

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Renata Vysloužilová

Sociální interakce žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Olomouc 2015

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

## **Prohlášení**

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

V Kojetíně dne 31. března 2015

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad a připomínek. Dále bych chtěla poděkovat své dceři Tereze za podporu a trpělivost během mého studia.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODĚNÉ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>6</b>
1.1 ŽÁCI ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ .....	8
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ.....	10
1.3 ROMSKÁ NÁRODNOSTNÍ MENŠINA .....	14
1.3.1 Romské tradice a zvyky .....	16
1.3.2 Romové a společnost, vztahy s majoritou .....	18
<b>2 SOCIOLOGIE, SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....</b>	<b>21</b>
2.1 SOCIALIZACE.....	21
2.2 SOCIÁLNÍ ROLE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....	27
2.3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	29
<b>3 SOCIOMETRIE .....</b>	<b>34</b>
3.1 ZÁKLADNÍ SOCIOMETRICKÉ POJMY .....	35
3.2 SOCIOMETRICKÝ TEST .....	36
3.3 VYHODNOCENÍ SOCIOMETRICKÉHO TESTU .....	38
<b>4 SOCIÁLNÍ INTERAKCE U ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO     PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>45</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	45
4.2 PŘEDPOKLADY .....	45
4.3 TECHNIKY VÝZKUMU .....	46
4.4 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	46
4.5 ANALÝZA DAT.....	50
4.5.1 První šetření.....	51
4.5.2 Druhé šetření .....	54
4.5.3 Třetí šetření.....	58
4.5.4 Čtvrté šetření .....	61
4.5.5 Páté dotazníkové šetření .....	63
4.6 ROLE VE TŘÍDĚ A SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	66
<b>5 SHRUTÍ ŠETŘENÍ, DISKUSE .....</b>	<b>69</b>
5.1 DISKUSE .....	70
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ .....</b>	<b>72</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>74</b>

## ÚVOD

Tématikou žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se v posledních letech zabývá mnoho autorů, například Bartoňová, Novosad nebo Vítková. Důvodem je zejména snaha umožnit těmto dětem plnohodnotné začlenění do života společnosti. Základním předpokladem je však úspěšné absolvování povinné školní docházky, přičemž stále více je přihlíženo k názoru, že je nutné i předškolní vzdělávání. Není však cílem této práce se zabírat školní úspěšností žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Naším cílem je pohlédnout na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí jako na specifickou sociální skupinu, jež přichází do českého vzdělávacího prostředí s odlišnými předpoklady, zejména sociálními. Zaměříme se na předpoklady komunikační, neboť komunikace je základním předpokladem úspěchu. Nebudeme klást důraz na komunikaci žák – učitel, přestože se toto samo nabízí, ale nahlédneme na samotnou interakci mezi žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Navíc nám tento pohled do života umožní lépe pochopit zákonitosti chování skupiny žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Proto jsme si jako téma naší práce zvolili interakce žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Záměrem je popsat specifika sociálních interakcí, analyzovat je a vyjádřit vliv prostředí na klima třídy u žáků pocházejících z výše uvedené sociální skupiny. Cílem práce v teoretické rovině je vystihnout relevantní témata vzhledem ke zvolené problematice. Proto se první část práce zabývá vymezením pojmů sociálně znevýhodněné prostředí, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí a dále zmiňujeme teorii socializace, sociálních rolí a sociální interakce. Také se věnujeme teorii sociometrie, kterou následně využijeme při výzkumném šetření.

Empirická část práce se zabývá diagnostickým šetřením, jež bylo provedeno ve třídě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v průběhu prvních dvou ročníků základní školy. Šetření vychází z teoretické části a prostřednictvím sociometrických metod, pozorování, rozhovoru a anamnézy zkoumá klima skupiny. Představuje vztahy ve skupině s cílem zachytit je tak, aby jejich zákonitosti byly aplikovatelné na obdobné skupiny žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

---

## 1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODĚNÉ PROSTŘEDÍ

V názvu naší práci se objevuje pojem sociálně znevýhodněné prostředí. Je to sousloví velmi často používané v našem školství, v dnešní době už někdy znějící jako fráze. Přestože je součástí názvu mnoha oficiálních dokumentů MŠMT nebo se v nich alespoň toto sousloví vyskytuje, málokdo zná jeho přesný význam. Proto si jej dovolíme na začátku této práce přiblížit.

Pojem prostředí je velmi známý, každý z nás si však pod ním představuje něco jiného. Pro elementární představu využijeme definici Slovníku spisovné češtiny, v němž je psáno: „Prostředí je souhrn okolností, ve kterém někdo žije nebo se něco děje.“<sup>1</sup> Kraus<sup>2</sup> shrnul definice týkající se pojmu prostředí takto: „Vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu.“ Důležitý je způsob, jakým na prostředí pohlédneme. Z hlediska prostoru rozlišujeme globální prostředí, makroprostředí, regionální prostředí, lokální prostředí a mikroprostředí. Pokud se na prostředí podíváme jako na soubor prvků, jimiž je dané prostředí tvořeno, dělíme prostředí na přírodní, společenské a kulturní. Všechny tyto typy prostředí vytváří životní prostředí člověka. Člověk je s prostředím ve vzájemné interakci, prostředí kolem sebe ovlivňuje, stejně tak, jako prostředí působí na člověka. Záleží na každém jedinci, jak mnoho se nechá ovlivnit. Je všeobecně známou skutečností, že podmínky, jimž se jeden jedinec snadno přizpůsobí, druhému způsobují obrovské potíže. Stejně je tomu i s vlivy prostředí. Na někoho působí prostředí pozitivně, na někoho negativně a není možné úplně přesně stanovit, jak bude jedinec prostředím ovlivněn. Bláha in Kraus<sup>3</sup> k tomu velmi přesně poznamenává: „Je mnoho jedinců, kteří se narodili a vyrostli v chalupách v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu, a přesto vynikli. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé poměry, jimž děkují za svou silnou konstituci, bystrou inteligenci... Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a výsledek by byl nepříznivý.“ Prostředí může tudíž na jedince působit podpůrně nebo naopak se stává překážkou k jeho dalšímu rozvoji, popřípadě jej přímo formuje nebo motivuje.

