na strukturu podskupin, vidíme, že dívčí je konzistentní, s mnoha oboustrannými volbami. Nevyvážený je pouze vztah Lídy a Ireny. Irena volí Lídu pozitivně, ale Lída Irenu odmítá. Tato změna postoje Lídy vůči Ireně mohla být považována za nové diagnostické zjištění, a proto jí byla věnována pozornost také v rámci pozorování.

Chlapecká podskupina vykazovala známky vnitřního nejednotnosti, spojujícím prvkem byl David. Protože vztahy některých dívek s Davidem a Bohušem byly negativní i v předcházejících šetřeních, bylo pravděpodobné, že dané rozdělení skupiny bude mít trvalejší charakter. Pokud by se tato prognóza potvrdila, mohla mít vzniklá situace vliv na práci celé skupiny.



Obr. 15 Strukturální sociogram (11/2013)

Z psychologického hlediska se mohou jevit jako zajímavé vztahy v trojúhelníku Hynek – Gustav – Bohuš, kde byly všechny pozitivní volby opětovány negativně. Z pohledu pedagogické diagnostiky to znamená, že chlapecká podskupina byla méně konzistentní než dívčí, s množstvím problematických vztahů.

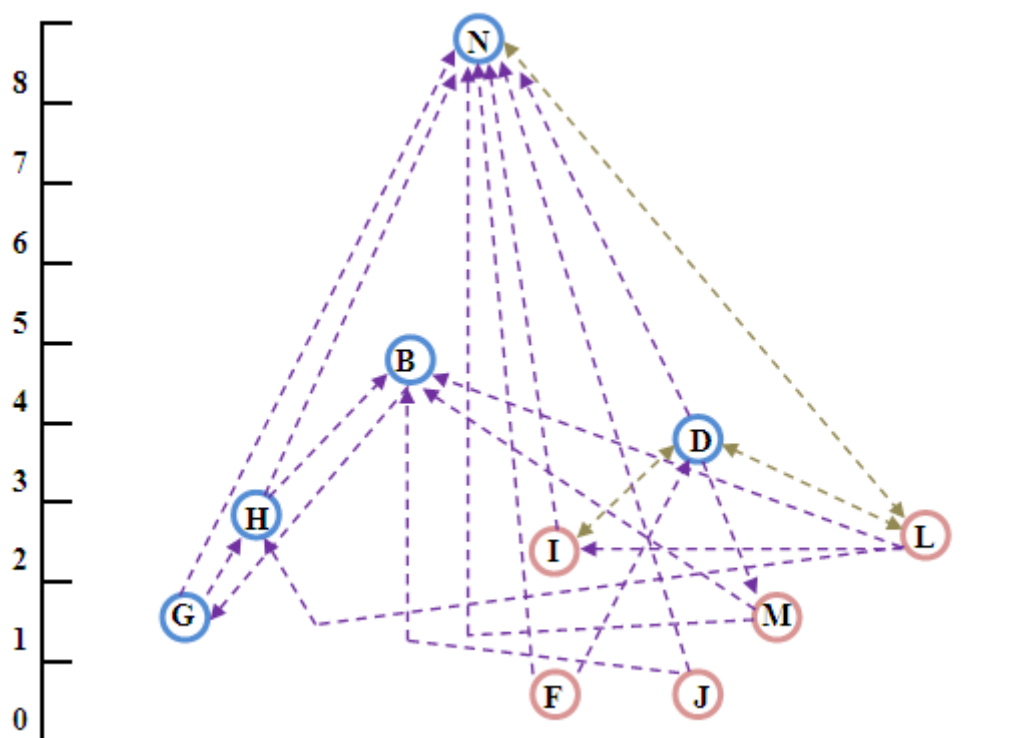


Obr. 16 Hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb (11/2013)

Hierarchický osový sociogram pro oblast kladných voleb nám pomohl nalézt odpověď na otázku, jaké pozice jednotliví žáci ve skupině zaujmou po odchodu neformálního vůdce skupiny – Emila. Jak můžeme vidět na obrázku 16, Emilovo místo zaujala Flora. Toto zjištění souhlasilo s výsledky předcházejících šetření. Flořino postavení jakožto vůdce skupiny bylo potvrzeno nejen ze strany dívek, ale také dvěma kladnými (i když neopětovanými) výběry ze strany chlapců. Navíc Flora kladně volí Hynka, což usnadňuje její přístup k chlapecké podskupině. Skutečnost, že Flora neobdržela žádnou negativní volbu, vypovídá o tom, že skupina ji v této roli přijala bez problémů.

Stejně jako v předcházejících šetřeních zaujal nejnižší postavení v tomto sociogramu Nikos. Jeho role černé ovce však ještě více vyniká v hierarchickém osovém sociogramu pro oblast záporných voleb (obr. 17).

Z tohoto sociogramu jsou také patrné Davidovy negativní vztahy s dívčí částí třídy. Rovněž postavení Bohuše se příliš nezměnilo. I v tomto šetření byl stále odmítán téměř polovinou členů skupiny. Naproti tomu Flora a Jana neobdržely žádnou negativní volbu. Postavení jednotlivých žáků v rámci skupiny bylo dále analyzováno pomocí sociometrických indexů.



Obr. 17 Hierarchický osový sociogram pro oblast záporných voleb (11/2013)

### 8.3.3 Sociometrické indexy

Vypočtené hodnoty sociometrických indexů jednotlivých žáků byly doplněny do tabulky 14.

Index:	expanzivity /1/			emocionálního uspokojení /5/			výsledný status /4/		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Šetření:									
Bohuš	0,23	0,23	0,89	0	0	0,14	-0,15	-0,42	-0,22
David	0,78	0,63	1,00	0,14	0,50	0,60	0,07	-0,16	0
Flora	0,62	0,23	0,73	0,67	1,00	0,80	0,30	0,58	0,67
Gustav	0,62	0,54	0,44	0,50	0,60	0,50	0,38	0,25	0,33
Hynek	0,23	0,38	0,44	0,50	0,33	0,50	0	-0,17	0,22
Irena	0,15	0,78	0,44	0	0	0,50	0,23	-0,17	0
Jana	0,31	0,54	0,67	0,67	0,75	0,75	0,38	0,50	0,56
Lída	0,78	-	1,00	0,38	-	0,75	0,15	0,17	0,33
Marie	0,38	0,46	0,67	0,50	0,25	0,75	0	0	0,33
Nikos	0,15	0,08	0,22	0	1,00	0	-0,54	-0,75	-0,78
<b>Průměrná hodnota:</b>	0,40	0,45	0,65	0,41	0,58	0,53	0,14	0,08	0,14

Tab. 14 Individuální sociometrické indexy (11/2013)

Vysokou sociální aktivitu v rámci zkoumané skupiny, vyjádřenou indexem expanzivity, opět vykazali David a Lída. Nejnižší pak Nikos, který dosáhl nejnižší pozice také v sociálním statusu. Znamená to potvrzení jeho role černé ovce.

Nejvyšší hodnotu emocionálního uspokojení nacházíme u Flory, Jany, Lídy a Marie. Koresponduje to s jejich postavením ve skupině. Flora má také nejvyšší hodnotu výsledného statusu. Odchodem Aleše ze skupiny dosáhl Nikos opět nulové hodnoty indexu emocionálního uspokojení.

Hodnoty výsledného statusu ve třetím šetření ukázaly, že zhoršení kvality sociálních vztahů ve skupině, zaznamenané v rámci druhého šetření, bylo přechodné. Můžeme tedy říci, že konstatovaný nárůst sociální aktivity nebyl provázen dalším snížením kvality interpersonálních vztahů.

Hodnoty skupinových indexů zjištěné v rámci třetího šetření ukazuje tabulka 15. Index skupinové interakce potvrdil nárůst sociální aktivity ve skupině. Ve srovnání s předchozím šetřením byla jeho hodnota o třetinu vyšší. Neméně významně vzrostla také míra soudržnosti skupiny, měřená indexem koheze.

Index:	skupinové interakce /6/			skupinové koheze /7/			skupinové integrace /8/		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Šetření:									
Hodnota:	0,40	0,44	0,66	0,22	0,28	0,44	–	–	–
Průměrná hodnota:	0,40	0,42	0,50	0,22	0,25	0,31	–	–	–

Tab. 15 Skupinové sociometrické indexy (11/2013)

Pokud bychom však použili upravený index koheze uvedený v předcházejícím šetření, vypadaly by jeho hodnoty následovně:

$$K = \frac{p^{++}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,44 \text{ a současně } K^- = \frac{p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,13.$$

Nebo také

$$K_1 = \frac{p^{++} - p^{--}}{\frac{N(N-1)}{2}} = 0,31.$$

Domníváme se, že výsledná hodnota upraveného indexu koheze přesněji zachycuje zaznamenaný mírný nárůst skupinové koheze.

Shodně s předcházejícími šetřeními se ve skupině nevyskytli žádní opomenutí ani izolovaní jedinci. Index skupinové integrace proto nemohl být vypočítán ani v tomto šetření.

### 8.3.4 Obsahově zaměřené preferenční volby

Dalším krokem bylo vyhodnocení testových položek zjišťujících obsahově zaměřené volby. Výsledky jsou zachyceny v tabulce č. 16.

	B	D	F	G	H	I	J	L	M	N	+	-	Σ
<b>B</b>		+	+	-	+		+	+	+	+	7	1	8
		+	+	-	+		+			+	5	1	6
		+									1	0	1
<b>D</b>	+		+	+	+	-	+	-	-	-	5	4	9
	+		+	+	-	-	+	-	-	-	4	5	9
	+		+	+	+	+	+				5	0	5
<b>F</b>		-			+	+	+	+	+	-	5	2	7
	-						+		+	-	2	2	4
				+	+		+	+			4	0	4
<b>G</b>	+	+			-					-	2	2	4
		+			-						1	1	2
	+	+									2	0	2
<b>H</b>	-	+		+						-	2	2	4
		+	+				-				2	1	3
		+	+	+			+				4	0	4
<b>I</b>		-	+					+		-	2	2	4
								+		-	1	1	2
			+					+			2	0	2
<b>J</b>	-		+	+				+	+	-	4	2	6
	-		+					+		-	2	2	4
			+					+			2	0	2
<b>L</b>	-	-	+	+	-	-	+		+	-	4	5	9
	-	-			-		+			-	1	4	5
			+				+				2	0	2
<b>M</b>	-		+			+	+	+		-	4	2	6
	-	-	+							-	1	3	4
			+				+				2	0	2
<b>N</b>					+			-			1	1	2
							+	-			1	1	2
							+	+			2	0	2

Tab. 16 Obsahově zaměřené preferenční volby (11/2013)

Stejně jako v předcházejících šetřeních můžeme konstatovat individuální rozdíly ve směřování obsahově zaměřených voleb. U Bohuše a Davida se volby v prvním řádku téměř kryjí s obsahovými volbami zaměřenými ke škole a školním povinnostem. To znamená, že jejich sociální vztahy v rámci skupiny nepřesahovaly do mimoškolních aktivit. Jinak je tomu u Gustava a Ireny, kde můžeme najít vyšší shodu s volbami orientovanými mimoškolně. Nikosovy volby můžeme, stejně jako v prvním šetření, označit za účelové, protože k různým aktivitám volil či nevolil dané jedince s ohledem na osobní prospěch.

Při porovnání počtu voleb orientovaných ke škole a mimo školu bylo zjištěno, že v době třetího šetření převládly volby se školním obsahem.

### 8.3.5 Skupinové role

Změna složení skupiny se promítla také do oblasti skupinových rolí. Jak jednotliví žáci vnímali výskyt těchto rolí ve skupině v době třetího šetření, zachycuje tabulka 17.

Žák/role	agresor	bavič	černá ovce	oblíbený	izolát	vůdce
<b>B</b> ohuš	8	-	-	1	-	1
<b>D</b> avid	-	3	-	-	1	1
<b>F</b> lora	-	2	-	2	-	1
<b>G</b> ustav	-	-	-	2	-	-
<b>H</b> ynek	1	1	-	-	-	3
<b>I</b> rena	-	-	-	-	4	-
<b>J</b> ana	-	1	-	3	-	1
<b>L</b> ída	-	3	-	-	-	-
<b>M</b> arie	-	-	-	-	-	1
<b>N</b> ikos	-	-	4	-	1	-

Tab. 17 Skupinové role (11/2013)

V rámci třetího šetření byl Bohuš v roli agresora vnímán ještě intenzivněji než doposud. Vidělo jej tak osm žáků z deseti. Z tohoto pohledu je patrné, že Bohušova výše zmiňovaná sociální aktivita byla ostatními členy skupiny chápána spíše negativně.

Dalšími výrazněji vnímanými rolemi byl izolát a černá ovce. Irenu a Nikose v těchto rolích viděli shodně čtyři žáci.

V oblasti obluby a vedení bylo zjištěno, že Flora není jednotlivými členy skupiny chápána jako vůdce tak jednoznačně, jako tomu bylo u Emila. Její postavení vyplývá spíše ze součtu obluby a zábavnosti, než z vnímaných vůdčích schopností. To dokládá také fakt zjištěný další analýzou sociometrických dotazníků. Totiž že sama Flora, stejně jako David a Marie viděli v pozici vůdce Hynka.