---

<sup>1</sup> Filipec, J. a kol.: Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha: Academia 1998, s. 315.

<sup>22</sup> Kraus, B.: Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál 2008, s. 66.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 73.

---

Co se rozumí pod pojmem sociální, respektive sociokulturní prostředí? Průcha<sup>4</sup> uvádí, že: „Sociokulturní prostředí je prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury, např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristika, jako je např. počet knih v domácnosti. Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik silný, že spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru. Aby se nepříznivé důsledky sociokulturního prostředí některých rodin oslabilo či odstranilo, zavádějí se v zemích různé druhy kompenzačního vzdělávání... v ČR např. přípravné třídy.“ Pohlédneme-li na výše uvedenou definici, zjistíme, že v oblasti sociálně znevýhodněného prostředí panuje z terminologického hlediska jistá nejednotnost. Používá se sice pojem sociokulturní prostředí a nepříznivé prostředí se nazývá sociokulturně znevýhodněným prostředím, avšak žáci pocházející z takového prostředí se oficiálně označují jako žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jelikož soudíme, že pojmy sociální znevýhodnění a sociokulturní znevýhodnění se překrývají, budeme následně používat i pojem sociokulturně znevýhodněné prostředí. S tím velmi úzce souvisí pojem sociokulturní handicap. Vezmeme-li jako fakt, že pojem handicap znamená znevýhodnění, pak sociokulturní handicap znamená sociokulturní znevýhodnění. V principu se mluví o tom, že jedinec, který je v něčem odlišný, bývá hůře hodnocen a obtížněji akceptován, často získává nižší sociální status. Odlišnost vyvolává nejistotu a v souvislosti s ní i další nepříjemné pocity.<sup>5</sup> Tato nejistota a odlišné pocity mají v případě sociokulturního handicapu dvě strany. První jsou pocity a nejistota sociokulturně handicapovaného jedince. Ten zažívá odmítání, ponižování, odcizení apod. Druhou stranou jsou pocity a nejistota většinové společnosti. Ta na tyto jedince pohlíží velmi často jako na spodinu společnosti, se kterou nechtějí nic mít. Z toho pramení odsuzování, nálepkování apod., jak uvedeme v následujících kapitolách.

Rozebrali jsme pojmy prostředí a sociokulturní handicap, lze proto nastínit, co považujeme za sociálně znevýhodněné prostředí. Opětovně využijeme pojem sociokulturně znevýhodněné prostředí.

---

<sup>4</sup> Průcha, J. a kol.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 2008, s. 220.

<sup>5</sup> Wágnerová, M.: Psychologie pro pomáhající profese. Praha: Portál 2012, s. 650.

---

Sociokulturně znevýhodněné prostředí je prostředí, které neumožňuje dostatečně rozvinout duševní potenciál člověka (především dítěte), vč. jeho schopností i dovedností. Většinou je charakterizováno minimálně třemi rizikovými faktory z následujícího výčtu:

- věk matky v době narození dítěte je nižší než 17 let nebo u matky proběhlo tři či více porodů do 20 let nebo jsou příliš mladí rodiče (adolescentní)
- nedokončené základní vzdělání alespoň u jednoho z rodičů související s jejich nedostatečnou profesionální kvalifikací
- chronické onemocnění nebo postižení rodičů snižující schopnost o dítě pečovat
- těžké psychické onemocnění jednoho z rodičů snižující schopnost pečovat od dítě
- nedostatečná sociální integrace rodičů (např. cizinců s jazykovou bariérou, chybějícím zázemím atd.) nebo chybějící či nedostatečná podpora rodiny
- nedostatečné zabezpečení výživy a ošacení, nevyhovující bytové podmínky
- domácí násilí
- používání návykových látek v rodině
- odůvodněné a potvrzené vyšetřování orgánů zabezpečujících ochranu práv a zájmů dítěte<sup>6</sup>

Sociokulturní prostředí se pro jedince náležejícího do tohoto prostředí stává ve srovnání s příslušníky majoritní společnosti dosti velkou zátěží, kterou se snaží většinová společnost různými způsoby řešit. Již jsme se zmínili o přípravných třídách pro děti pocházející ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. Řešení je však více. Cíl je jediný – začlenit jedince pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí do většinové společnosti tak, aby se snížily rozdíly a tito lidé v ní mohli bezproblémově žít.

## 1.1 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

V posledních deseti letech se ve školství více klade důraz na skupiny žáků stojící mimo mainstreamový proud vzdělávání, a to na žáky mimořádně nadané a na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto dvě skupiny dlouhou dobu stály na okraji zájmu, pozornost se věnovala hlavnímu vzdělávacímu proudu, laicky napsáno – průměrnému žákovi české

---

<sup>6</sup> Palán, Z.: Andragogický slovník. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevýhodnene-prostredi>.



školy. V naší práci se budeme věnovat části druhé jmenované skupiny – žákům sociálně znevýhodněným. Ti jsou jednou ze tří skupin, jež rozlišuje zákon, když mluví o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hodláme-li popisovat skupinu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, nastiňme si definici jiného velmi blízkého pojmu – sociálního vyloučení. Tyto pojmy jsou si velmi blízké a velmi úzce spolu souvisí: „Sociální vyloučení je proces, během kterého jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňovány na okraj společnosti a je jim ztížen či omezen přístup ke zdrojům a příležitostem, které jsou běžně dostupné ostatním členům společnosti.“<sup>7</sup> Do těchto zdrojů je řazeno mezi jinými i vzdělávání. Chybějící vzdělání a vzdělávání je zařazeno, neboť je jednou ze základních podmínek úspěšného začlenění jednotlivce do pracovního procesu a tím i získání dostatečného výdělku, aby se nemuselo žít v chudobě.

Kdo je to tedy žák ze sociálně znevýhodněného prostředí? Školský zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §16 řeší vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Za účelem tohoto zákona je: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy... atd.“<sup>8</sup>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je pro vzdělávání nejdůležitějším dokumentem, definuje tuto vzdělávací skupinu takto: „Patří /do ní/ žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace... Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi... projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělávání apod.“<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Strategie sociálního začleňování. Praha 2014, s. 4.