Tato skutečnost byla dále sledována v rámci pozorování, aby bylo možné získat lepší vhled do dané situace.

Role baviče se rozdělila mezi Davida a Lídu, nikdo z nich však v této roli nefiguroval tak výrazně jako dříve Cyril. Můžeme se však domnívat, že výše uvedená sociální aktivita Davida a Lídy byla skupinou vnímána pozitivně.

## 8.4 Pozorování

Pozorování bylo zaměřeno na nově se vytvářející skupinovou strukturu a hierarchii. Sledovány byly také interakce žáků, jejichž pozice a vztahy vyžadovaly z diagnostického hlediska další pozornost. Pozorováno bylo zejména:

- spontánní vytváření mikroskupinek;
- způsob a pravidelnosti ve společném rozhodování;
- verbální a neverbální komunikace, přibližování a vzdalování žáků ve vyučování a v době mimo vyučování (o přestávkách, v jídelně, v šatně);
- sociální interakce Lídy, Ireny, Flory a Hynka.

Třída jako sociální skupina působila během pozorování opět klidným a vyrovnaným dojmem, podobně jako v rámci prvního šetření. Bohušovo chování ve vyučování i o přestávkách bylo na rozdíl od obou předcházejících šetření klidnější, agresivní projevy nebyly pozorovány v takové četnosti a intenzitě. Novým jevem byla orientace jeho sociálních interakcí směrem k opačnému pohlaví, což odpovídalo vývojovým charakteristikám jeho věku. Reakce dívek byly převážně odmítavé („*Neotravuj!*“), přestože z pohledu pozorovatele nebylo Bohušovo chování nijak výjimečné. Můžeme se domnívat, že se jednalo o stereotyp vzniklý v minulém období.

Vytváření mikroskupinek během vyučování nebylo zdaleka tak jednoznačné jako v Emilově přítomnosti. Opakovaně bylo pozorováno dělení na skupinky dívčí a chlapecké, což koresponduje se sociometrickým zjištěním a teoretickými předpoklady. Výjimku v tomto smyslu tvořili Gustav a Nikos, kteří opakovaně projevovali zájem o účast v dívčí skupince. Jejich úspěšnost však byla rozdílná. Zatímco Gustav byl do dívčí skupinky obvykle přijat, Nikos byl spontánně odmítán. Také tyto situace korespondovaly se sociometrickými údaji.

Ve fyzickém přibližování a vzdalování žáků byly pozorovány následující pravidelnosti. O přestávkách se třída dělila na mikroskupinky ve shodě se sociometrickými údaji. Typickou situaci zachycuje následující poznámka pozorovatele: „*Chlapci zvlášť, dívky zvlášť, ve dvojicích a trojicích, Flora – Jana – Marie, Lída – Irena, Nikos sám v lavici, kreslí si.*“ Nevyvážený sociometrický vztah Lídy a Ireny nebyl pozorováním potvrzen. Můžeme se domnívat, že negativní volba Lídy byla emotivní a neměla hlubší význam.

Jiné situace bylo možno pozorovat ve školní jídelně a v šatně. V jídelně sedávala celá třída pohromadě u jednoho velkého stolu. Nikos na obědy nechodil. Tato situace nebyla v souladu se sociometrickým zjištěním. Domníváme se, že důvodem bylo praktické omezení v rámci školní jídelny (kdo nechtěl sedět u společného stolu, musel si sednout ke stolu s žáky nižších ročníků). Stejně tak v šatně docházelo k interakcím spíše v závislosti na rozmístění



šatních skříněk, tedy bez ohledu na sociopreferenční vztahy. Obě tyto skutečnosti mohly naznačovat, že sociální vztahy v rámci skupiny byly méně vyhraněné než v době druhého šetření.

Sociální interakce Flory se odehrávaly převážně v prostředí „dívčí skupinky“. Její chování nijak nenaznačovalo vedoucí postavení v rámci třídy. V okamžicích vyžadujících společné rozhodnutí se spíše radila s Janou a Marií, občas se zeptala také chlapců, ponejvíce Hynka. Její pozice byla z pohledu námi použité typologie podle Madarasové-Geckové, Orosové a Madarase (2004) těžko zařaditelná. Jako výstižnější se nám zde jeví označení „harmonizátorka“ podle Zaborowského (1965), případně „oblíbená kamarádka“ podle Vágnerové (2001).

Hynek se do společných rozhodnutí zapojoval až v okamžiku, kdy byl tázán, do té doby byl spíše pasivní. Aktivně se projevoval pouze ve sportovních aktivitách, kde částečně převzal Emilovu pozici. Platilo to však více ve vztahu k ostatním chlapcům než k dívkám.

Ve skupině nebyla v tomto období pozorována žádná výrazná vůdčí osobnost. Otázky týkající se celé třídy byly rozhodovány společně, ponejvíce v klidu, bez emotivních projevů. Klima třídy bylo uvolněnější, méně napjaté, významně ubylo sociálních interakcí typu soupeření a konfliktu, což umožňovalo lepší práci skupiny. Domníváme se, že skupinové hodnoty a postoje (ve vztahu ke školní práci) se přesunem vedoucí pozice na Floru a dívky kolem ní posunuly žádoucím směrem. Skutečnosti pozorované v rámci třetí etapy šetření vhodně doplnily sociometrická zjištění, s nimiž byly v souladu.

## 9 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo ve třech etapách, v době od září 2012 do dubna 2014. Po celou dobu byla zachována stanovená struktura jednotlivých šetření.

Na základě provedených zjištění byl průběžně aktualizován harmonogram a dílčí cíle šetření tak, aby šetření zachytilo změny probíhající ve skupině.

V následující kapitole uvádíme shrnutí a interpretaci zjištěných výsledků.

### 9.1 Shrnutí a interpretace výsledků tří etap výzkumného šetření

Analýza struktury a vývoje sociálních vztahů uvnitř zkoumané skupiny vycházela ze stanovených výzkumných otázek a dílčích cílů šetření. Naplněním jednotlivých cílů v průběhu šetření bylo možné zodpovědět výzkumné otázky. Jako první bylo možno zodpovědět výzkumnou otázku „Jaká je struktura a kvalita sociálních vztahů v dané skupině?“.