<sup>8</sup> Zákon č. 561/2004 sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16.

<sup>9</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ingra 2004, s. 100.

K tématu se vyjadřuje i vyhláška č. 147/2011, která v §1, odstavci 6 říká: „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“<sup>10</sup>

Všechny výše uvedené dokumenty mají určité styčné body, které v souhrnu znamenají, že žák se sociálním znevýhodněním je v nejdůležitějších dokumentech českého školství ten, který:

1. Se odlišuje od majoritní společnosti kulturou apod.
2. Většinou z těchto důvodů má problémy při vzdělávání v českém školském systému.
3. Tyto problémy často spočívají také v neznalosti vyučovacího jazyka.
4. Nemá podnětné rodinné prostředí.

Pojem žák ze sociálně znevýhodněného prostředí je tedy termínem nadřazeným a velmi širokým, do něhož se následně podle výše uvedených definic řadí žáci. Jelikož ale v tomto případě neexistují žádná měřitelná východiska, je zařazení dítěte do této skupiny ovlivněno vždy určitou subjektivitou. Na druhou stranu lze velmi dobře vyjít z metodiky ČR pro boj s chudobou a sociálním vyloučením, kde je stanoven tzv. souhrnný indikátor, podle něhož lze určit relativně přesně jedince, kteří do této skupiny patří. Hlavními ukazateli jsou – míra chudoby, materiální deprivace a život v domácnostech s nízkou pracovní intenzitou. Jestliže sloučíme výše uvedené definice, výsledkem bude určitý „prototyp“ žáka se sociálním znevýhodněním - rodinné prostředí bývá málo podnětné /důvodem je sociální vyloučení/ a k tomu se přidávají kulturní odlišnosti a neznalost českého jazyka. I tak vždy záleží na konkrétní osobě dítěte a pedagoga.

## **1.2 Vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Tato část vzdělávacího a výchovného procesu stála dlouhá desetiletí na okraji zájmu a byla opomíjenou kapitolou českého, respektive československého školství. V minulosti lze při vzdělávání těchto žáků vysledovat segregáčnické tendence, také kvůli tomu, že z velké většiny do této skupiny bylo a je dosud řazeno mnoho příslušníků romské národnosti

---

<sup>10</sup> Vyhláška č. 147/2011 ze dne 25. května 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

menšiny. Jako řešení se nabízely zvláštní základní školy, kde žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí byli řazeni po boku žáků s lehkým mentálním postižením apod. Tam tito žáci procentuálně převažovali. Sociálně znevýhodnění žáci pocházející z většinové populace navštěvovali základní školy. V posledním desetiletí se postupně Česká republika snaží o nápravu tohoto stavu. Mění se právní předpisy a kurikulární dokumenty. Došlo ke změnám v systému školství, zvláštní školy se přetřansformovaly na základní školy praktické. Přitom se omezuje počet romských dětí navštěvujících tato zařízení. Cílem bylo tyto děti integrovat do hlavního vzdělávacího proudu. Nejnovějším trendem je vznik tzv. inkluzivního školství. Ruku v ruce s těmito pozitivními změnami však roste i počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Faktorů je mnoho, namátkou uveďme hospodářskou krizi, zvyšující se nezaměstnanost apod.

Co je to integrace a inkluze? Nejprve využijeme obecnou definici. Wágnerová<sup>11</sup> uvádí: „Integrace, která znamená oboustranně zvládnuté začlenění do společnosti, je kvalitativně vyšším stupněm adaptace, respektujícím i právo na zachování specifčnosti.“ Jedná se tedy o oboustranný proces. Odlišný jedinec se zařazuje do společnosti tak, aby jej co nejvíce poznal, osvojil si její hodnotový systém a její normy. Společnost se přitom učí pracovat s těmito jedinci tak, aby pochopila jejich hodnotový systém, jejich normy chování a došlo k vzájemnému pochopení a toleranci. Důležité pro integraci odlišujících se jedinců je jejich motivace a snaha začlenit se do většinové společnosti, a zároveň s tím ochota společnosti tolerovat určitá specifika těchto jedinců. Ve školství se integrací rozumí začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení.<sup>12</sup> Integrací rozumíme tudíž snahu o odstranění segregačních tendencí a vyučování všech skupin žáků v jednom kolektivu. Inkluzi můžeme brát jako nástavbu a vrchol integračního úsilí. Cílem je akceptace, zájem či důvěra čili bezpodmínečné pozitivní přijetí integrovaného jedince pedagogem i spolužáky. Inkluze tedy nezáleží na výkonech žáka apod.<sup>13</sup> Úspěch inkluzivního vzdělávání ovlivňuje splnění celé řady podmínek, namátkou jmenujme kvalifikované pedagogy, materiální zabezpečení, optimální počet žáků ve třídách a v neposlední řadě i kvalitní práci s rodinami žáků a s kolektivem samotným.

---

<sup>11</sup> Wágnerová, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál 2012, s. 651.

<sup>12</sup> Bartoňová, M.: Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 81.

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 81.

---

Vše začíná už při nástupu do vzdělávacího systému. Základním předpokladem úspěšného vstupu do vzdělávacího procesu jsou rodinné podmínky. Dalším předpokladem je absolvování předškolního vzdělávání. Hovoří se nejméně o době dvou let, během níž dítě v mateřské škole získá kompetence potřebné pro úspěšný start v základní škole. Mnoho rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí však nemá prostředky, aby své dítě posílalo do mateřské školy. Děti tak často zaostávají v motorických a řečových dovednostech, mnoho z nich nemá ani základní hygienické návyky. MŠMT na tuto skutečnost zareagovalo diskusí o povinném posledním ročníku mateřské školy. Ale není to jen tento krok. Již od roku 1993 je možné při základních školách zřizovat tzv. přípravné třídy, jež mají umožnit dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí připravit se na vstup do základní školy. A je nutné uvést, že přípravné třídy mají vysoké procento úspěšnosti při přípravě dětí na vstup do první třídy.<sup>14</sup>

Dále děti pokračují v prvních třídách. Od kurikulární reformy v roce 2007 je na základních školách nejdůležitějším dokumentem školní vzdělávací program. V něm má každá škola možnost připravit se podle svých možností na vzdělávání celého spektra žáků. Záleží na škole, jak této možnosti využije a zda ji vůbec využije. Podle šetření Fialové<sup>15</sup> školy opomínají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a pokud už někoho zařadí do ŠVP, jedná se většinou o práci s žáky s SPU. Z toho plyne, že práce se žáky se sociálním znevýhodněním není v českém školství ještě dostatečně zakořeněna. Na druhé straně je nutností přiznat, že české školství jde z extrému do extrému, nejprve lpí na tradičních osnovách, následně si každá škola vytváří svoje. Nejprve se věnuje hlavnímu vzdělávacímu proudu, žáky stojící na okraji jsme opomíjeli, popřípadě posílali do zvláštních škol. V posledních letech se tento deficit snažíme urychleně odstranit a kráčíme opačným směrem. Zapomínáme na „průměrného“ žáka české školy. Mnoho věcí je nedopracovaných. Školní vzdělávací program patří mezi ně. Při jeho tvorbě se zapomnělo na to, že v dnešní době dochází ke značnému pohybu obyvatelstva. Přestává platit teze, že se český občan nestěhuje. Důvody jsou různé, většinou za prací, rodinou apod. Zvláštním případem jsou rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, myšleno rodiny pocházející z romské národnostní menšiny. Ty se stěhují velmi často. Ale s tím se nepočítalo. Dítě přejde z jedné školy na

---

<sup>14</sup> Šotolová E.: Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2001, s. 46.

<sup>15</sup> Fialová, H. a kol.: Kurikulární vymezení podpory učení sociálně znevýhodněných žáků ve školních vzdělávacích programech. In: Vítková, M., Vojtová V.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2009, s. 45.

---

druhou, ale nemá stejné výchozí podmínky jako žáci, kteří již dochází na danou školu. Důvodem je právě to, že každá škola si vytváří svůj program a své prováděcí plány. MŠMT stanovilo jen povinnost škol, aby žáci získali během docházky na prvním a druhém stupni určité kompetence, ale nestanovilo přesný harmonogram z důvodu posílení svobody škol vytvářet plány. Dochází tudíž k tomu, že se čas probírání učiva liší. A děti při přechodu na jinou školu trpí, neboť probíraly něco jiného. A když k tomu připočteme klidně dvě, tři stěhování za devět let školní docházky, diskvalifikujeme i průměrné děti, a nejen ty ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dalším diskvalifikujícím prostředkem je různá úroveň škol. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí si samozřejmě vybírají lehčí cestu, tedy ty školy, kde nebudou mít při vzdělávání takové problémy. Samostatnou kapitolou jsou žáci z romské národnostní menšiny. Ve chvíli, kdy začnou ve větším počtu docházet na jakoukoliv školu, rodiče žáků většinové populace odmítají tam posílat své děti. Dochází buď ke vzniku čistě romských tříd, dokonce romských škol, kam ještě docházejí i žáci z majoritní populace, taktéž patřící do skupiny sociálního znevýhodnění. Tento jev se objevuje tam, kde jsou alespoň dvě školy v jedné obci. Politika vlády ČR, MŠMT a dalších institucí je zatím bezvýsledná. Stát si však toto selhání naprosto odmítá připustit. Ano, kurikulární dokumenty jsou nastaveny správně, praxe ale pokulhává. K čemu následně dochází? Sociálně znevýhodnění jsou nadále znevýhodnění a vyloučení. Není možná ani integrace, není s kým integrovat. Není možná inkluze z téže příčiny.

Samostatnou kapitolou je chronické podfinancování českého školství. Nemůžeme vytvářet třídy s optimálním počtem žáků. V početných třídách pak obě krajní skupiny dětí trpí nebo je opomíjen střední proud. Individuální přístup není v třídách nad 25 žáků realizovatelný. Aby fungovalo inkluzivní školství, musí být vytvořeny podmínky. Jde i o pozice asistenta pedagoga. Tyto funkce zřizované na pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se nesporně osvědčily. Umožňují sociálně znevýhodněným dětem vstup do vzdělávací soustavy, zejména do první třídy základní školy. V posledních dvou letech se však omezuje objem finančních prostředků určených na jejich mzdy. Nejschopnější lidé proto opouštějí školství a odcházejí do privátní sféry. Je nevyužitou šancí České republiky, že nedokáže podpořit schopné pracovníky, zvláště asistenty hlásící se k romské národnostní menšině.

Z výše uvedených příčin je uvádění integrace a inkluze do českého školství velmi náročnou činností. Teoreticky jsou veškeré činnosti týkající se práce s žáky ze sociálně

vyloučeního prostředí velmi dobře přichystány, v realitě jsou však téměř neuskutečnitelné. Cesta byla započata, ale bude ještě velmi dlouhá.

### 1.3 Romská národnostní menšina

V poslední době dochází ke zkreslování pojmů, neboť jestliže se mluví o žácích ze sociálně znevýhodněného prostředí, okamžitě se asociuje žák – Rom. Je to z toho důvodu, že počet dětí pocházejících z romských rodin v této skupině převažuje, přesto nelze předpokládat, že každé romské dítě je nutně sociálně znevýhodněné.

Začneme historií romské komunity, platí totiž teze o historických souvislostech, o tzv. kolektivní historii a kolektivním vědomí. To znamená, že každý člověk je příslušníkem určitého etnika, jež má společnou kulturu a dá se mluvit i o národní povaze. Příslušnost k určité národnosti, kmeni apod. se projevuje zejména ve vzorcích chování a postojích, tedy v tom, jak se lidé projevují v podobných situacích.