Výzkumný vzorek – školní třída (skupina) měla na počátku šetření čtrnáct žáků, z toho pět dívek a devět chlapců. Podle vyjádření třídní učitelky pracovala třída normálně, sociální vztahy byly přátelské. Chování bylo u všech žáků klasifikováno stupněm 1, přestože z pohledu školy byli někteří žáci chápáni jako „sociálně problémoví“ a někteří jako „sociálně pozitivní“. V rámci šetření byla proto věnována pozornost oběma uvedeným skupinám. Pomocí sociometrických metod byla diagnostikována existence dvou neformálních podskupin. Jako sociální jádro třídy byla označena podskupina charakterizovaná pevnějšími vazbami a vyšším postavením členů v rámci třídní hierarchie. Bylo zjištěno, že jádro skupiny tvoří jak žáci „sociálně pozitivní“, tak žáci „sociálně problémoví“. Z diagnostického hlediska to znamenalo, že skupinové postoje a normy nebyly shodné s postojem a normami školy.

V počáteční fázi šetření dosahovala skupina výborného prospěchu. V této souvislosti bylo konstatováno, že vyšší postavení v rámci skupiny zaujímali žáci s výborným školním prospěchem, nižší postavení měli žáci se slabšími školními výsledky. Toto zjištění bylo v souladu s teoretickými předpoklady a současně vypovídalo o tom, že pro zkoumanou skupinu jsou sociálně přitažlivější žáci s lepšími výsledky, bez ohledu na jejich morální kvality. V průběhu šetření pak došlo k polarizaci vztahů ve skupině a s tím spojené změně třídního klimatu. Převládající sociální interakce v pracovní oblasti se od spolupráce přesunuly směrem k soupeření a konfliktu. Převládla orientace na individuální výkon, což mělo negativní dopad na celkové výsledky skupiny, jak bude uvedeno dále. Tato situace odpovídala poznatkům Smitha a Mackieové (2000) o vlivech snižujících skupinovou kohezi.

Po odchodu čtyř žáků ze skupiny v závěru šetření se klima třídy opět uvolnilo, což umožnilo lepší práci skupiny.

Na základě druhé výzkumné otázky „Jaké skupinové pozice a role se zde vyskytují?“ byly diagnostikovány skupinové pozice a role. Zjištěna byla sociometrická hvězda – Emil (neformální vůdce skupiny), černá ovce – Nikos (nežádoucí, odmítaný člen) a rovněž žák v pozici osamocенého, izolovaného jedince – Aleš. Byly diagnostikovány také další skupinové role: agresor – Bohuš, třídní bavič – Cyril a harmonizátorka – Flora. Existence těchto rolí představovala diagnostické zjištění využitelné v další práci se skupinou tak, jak bylo uvedeno v teoretické části práce. V našem konkrétním případě se tak nestalo.

S ohledem na třetí výzkumnou otázku „Jak se změní sociální vztahy uvnitř skupiny v průběhu sledovaného období?“ byly v průběhu jednotlivých etap šetření zkoumány změny sociálních vztahů ve skupině. Z tohoto pohledu můžeme sledované období rozdělit na dva úseky. První z nich představuje období od listopadu 2012 do června 2013, kdy skupina pracovala v původním složení. Z hlediska vývojových fází skupiny můžeme toto období charakterizovat jako fázi vysokého výkonu.

Druhý úsek představuje období od září 2013 do dubna 2014, tj. období po odchodu čtyř žáků ze skupiny. První část tohoto úseku můžeme charakterizovat jako období regresivní, kdy došlo k opětovnému normování vztahů ve skupině. Druhá část tohoto úseku opět odpovídala fázi vysokého výkonu. Tato skutečnost byla ve shodě s poznatky Výrosta a Slaměníka (1997) ve smyslu možné regrese a opakování vývojových fází skupiny.

Z hlediska složení podskupin a jejich vzájemné provázanosti byly v prvním období zaznamenány pouze dílčí změny. Diagnosticky významné bylo posílení třídního jádra (silnější podskupiny) na úkor zbývajících členů skupiny zjištěné v průběhu druhého šetření. Žáci, kteří v rámci prvního šetření neměli silné postavení, byli vytlačeni ještě více na okraj. Zaznamenán byl celkový nárůst negativních vztahů a nově se objevily vztahy vzájemně negativní. To naznačilo nutnost další pedagogické práce se skupinou, protože nárůst vzájemně negativních vztahů se promítal do celkového klimatu třídy, což mohlo ovlivnit výsledky vyučovacího procesu. V rámci dalšího výzkumu byl tento předpoklad ověřen porovnáním průměrného prospěchu žáků na počátku a na konci šetření. Z tohoto porovnání vyplynulo zhoršení průměrného prospěchu z 1,278 na 1,470. Přestože na tuto skutečnost mohla mít vliv i stoupající náročností požadavků a změna postoje k učení spojená s vývojovými charakteristikami, domníváme se, že teoretický předpoklad byl potvrzen.

Ve druhém období se vlivem změny složení skupiny změnilo také složení podskupin. Odchodem chlapců, kteří měli dobré vztahy s dívčí částí třídy, došlo k rozdělení třídy na dívčí a chlapeckou podskupinu. Dívčí podskupina byla konzistentní, s množstvím oboustranných

vztahů. Chlapecká podskupina byla vnitřně rozdělená, jejím jednotícím prvkem byl David. Vzhledem k tomu, že jeho vztahy s některými dívkami byly dlouhodobě negativní (podle výsledků z předcházejících šetření), bylo pravděpodobné, že toto rozdělení skupiny bude mít trvalejší charakter. Dané diagnostické podezření může být významné, protože taková situace by ovlivnila práci celé skupiny.

Ze zaznamenaného průběhu výzkumného šetření můžeme zodpovědět také čtvrtou výzkumnou otázku „Jaké diagnostické závěry je z provedeného šetření možné vyvodit pro zkoumanou skupinu a její další pedagogické vedení?“. Domníváme se, že na základě diagnostických závěrů uvedených v předcházejících kapitolách je možné usoudit, že skupina byla orientována na vzdělávací výsledky bez ohledu na společenské hodnoty. Vzhledem k utváření norem a vzorců chování v tomto období můžeme konstatovat, že v průběhu druhé etapy šetření došlo k situaci, která nesměřovala k naplnění očekávaných výstupů RVP ZV v oblasti sociálních a personálních kompetencí. Vzniklou situaci pak vyřešil spíše náhodný odchod některých žáků ze skupiny než cílený pedagogický zásah.

Domníváme se, že nárůstu negativních vztahů ve skupině by bylo možné čelit včasným podchycením žáků, kteří byli diagnostikováni jako představitelé významných skupinových rolí kladných (sociometrická hvězda, vedoucí podskupin, harmonizátor) s cílem využít jejich pozitivního vlivu na ostatní žáky. Současně mohla být věnována pozornost žákům v okrajových rolích tak, aby došlo k jejich opětovnému zapojení do skupiny, protože jejich odmítnutí skupinou mohlo negativně ovlivnit socializační proces nejen jich samotných, ale také těch, kteří je odmítali, neboť i u nich mohlo dojít k fixaci nezdravých vzorců chování. Tomu by napomohla včasná diagnostika sociálních vztahů za pomoci sociometrie a dalších diagnostických metod.

Nárůst negativních a vzájemně negativních vztahů ve skupině mohl být, dle našeho názoru, včas eliminován také vhodným pedagogickým působením (komunitní kruh bezpečí, beseda se školním psychologem, živé noviny apod.), protože daná situace se následně promítla jak do celkového klimatu třídy, tak do výsledků vyučovacího procesu.

Přestože v rámci třetího šetření bylo konstatováno zlepšení třídního klimatu, domníváme se, že vztahy mezi dívčí a chlapeckou podskupinou by bylo vhodné dále sledovat, a předejít tak možnosti opětovného zhoršení.

Tím byla zodpovězena i poslední výzkumná otázka, zkoumající možnost vyvození diagnostických závěrů a doporučení pro další pedagogické vedení skupiny. Domníváme se, že provedená zjištění se mohou stát námětem pro učitele prvního stupně tak, aby s pomocí sociometrie a dalších diagnostických metod mohli pomoci svým žákům hledat a nalézat cestu

k životní spokojenosti, založenou na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem nejen v tom smyslu, jak o nich hovoří RVP ZV.

## 9.2 Diskuse

Jak shodně uvádějí Hendl (2012) i Švaříček a Šed'ová (2007), často diskutovanou otázkou v oblasti kvalitativně orientovaných výzkumů je možnost (či nemožnost) srovnání jednotlivých studií. Cohen (2007) k tomu uvádí, že v rámci kvalitativního výzkumu mohou dva výzkumníci studující stejný případ dojít k rozdílným nálezům, a přesto mohou být obě studie platné. Každý z výzkumníků může totiž daný problém studovat z jiného úhlu pohledu a může také zvolit odlišná kritéria hodnocení.

Ke studiu sociálních interakcí v malých skupinách můžeme přistupovat několika způsoby (viz kapitola 1.2). Sociometrie představuje pouze jeden z možných způsobů diagnostiky sociálních vztahů. Uvědomujeme si, že sociometrie vypovídá o sociopreferenčních vztazích pouze s pomocí pojmů přitahování, odpuzování a indiference s ohledem na výběrovou situaci a že nezkoumá motivaci výběrů. Domníváme se, že z metodologického hlediska by v případě obdobných šetření bylo v budoucnu možné zjistit motivaci provedených voleb pomocí diagnostického rozhovoru s vybranými žáky.

V rámci tohoto šetření jsme se pokusili uvedenou mezeru překlenout zařazením testových otázek zjišťujících obsahově zaměřené volby. Testové položky skupiny „B“ však přinesly pouze částečný efekt, protože provedené volby bylo možné analyzovat jen z hlediska obsahového zaměření, nikoliv z hlediska motivace.

Jako nadbytečný hodnotíme terčový sociogram zařazený v první etapě šetření, který kromě přehlednosti nepřinesl žádné nové poznatky. Proto bylo od jeho konstrukce v dalších etapách šetření upuštěno.

Další otázkou je diagnostika skupinových rolí. Sociometrickými metodami jsou zjistitelné pouze některé skupinové role (vůdce, černá ovce, izolát, opomenutý). V rámci diagnostiky skupiny však bylo třeba empiricky ověřit existenci jiných rolí, které se zde na základě subjektivního posouzení vyskytovaly. Proto byly do sociometrického testu zařazeny také otázky zjišťující, jak děti vnímají výskyt jednotlivých rolí ve skupině. Tento typ otázek se osvědčil a získané údaje obohatily diagnostické výsledky.

Pokud jde o sociometrické indexy, potvrdila se jejich vypovídající schopnost v oblasti individuálních charakteristik (sociální aktivita jedince, sociální pozice z hlediska přijetí skupinou, míra sociálního uspokojení). Z hlediska diagnostiky skupiny by plnějším využitím sociometrie v rámci školní diagnostiky přispělo vytvoření tabulek referenčních hodnot sociometrických indexů pro jednotlivé ročníky základní školy, stejně

jako standardizace dalších sociometrických testů využitelných v období mladšího školního věku.

Současně můžeme konstatovat, že vypovídací schopnost indexu skupinové koheze je vázána pouze na opětované pozitivní výběry, proto v některých případech může dojít ke zkreslení výsledků (viz kapitola 7.3.3). Přes uvedené nedostatky se domníváme, že se podařilo prokázat, že:

1. sociometrie poskytla rychlý a názorný vhled jak do sociálních interakcí probíhajících v dané skupině prvního stupně základní školy, tak do neformální struktury sociálních vztahů a pozic;
2. sociometrie umožnila srovnání skupinových charakteristik v průběhu času a pomohla tak volit vhodná pedagogická opatření v rámci vzdělávací a výchovné práce se skupinou.

Z psychologického hlediska zůstává otázkou očekávaná proměnlivost sociální struktury zkoumané skupiny. V daném případě se v průběhu šetření projevily pouze dílčí změny a struktura skupiny se ukázala jako víceméně stabilní. Konstatována byla pouze proměnlivost sociálních vztahů jednotlivců. Změny v sociální struktuře skupiny byly vyvolány změnami v jejím složení.

V případě dané školní třídy je otázkou také předpokládaná homogenita podskupin z hlediska genderu. Ta se plně projevila až v závěrečné fázi šetření, kdy skupinu opustili chlapci, kteří měli s dívčí částí třídy pozitivní vztahy. Do této doby byl uvedený jev pozorován pouze výjimečně (v rámci spontánně utvářených mikroskupinek během druhého šetření). Otázkou zůstává, jakou roli v tomto smyslu sehrálo zrání organismu spolu s nástupem dospívání.

Další teoretické předpoklady – ovlivnění sociálních pozic školními výsledky, odraz sociálního působení v preferenčních volbách a rozpad formální skupiny na neformální podskupiny se v rámci výzkumu potvrdily.

## Závěr

Diplomová práce na téma Sociometrické metody v diagnostické činnosti učitele na prvním stupni základní školy byla zaměřena na specifickou oblast výchovy a vzdělávání žáků – na diagnostiku sociálních vztahů pomocí sociometrických metod.