Hledání odpovědi na otázku, jaké jsou dějiny Romů, nás zavedou do Indie. V dnešní době se již dá uznat za prokázané, že původní vlastní Romů byl Indický poloostrov. Vychází se zejména z romských tradic a jazykového zkoumání, patrné jsou i genetické rozdíly.<sup>16</sup>

Dle předchozích zkoumání slovo Rom pochází ze staroindického Dom, což byl příslušník jedné z indických kast. Domové žijí v Indii i v dnešní době. Živí se většinou kovářstvím, hudbou, výrobou košů, popřípadě artistikou a dalšími profesemi. Někdy mezi šestým a desátým stoletím došlo z neznámého důvodu k odchodu Romů z jejich vlasti. Dvěma proudy – jeden přes Krétu, Řecko a Balkán, druhý přes severoafrické pobřeží – postupně putovali do Evropy.<sup>17</sup> Na území českého státu se dle všeho Romové objevili zhruba v první polovině 13. století. Má o tom svědčit zmínka v Dalimilově kronice. Jistá je přítomnost Romů v 15. století, připomínky nacházíme v tzv. Starých letopisech českých a v kronice pražského písaře Prokopa. V počátcích romského putování nebyli Romové přijímáni většinovou společností nijak špatně. To si navíc usnadňovali tím, že se prohlašovali za egyptské poutníky, kteří putují po světě, aby jim byly odpuštěny hříchy za to, že kdysi neposkytli pomoc Svaté rodině při jejich útěku do Egypta před Herodem.<sup>18</sup> Na svou ochranu využívali i krycí teorie, které

---

<sup>16</sup> Rous, J.: Romové – vhléd do problému. Brno: Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky, 2003, s. 13.

<sup>17</sup> Prokešová, M.: Romové, otázky a hledání odpovědí. Ostrava: Repronis, 2010, s. 30.

<sup>18</sup> Acton T., Gallant D., Vondráček P.: Romové. Praha: Svojtka, 2000, s. 34.

---

jim vydržely až do doby vrcholného středověku. Po roce 1427 začíná pronásledování Romů, v tomto roce totiž církev Romy exkomunikovala z církve. Dříve vlídné přijetí se změnilo v otevřené pronásledování. Na území českého státu toto bylo uvedeno do praxe za císaře Ferdinanda I. Habsburského, který několikrát vydal nařízení o vyhnání Romů. Situace se ještě zhoršila za vlády císaře Leopolda I., jenž roku 1697 vydal mandát o vypovězení Romů ze země. Při dopadení Roma bylo povoleno jej zabít, ženám byly uřezávány uši. Změna přišla s tereziánskými a josefínskými reformami. Jejich cílem bylo začlenit cikánské obyvatelstvo do majoritní populace, usadit je a asimilovat. V roce 1918 vznikla samostatná Československá republika. Ta se k romské otázce postavila v roce 1927 zákonem č. 117 o potulných cikánech. Tento zákon se snažil omezit kočovný způsob života zavedením tzv. kočovného listu. Dále zavedl „cikánskou legitimaci“, již museli její držitelé neustále nosit u sebe, a zvláštní policejní soupisy. Vše mělo směřovat k ochraně soukromého majetku. O zlepšení životních podmínek se republika nezajímala. Na tomto místě bychom se chtěli zmínit, že po celá staletí si Romové neustále uchovávali své zvyky a tradiční řemesla, tedy kovářství, hudbu, pletení proutěných výrobků a magii. K tomu se časem přidalo pálení uhlí, překupnictví různých zemědělských produktů a koňský handel.

Nejhorší období pro Romy přišlo za II. světové války. 15. března 1939 vznikl Protektorát Čechy a Morava jako součást Velkoněmecké říše a začala zde platit rasistická nařízení Třetí říše. Byl vydán výnos o zákazu kočování a nuceném usazení. V roce 1940 byly zřízeny pracovní tábory v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu. V roce 1942 se provedl soupis všech „Cikánů, cikánských míšenců a osob žijících po cikánském způsobu.“<sup>19</sup> Zároveň v roce 1942 začala deportace Romů do koncentračních táborů. Odhaduje se, že válku přežila cca desetina romské populace pobývajících na území Protektorátu, což činí zhruba tisíc osob.

Po roce 1945 začíná stěhování slovenských Romů do českých zemí, zejména v souvislosti s osidlováním pohraničí a také s přijetím zákona č. 74/1958 sb., o trvalém usídlení kočujících a polokočujících osob. Ten znamenal zákaz kočování. Nucené usazování, prosazované mnohdy velmi násilnými metodami, znamenalo nakonec ničení původních romských tradic, zvyků a hodnot. Snaha o násilnou asimilaci zcela selhala a v podstatě se dá říci, že se nakonec omezila na plošné vyplácení sociálních dávek, což vedlo k přilišnému spoléhání na státní

---

<sup>19</sup> Prokešová, M.: Romové, otázky a hledání odpovědí. Ostrava: Repronis, 2010, s. 32.

dozor.<sup>20</sup> Po roce 1989 – pádu komunistického režimu – začaly vznikat různé romské iniciativy. Zároveň ale přišla obrovská nezaměstnanost a nárůst rasismu. V polistopadovém režimu se nejvíce Romů týkal zákon č. 40/1993 sb. o nabytí a pozbytí státního občanství, který stanovil podmínky tak, že je většina Romů nebyla schopna splnit. Z toho důvodu má mnoho Romů žijících v České republice občanství Slovenské republiky.

Z pohledu naší práce je nejdůležitější snaha Romů udržet si za všech okolností své tradice, svůj způsob života a svůj hodnotový systém. Hovoří se o tzv. romství. O tomto fenoménu, a nejen o něm, se zmíníme v následující kapitole, věnované romským tradicím a zvykům.

### 1.3.1 Romské tradice a zvyky

Romské zvyky a tradice jsou velmi odlišné od kulturních zvyklostí české majority. Bylo by možné popsat mnoho těchto tradic, v rámci naší práce vynecháme tradiční obyčeje spjaté s rytmem života jako Vánoce, Velikonoce apod. Zaměříme se na zvyky dotýkající se následně interakce mezi romskou menšinou a většinovou populací.