Jako teoretické východisko sloužila reflexe hlavních témat souvisejících s danou problematikou. V jednotlivých kapitolách byla věnována pozornost srovnání, analýze a hodnocení teoretických poznatků z oblasti vývojové a sociální psychologie, sociologie, pedagogické diagnostiky, metodologie výzkumu v sociálních vědách a sociometrické teorie – konkrétně vývojovým charakteristikám dětí mladšího školního věku s ohledem na vývoj sociálních vztahů; problematice malé sociální skupiny, skupinovým rolím, hodnotám a postojům; metodám pedagogické diagnostiky; historii a současnosti sociometrie v kontextu s diagnostikou sociálních vztahů v malých sociálních skupinách.

Z výše zmíněných teoretických poznatků vychází empirická část práce, jejímž cílem bylo analyzovat, popsat a zhodnotit strukturu a vývoj sociálních vztahů uvnitř zvolené sociální skupiny – školní třídy mladšího školního věku pomocí sociometrických metod. Hlavní cíl práce byl operacionalizován na konkrétní dílčí cíle, které byly v rámci provedeného šetření úspěšně splněny. V rámci jednotlivých fází šetření byly analyzovány sociální preference žáků dané skupiny co do kvantity a kvality, sociální struktura a hierarchie skupiny, existence a složení neformálních podskupin, zaměření preferenčních voleb vzhledem ke školním a mimoškolním aktivitám, obsazení skupinových pozic a rolí a změny sociometrické struktury. Na základě shromážděných údajů byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Uvedené diagnostické postupy, závěry a doporučení naznačily další cestu pro pedagogickou práci se zkoumanou skupinou, poukázaly na možnosti i nedostatky sociometrických metod v rámci diagnostické činnosti učitele na prvním stupni základní školy a mohou sloužit jako námět při zkoumání obdobných případů.

V závěrečné diskusi byla věnována pozornost otázkám efektivity zvolené metody a daného pracovního postupu vzhledem ke zkoumané problematice. Rovněž bylo poukázáno na další možné kroky empirického výzkumu v této oblasti.

## Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)
AANZPA	Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association
ASGPP	American Society of Group Psychotherapy and Psychodrama
ČR	Česká republika
EKHN	Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau
IAGP	International Association for Group Psychotherapy and Group Processes
IPOS	Institut für Personalberatung, Organisationsentwicklung und Supervision in der EKHN
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
IVP	Individuální vzdělávací program
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání



## Seznam použitých zdrojů

- BÍLÁ KNIHA – *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. MŠMT, 2001 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
- BORDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
- BRAUN, R. *Diagnostika vztahů ve školní třídě* [online]. 2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.ippp.cz/spp/sites/studijni-materialy/pdf/Diagnostika-vztahu-vetride.pdf>>.
- BRAUN, R. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-656-7.
- BUDINSKÁ, M. *Evaluační diagnostika pro ředitele na ZŠ*. Praha: Raabe, 2005. ISBN 80-86307-22-0.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London: Routledge, 2007. ISBN 0-203-02905-4.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNOUŠKOVÁ, V. *Sociální psychologie*. [Užití sociometrie v pedagogické praxi.] Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1987.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. a kol. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. ISBN 0-7619-1512-5.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- DOULÍK, P.; ŠKODA, J. *Pedagogickopsychologická diagnostika* [online]. 2010 [cit. 2014-03-14]. Dostupné z WWW: <[http://www.pf.ujep.cz/obecnadidaktika/pdf/Ped\\_psy\\_diagnostika.pdf](http://www.pf.ujep.cz/obecnadidaktika/pdf/Ped_psy_diagnostika.pdf)>.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FRASER, B. J. a kol. *Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* [online]. 1982 [cit. 2014-03-14]. Dostupný z WWW: <<http://eric.ed.gov/?id=ED223649>>.
- FREEMAN, L. C. *Cliques, Galois lattices, and the structure of human social groups*. Irvine: Institute for Mathematical Behavioral Sciences [online]. University of California, 1996 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://moreno.ss.uci.edu/72.pdf>>.
- FRIEDLOVÁ, K. a kol. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: NUV, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.
- FICNEROVÁ, H. *Zvládání stresu u žáků na prvním stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2008.

- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.
- HAMILTON, C. a kol. Rates of classroom participation and the validity of Sociometry. *School Psychology Review*. 2000, roč. 29, č. 2, s. 251–266. ISSN 0279-6015.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786357.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-639-1.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HENZLOVÁ, A. *Vývoj třídního kolektivu v podmínkách 1. stupně základní školy* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2011.
- HINTERMEIER, S. *Moreno J. L.* [online]. Psychodrama Austria, 2011 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.psychodrama-austria.at/fachsektion/moreno-biografie.html>>.
- HOLOUŠOVÁ, D.; KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: VUP, 2005. ISBN 80-244-1237-3.
- HORVATIN, T., SCHREIBER, E. *Dr. Jacob Levy Moreno* [online]. Moreno Institute East, 2010 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.morenoinstituteeast.org/bios.htm>>.
- HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- JANDOVÁ, G. *Využití sociometrických možností v práci učitele* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2007.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
- KOHOUTEK, R. Stručný úvod do sociometrie. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0901/sociometrie>>.
- KOLUCHOVÁ, J.; MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc: UP, 1991. ISBN 8070674083.

- KONEČNÝ, J.; URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele*. Olomouc: VUP, 2002. ISBN 80-244-0554-7.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. *Pedagogická diagnostika v primárním vzdělávání*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2011. ISBN 978-80-10-02053-9.
- KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2315-9.
- KUBÁTOVÁ, H.; ŠIMEK, D. *Od abstraktu do závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1589-5.
- LAFONTANA, K. M.; CILLESSEN, A. H. N. Children's Interpersonal Perceptions as a Function of Sociometric and Peer-Perceived Popularity. *The Journal of Genetic Psychology* [online]. 2010 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW: <[http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221329909595394#](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221329909595394#.U9tf5ON_tIE).U9tf5ON\_tIE>. ISSN 1940-0896.
- LAŠEK, J., MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima školní třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401–410. ISSN 1335-1982.
- LAŠEK, J. *Sociálněpsychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-116-7.
- LINHARTOVÁ, D. *Psychologie pro učitele*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-222-4.
- MADARASOVÁ-GECKOVÁ, A.; OROSOVÁ, O.; MADARAS, T. Vybrané problémy využitia sociometrie v školskej praxi. *Československá psychologie*. 2004, roč. 48, č. 3, s. 263–277. ISSN 0009-062X.
- MALÍŠKOVÁ, T. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace do běžné základní školy* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2013.
- MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologická diagnostika jako zadní dvorek psychologické diagnostiky? *Testforum* [online]. 2013, [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW:<<http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/8/8#.UznXFqKEXrQ>>. ISSN 1805-9147.
- MAREŠ, J.; JEŽEK, S. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, J.; JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Pedagogická revue*. 2006, roč. 58, č. 1, s. 30–45. ISSN 1335-1982.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

- MORENO, J. L. *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1974. ISBN 3-531-11137-X.
- MORENO, J. L. *Who shall survive?* [online]. 1934 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <<https://archive.org/stream/whoshallsurviven00jlmo#page/n3/mode/2up>>.
- MUSIL, J. V. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Cyrilometodějská bohoslovecká fakulta, 2003. ISBN 8023889354.
- NAKONECNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOTNÁ, E. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2957-2.
- PAPICA, J. *Metody sociálněpsychologického výzkumu*. Praha: SPN, 1974.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
- PETRUSEK, M. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha: Svoboda, 1969.
- PERNICA, A. *Sociometrické metody v diagnostické činnosti vychovatele* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 1987.
- PLEVOVÁ, I.; PETROVÁ, A. *Obecná psychologie* [elektronický zdroj]. Olomouc: VUP, 2012. 1. CD-ROM. ISBN 978-80-244-3247-2.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- REMER, R. *Comparison of the Effects of Different Sociometry Components on Personal and Interpersonal Growth* [online]. 2014 [cit. 2014-04-04]. Dostupné z WWW: <[www.uky.edu/~rremer/chaos/CHGBAS.doc](http://www.uky.edu/~rremer/chaos/CHGBAS.doc)>.
- REMER, R. *Sociometry* [online]. University of Kentucky, 2006 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.uky.edu/~rremer/sociometry/Sociometry.pdf>>.
- REMER, R. *The Evolution of Sociometric Theory from a Chaos Perspective* [online]. 2013 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z WWW: <[www.uky.edu/~rremer/chaos/CHGBAS.doc](http://www.uky.edu/~rremer/chaos/CHGBAS.doc)>.
- ROŽNOVSKÁ, M. *Řešení sociálních vztahů ve třídě* [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2008.
- RUBIN, A.; BABBIE, E. R. *Essential research methods for social work*. Belmont: Brooks/Cole Cengage Learning, 2013. ISBN 978-1-133-35506-9.
- RVP ZV [online]. Metodický portál, 2013 [cit. 2014-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://rvp.cz/>>. ISSN 1802-4785.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SHERMAN, L. W. *Sociometry in the classroom: how to do it* [online]. 2002 [cit. 2014-05-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.users.miamioh.edu/shermalw/sociometryfiles/socio\\_introduction.htmlx](http://www.users.miamioh.edu/shermalw/sociometryfiles/socio_introduction.htmlx)>.

- SCHNEIDER, M. *Úvod do základů sociologického výzkumu*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1981.
- SKUTIL, M.; KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
- SLAVÍKOVÁ, I.; HOMOLOVÁ, K.; DOLEŽEL, P. *Sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala st.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2005.
- SLOUKOVÁ, D. *Uvedení do metodologie společenských věd* [online]. 2013 [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW: <<http://filosofia.cz/mjs.html>>.
- SMITH, E. R.; MACKIE, D. M. *Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press, 2000. ISBN 0-86377-587-X.
- SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: VUP, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- SVOBODA, M. *Aplikace sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-07-1.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: VUP, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-302-6.
- ŠULÁKOVÁ, M. *Využití sociometrie na druhém stupni základních škol* [Diplomová práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2013.
- ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- URBANOVSKÁ, E. *Sociální a pedagogická psychologie*. Olomouc: VUP, 2006. ISBN 80-244-1410-4.
- Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia, 2005. Dotisk 2007. ISBN 978-80-200-1327-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012.* Praha: MŠMT, 2013. ISBN 978-80-87601-17-4.

VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie.* Praha: ISV-nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

WALSH, M. E.; MURPHY, J. A. *Children, health, and learning: a guide to the issues.* Westport: Praeger, 2003. ISBN 0275979792.

Welsh's classroom sociometrics [online]. 2009 [cit. 2014-03-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.classroomsociometrics.com/index.html>>.

ZABOROWSKI, Z. *Sociální psychologie a výchova.* Praha: SPN, 1965.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Sociometrický dotazník

Příloha č. 2: Sociogram používaný v programu Sociometrie.cz

Příloha č. 3: Sociogram používaný v programu Welsh's Classroom Sociometrics

**Jméno:**



**Doplň:**

1. Mezi mé kamarády ve třídě patří:

\_\_\_\_\_

2. Jako kamaráda (kamarády) bych si nevybral:

\_\_\_\_\_

3. Ve stejné lavici bych chtěl sedět s:

\_\_\_\_\_

4. Ve stejné lavici bych rozhodně nechtěl sedět s:

\_\_\_\_\_

5. Domácí úkol bych chtěl psát společně s:

\_\_\_\_\_

6. Do stejného kroužku bych chtěl chodit s:

\_\_\_\_\_

7. S kým bys chtěl trávit pobyt na ostrově (jako Robinson):

\_\_\_\_\_

8. Napiš, o kom ve třídě platí:

je s ním legrace \_\_\_\_\_ je pořád sám \_\_\_\_\_

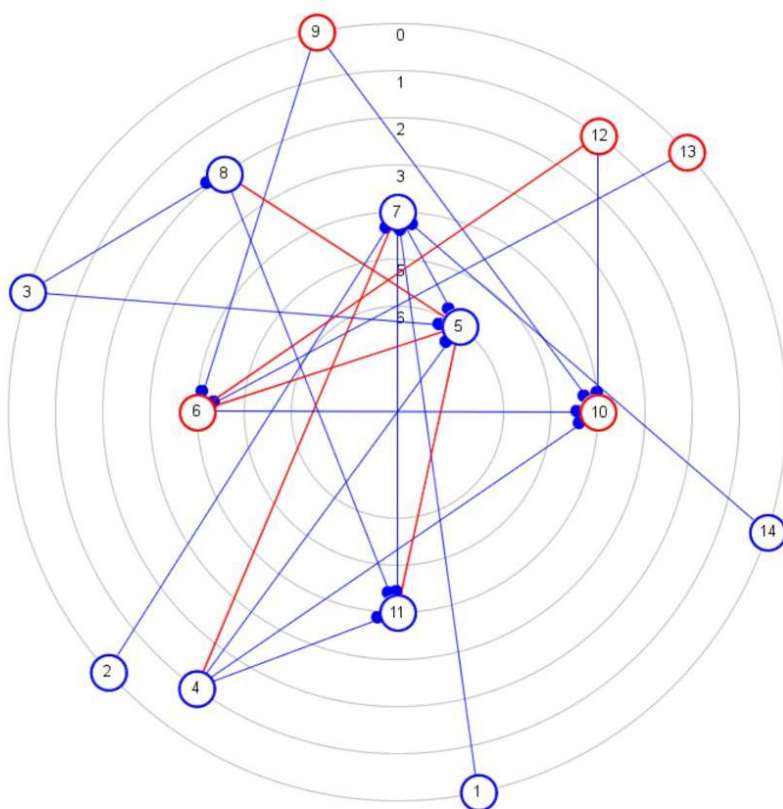
ostatní jej poslouchají \_\_\_\_\_ otravuje ostatní \_\_\_\_\_