Přestože se Romové liší příslušností k různým skupinám, pro většinu jsou typické složité rodinné vztahy. Rozlišuje se užší rodina a širší rodina, tzv. famelija. Ta je většinou třígenerační a setkáváme se s ní u Romů žijících v tradičních podmínkách, například přicházejících ze slovenských osad. V naší republice jsou často tradiční vazby narušeny díky násilnému usazování za komunismu. Jak taková rodina funguje? V čele stojí nejstarší a nejmávanější muž. Ten rozhoduje o důležitých otázkách týkajících se této malé komunity. Ženy jsou podřízeny mužům a mají na starosti děti a vše, co se týká domácnosti. Nejdůležitější u žen je porodnost. Čím více dětí, tím větší vážnost. Jak již bylo uvedeno, ženy mají na starost děti. Ovšem jen do té doby, dokud se nenarodí další dítě. Pak se o zbytek dětí stará nejstarší dcera, tzv. starší sestra, pokud nejsou dcery, tak nejstarší bratr. Muži se o výchovu vůbec nestarají, to mají dělat ženy. Pokud se muž zajímá o výchovu svého dítěte, je to tehdy, když se staly nějaké problémy a v tom případě není vinno dítě, ale matka, která je vzápětí potrestána za neplnění svých povinností. Děti jsou považovány za rodinný poklad. Romové milují své děti takovou láskou, že jsou k nim i k sobě zcela nekritičtí.<sup>21</sup> Jelikož spolu často žije 30, 40 a více lidí, velmi často děti nerozlišují příbuzenské

---

<sup>20</sup> Acton T., Gallant D., Vondráček P.: Romové. Praha: Svojtka, 2000, s. 38.

<sup>21</sup> Rous, J.: Romové – vhléd do problému. Brno: Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky, 2003, s. 22.



---

svazky – všichni jsou jedna rodina – jsou si rovni a pokládají se za bratry a sestry. Z toho vyplývá pocit sounáležitosti a soudržnosti v majoritě nevidaný. Jelikož všichni žijí spolu, neexistuje rozdíl moje dítě x tvoje dítě. Všechny děti patří všem. Většina dětí má svou přezdívku. O malé děti se jejich matky starají s velkou láskou, hodně se využívá fyzického kontaktu – dotyků a mazlení. Pokud se děti zrovna nestarají o mladší sourozence, nemají většinou žádné povinnosti. Rodiče jim poskytují značnou volnost. Výchova v našem slova smyslu, dá se říci, neprobíhá. Prolíná se svět dospělých a dětí. Děti napodobují dospělé a tím se učí. Mají právo účastnit se jednání dospělých a mohou se vyjadřovat k tomu, o čem se mluví, jen musejí dbát úcty ke starším.

Z tohoto společenského systému vyplývají určité nevýhody. Romové z rodiny neznají individuální odpovědnost. Jak praví Prokešová<sup>22</sup>: „V tomto spočívá také jejich současný problém – v nezodpovědnosti za sebe sama. Jedinec jedná ve jménu rodiny. Chyba, kterou udělá jedinec, se hodnotí jako chyba celé rodiny, čin hodný úcty naopak posilňuje prestiž celé rodiny.“ Rom sám o sobě nic neznamena, vše se hodnotí ve spojení s rodinou, každý člověk je chápán jako příslušník určité rodiny. Dalším typickým rysem je neexistence soukromí. Veškerý prostor domu patří všem, v něm se romská rodina setkává a sdílí vše, co se stane. Dům je tedy v jejich pojetí místem setkávání členů rodiny, není v něm místo na soukromí jednotlivce. Nejde ale jen o sdílení psychické. Romská rodina také v podstatě nezná pojem soukromého vlastnictví jako takového. Veškerý majetek patří celé rodině a žádný člen nemá nic sám pro sebe. Vždy se vše posuzuje v intencích rodiny. O zisku v peněžní formě tato teze platí také. V tradičních romských společenstvích tak žádný jedinec nemá nikdy nadbytek, neboť nastane-li taková situace, je tato osoba povinna rozdělit se o něj s ostatními členy rodiny.<sup>23</sup>

Výše uvedený rodinný model má, jak vidno, značné výhody a nevýhody. Začněme výhodami. Mezi ně patří značná solidarita. O člena ve špatné sociální nebo zdravotní situaci se rodina starala a stará, dokud potřebuje pomoc. Nehrozí úplný pád na dno nebo samota. Stačí se porozhlédnout po domovech pro seniory. Taktéž i v péči o děti. V tradiční romské rodině neexistují zanedbané děti.

---

<sup>22</sup> Prokešová, M.: Romové, otázky a hledání odpovědí. Ostrava: Repronis, 2010, s. 63.

<sup>23</sup> Jakoubek, M. in: Kaleja M.: Mluvme o Romech. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 82

Nevýhodou je, že tento rodinný model nedovoluje nikomu vyniknout, ani sociálně, ani majetkově. Není z něj úniku. Kdokoliv má něco navíc, musí se rozdělit, tak mu velí jeho povinnosti. Z toho plyne značná závislost jednotlivých členů rodiny na členech zbývajících, jeden nic neznamena. Platí to i o majetku. A tak se Romové s vyšším příjmem dělí o peníze s těmi, jež ho nedosahují. To všem znemožňuje odrazit se ode dna. Prvním proto, že přicházejí o část příjmů, druhým proto, neboť vědí, že je v nouzi podrží příbuzní.

K tomu se přidává to, že v současné době se výše popsaný model romské rodiny na našem území rozpadá. Díky nedávné politice dochází k rozkolu mezi jednotlivými rodinami i k mezigeneračním střetům, dříve nevídaným. Mladí nechtějí poslouchat staré, o jejich výchovu a zkušenosti nestojí. S tím souvisí neznalost vlastní kultury, tradic a původních hodnot. Dochází tudíž ke ztrátě identity. Děti neumí romsky, češtinu ale také neovládají. Původní hodnoty nemají, nové si ještě neosvojily. Vlastně se dá říci, že osvojily, bohužel většinou jen ty negativní. Velmi snadno podléhají sociálně patologickým jevům. Důvody jsou jasné. Nemají co dělat, chtějí si užít každé minuty, a tak berou to první, co jim to umožňuje. A podpora ze strany rodiny chybí. Není totiž žádná autorita, jež by jim vysvětlila, jak se chovat. V rodině nikdo nevychovává, školu a stát neuznávají. Škola se jako výchovná instituce stává místem střetu dvou světů, a není lehké v této situaci dosáhnout kladných výsledků.