všichni ho mají rádi \_\_\_\_\_ ostatní se ho bojí \_\_\_\_\_

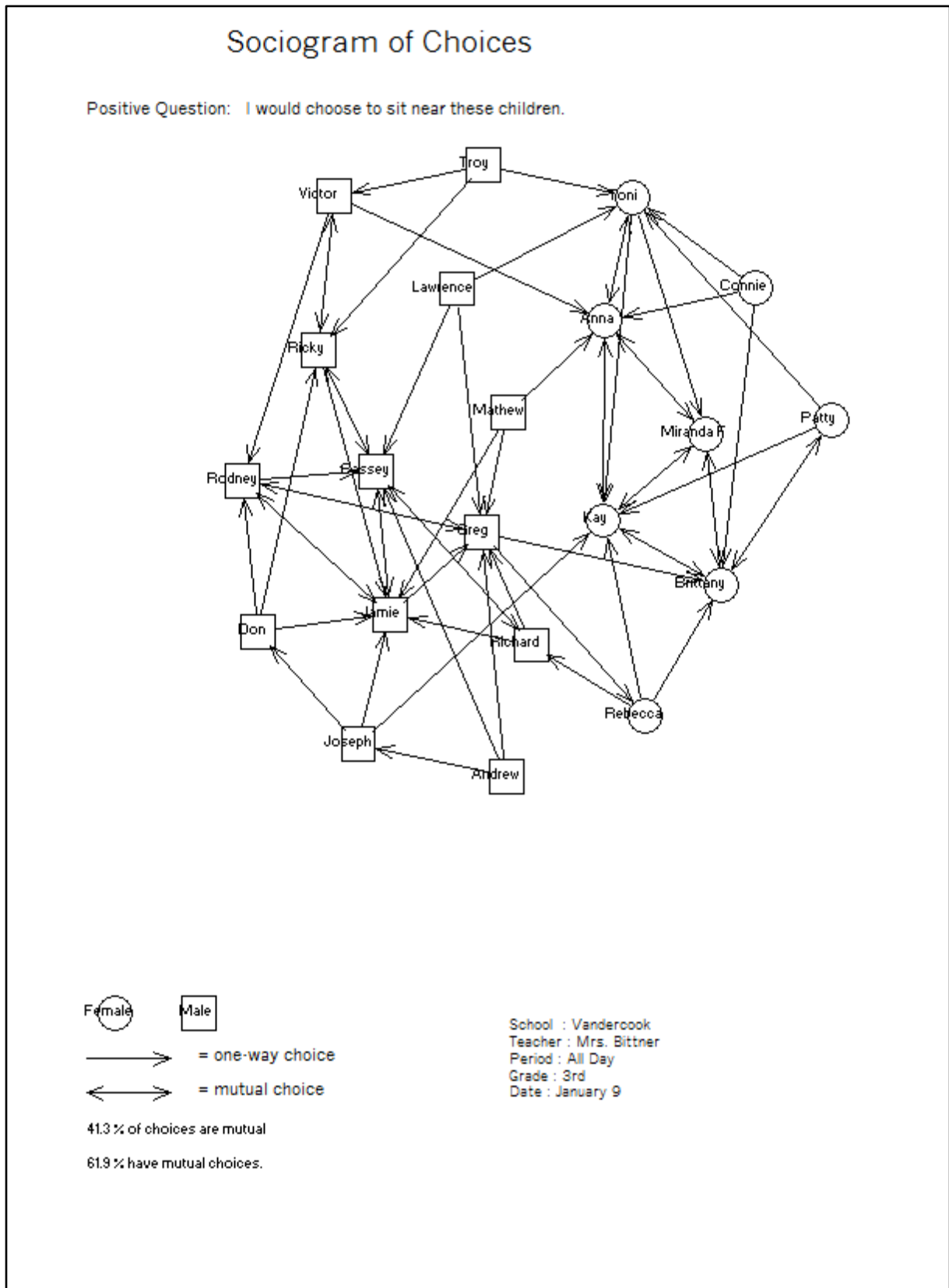


Příloha č. 2

Sociogram používaný v programu Sociometrie.cz



1	<a href="#">Aleš</a>
2	<a href="#">Bohuš</a>
3	<a href="#">Cyril</a>
4	<a href="#">David</a>
5	<a href="#">Emil</a>
6	<a href="#">Flora</a>
7	<a href="#">Gustav</a>
8	<a href="#">Hynek</a>
9	<a href="#">Irena</a>
10	<a href="#">Jana</a>
11	<a href="#">Karel</a>
12	<a href="#">Lída</a>
13	<a href="#">Marie</a>
14	<a href="#">Nikos</a>



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Antonín Pernica
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Sociometrické metody v diagnostické činnosti učitele na prvním stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	Sociometric methods in diagnostic activities of a primary school teacher
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na specifickou oblast výchovy a vzdělávání – diagnostiku sociálních vztahů žáků pomocí sociometrických metod. Teoretická část je zaměřena na vývojová specifika dětí mladšího školního věku, školní třídu jako malou sociální skupinu a diagnostické metody, zvláště sociometrii. Výzkumné šetření ukazuje možnosti praktického využití sociometrických metod v uvedeném kontextu.
<b>Klíčová slova:</b>	Primární vzdělávání, školní třída, učitel a žák, sociální interakce, interpersonální vztahy, sociální skupiny, klima třídy, pedagogická diagnostika, sociometrie, sociometrické metody, socializace.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on a specific area of education and upbringing – diagnostics of pupils' social relations by the means of sociometry. The theoretical part is focused on specific features of development of younger school-aged children, on the school class as a small social group and on diagnostic methods, particularly sociometry. The research investigation demonstrates the practical use of sociometric methods in this context.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Primary education, school class, teacher and learner, social interaction, interpersonal relations, social groups, classroom environment, educational diagnostics, sociometry, sociometric methods, socialization.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Sociometrický dotazník Příloha č. 2: Sociogram používaný v programu Sociometrie.cz Příloha č. 3: Sociogram používaný v programu Welsh's Classroom Sociometrics
<b>Rozsah práce:</b>	111 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český