### **1.3.2 Romové a společnost, vztahy s majoritou**

Velmi případně se k otázce vztahů romské menšiny a majority vyjádřil ve své knize Romové – vhléd do problému Jiří Rous,<sup>24</sup> když jednu z kapitol ve své knize nazval „Zvyky a zvláštnosti, na které se dá (doslova) narazit.“ Kulturní odlišnosti podmíněné historickým, kulturním a sociálním vývojem romské společnosti neustále majoritní společnost nechápe, navíc se některé řadí i mezi těžce tolerovatelné.

Romové, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, bývají z rodiny zvyklí na společný majetek. Z toho vychází jejich pojetí majetku celkově. Hovořit u nich o nějaké půjčce čehokoliv je velmi složité, poněvadž toto slovo považují za slovo souznačné se slovem dar. Půjčují-li si žáci propisky, sešity či učebnice, nepředpokládají jejich vrácení, neboť netuší,

---

<sup>24</sup> Rous, J.: Romové – vhléd do problému. Brno: Kabinet MV a Katedra sociální pedagogiky, 2003, s. 24.

---

proč by měli něco vracet, když to dostali. O penězích ani nemluvě. Nezbyvá, než raději nic nepůjčovat nebo se smířit s nenávratností.

Velmi složité je pojetí času. Rom nikam nespěchá, není totiž kam. Po staletích putování spěch není na místě. Minulost, přítomnost, budoucnost. Relativní pojmy. Minulost je rychle zapomenuta, budoucnost je daleko. Toto pravidlo platí, přestože se mluví o zítřku. Žije se přítomnost – teď a tady. Cílem je užít si každý den.

Vzdělání pro Romy není hodnotou. Je totiž spjato s budoucností. Škola je tak někde na posledním místě jako dům spjatý s naprostým odmítáním, neboť nepřináší nic pozitivního. Romští žáci ji navštěvují s nechutí, rodiče je tam většinou posílají z toho důvodu, aby neměli problémy a dosáhli na sociální dávky. Chybí-li jakákoliv pozitivní motivace z rodiny, práce ve škole stává se obtížnou. Z hlediska vzdělávání je podstatnou překážkou nezájem rodičů o vzdělávání dítěte. V lepším případě se o výchovu stará matka, otec se o tyto „maličkosti“ starat nemá. Jde také o začarovaný kruh, starší generace vzdělání zhusta nemá, nevidí důvod k tomu, aby je měly děti a vnoučata.

Dalším typickým rysem je snadná vzrušivost spjatá se ztrátou koncentrace. Jakákoliv maličkost dokáže vést ke ztrátě pozornosti.

Jelikož jedinec neznamená nic, považují za důležité společenství. Po ulicích chodí proto zásadně nejméně dva, lépe však ve větší skupině. Samota pro ně znamená nebezpečí, ve více lidech se cítí silnější. S tím souvisí vyšší hlučnost a v případě bydlení horší hygienické podmínky.

Dalším typickým znakem je snaha obelstít „gádže.“ Dá se hovořit až o jakémisi jánošíkovském syndromu. Obelstít či přesněji obelhat „bílého“ se považuje za projev hrdinství, v romské komunitě se řadí mezi kladně hodnocené vlastnosti. Mnoho Romů do této skupiny činů hodných následování řadí i krádeže. Bohužel v současné době je typické vysoké procento dětí, jež se na krádežích podílejí.

Z uvedených důvodů nejsou vztahy s většinou společnosti ideální. Jejich řešení je během na velmi dlouhou trať. Možno mluvit i o bludném kruhu, z něhož je těžko se dostat. Každopádně bez vzdělání není naděje na zlepšení. Stejná slova platí i výchově v rodině.

Proto si na závěr této kapitoly dovolíme ocitovat Prokešovou<sup>25</sup>: „Romové se svým postojem k výchovným otázkám a výchovou dětí jako takovou sami vylučují – oni sami jsou prvotní příčinou toho, čemu vzhledem říkáme sociální exkluze.“

---

<sup>25</sup> Prokešová, M.: Romové, otázky a hledání odpovědí. Ostrava: Repronis, 2010, s. 83.

---

## 2 SOCIOLOGIE, SOCIALIZACE A SOCIÁLNÍ INTERAKCE

V další části naší práce částečně nastíníme teze ohledně sociální interakce, více se podíváme na otázky socializace a sociálních skupin. Jelikož se zabýváme školní třídou, i na ni pohlédneme optikou sociální psychologie.

Nastiňme si několik definic sociologie, zvláště druhá definice je pro téma naší práce velmi důležitá, ačkoliv se na první pohled netváří příliš vědecky. Nejprve definici Jandourka<sup>26</sup>: „Sociologie je vědecká disciplína, která pomocí analytických metod a empirických technik zkoumá struktury, funkce a souvislosti vývoje společnosti a objasňuje je formulacemi všeobecných zákonitostí a navrhováním teorií.“

Novotná<sup>27</sup> podává definici sociologie takto: „Sociologie... říká, jak se v té či oné situaci takoví nebo makoví lidé domluvili nebo nedomluvili na společném postupu a lze s určitou mírou pravděpodobnosti předpokládat, že v podobných situacích budou podobní lidé jednat podobně.“

### 2.1 Socializace

Toto chování se vytváří v průběhu tzv. socializace. Proces socializace je vlastně začleňování jedince do skupiny. Dítě nejdříve komunikuje se svými rodiči a učí se jednoduchá slova, později si osvojuje další pravidla chování. Příkladem rodičů, hraním her s vrstevníky a školní docházkou se dítě učí jednání, které od něj společnost očekává. Hovoříme o tom, že si během tohoto procesu osvojuje normy, hodnoty a sociální role a mnoho dalších dovedností.<sup>28</sup> Proces je v podstatě celoživotní, jelikož celý život člověk prochází neustále novými a novými sociálními skupinami. Dochází však k tomu, že starší člověk už má naučeny jemu vlastní postupy a metody, jimiž se pokouší začlenit do každé skupiny, jejímž se stává ve starším věku členem. Na tomto místě si dovolíme připomenout amerického spisovatele Roberta Fulghuma, který, ačkoliv zcela jistě je cokoliv jiného než vědecký pracovník, velmi přesně pojmenoval socializační procesy ve své knize s výstižným názvem *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*.

---

<sup>26</sup> Jandourek, J.: Úvod do sociologie. Praha: Portál, 2003, s. 14.

<sup>27</sup> Novotná, E.: Základy sociologie. Praha: Grada, 2008, s. 11.

<sup>28</sup> Jandourek, J.: Úvod do sociologie. Praha: Portál, 2003, s. 59.

---

Socializace je ovlivňována velkou řadou činitelů. Tyto činitele jsou biologické a kulturní. Mezi biologické patří především dědičné informace. Do kulturních řadíme sociální normy, sociální role, společenské hodnoty atd. Socializace se dělí na funkční nebo nefunkční. Ta funkční přispívá k sociálnímu růstu jedince. Umožňuje jedinci začlenit se bezproblémově do společnosti, zatímco nefunkční socializace ho ze společnosti vyčleňuje. Sociální znevýhodnění je jedním z činitelů, které výrazně omezují možnost jedince začlenit se bezchybně do společnosti. Individuum většinou nemá možnost získat hodnoty a normy běžné v majoritní společnosti, což ho odstavuje na vedlejší kolej. Helus<sup>29</sup> v Sociální psychologii pro pedagogy uvádí, že: „Nabývá-li nefunkční socializace závažných podob, takže vyvolává reakce společnosti /kárné, nápravné, ochranné/, označujeme její efekty za deviace.“ Ke vzniku této deviace dochází, jestliže je jedinec patřící do nějaké skupiny onálepkován – označen, ačkoliv nic špatného neudělal. V našich podmínkách se toto dogma týká často dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Do školy mnohokrát přicházejí již s nálepkou někoho špatného, někoho, s kým není dobré bavit se, hrát si s ním a podobně. Takové děti nemají šanci se začlenit a na základě stigma dochází k tzv. sekundární deviaci – dítě deviuje v důsledku stigmatizace. Některým jedincům se z tohoto podaří dostat působením dalších činitelů, vždy ale musí jít o silné osobnosti, jež nepodléhají vlivu okolí a dokáží si vypěstovat vlastní názor a také jej udržet a prosadit. Tím se dostáváme k činitelům socializace. Dělíme je na primární a sekundární.

Primární socializace se odehrává v rodině. Tato socializace začíná po narození dítěte a odehrává se v kruhu nejbližších lidí. Rodina od raného věku pomáhá uspokojovat nejzákladnější potřeby dítěte, jako je jídlo, spánek či různé psychické potřeby, například bezpečí. Dítě přitom získává pocit sounáležitosti se svou rodinou, možnost se v ní realizovat a získat první znalosti o vnějším světě. Rodina ovlivňuje socializaci dítěte tím, jak jej vychovává/výchovným stylem, tím, zda se jedná o úplnou či neúplnou rodinu a svým socioekonomickým statutem. Výše jsme se zmínili, jak důležitý je socioekonomický status pro začlenění dítěte do společnosti, i když ho nepokládáme za úplně nejdůležitější. Významným faktorem je úplnost rodiny. Úplná rodina má některé výhody, jež neúplná rodina nemá. Z hlediska sociálního znevýhodnění se jedná o možnost lepšího zabezpečení dítěte po materiální stránce. Přítomnost obou rodičů v rodině většinou znamená podnětnější

---

<sup>29</sup> Helus, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007, s. 94.

rodinné prostředí – rodiče se mohou střídat při výchově dítěte a věnovat se mu. Dítě také má šanci v úplné rodině získat genderové vzory – syn v otci, dcera v matce. Toto není v neúplné rodině možné. V současné době procházíme krizí rodiny, zvyšuje se rozvodovost. Mnoho dětí vyrůstá jen s jedním rodičem. Přitom rozvod má vždy pro dítě negativní důsledky, nekultivovaný rozvod přímo fatální. Přicházejí výchovné problémy atd. Navíc rozvodem rodiče většinou padají do finančních problémů, nemohou si dovolit to, co před rozvodem a roztáčí se spirála dluhových pastí. Tímto finančním nedostatkem trpí i děti, jak je uvedeno výše, dochází k nálepkování a stigmatizaci. Primární socializace je tudíž pro dítě velmi důležitá, a třebaže se v dnešní době mnoho rodičů domnívá, že vše spraví škola, není to pravda.

Sekundární socializace probíhá institucionálně, prostřednictvím různých institucí. Mezi tyto instituce patří na prvním místě škola, která je jako jediná i uzákoněna. Škola má socializaci přímo v popisu práce, vždyť v ní probíhá výchovně-vzdělávací proces. Obě složky jsou si rovnocenné a nelze opomíjet ani jednu z nich. Po proběhlé kurikulární reformě je socializační funkce zanesena přímo do kurikulárních dokumentů – Rámcového vzdělávacího programu a do jednotlivých školních vzdělávacích programů. Stát prostřednictvím těchto dokumentů klade důraz na získání tzv. klíčových kompetencí nejen z oblasti vědomostí, znalostí a dovedností, ale i z oblasti socializace.

Škola se pro děti stává tím velkým světem, ve kterém mají prokázat, že mají dobré základy z rodiny a dále pokračovat v začleňování do společnosti. Fulghum<sup>30</sup> to napsal naprosto přesně: „Každý školák ... přemítá: „Proč tu jsem? Proč musím chodit do školy? Do školy nás posílají, abychom se tam zcivilizovali. Aby nás tam zasvětili do těch největších společenských záhad. Z domova nás vyšlou, abychom se seznámili s pravdou o světě. Skoro vždycky se ukáže, že ten „svět“ je vlastně škola. A nezáleží na tom, jak se instituce, v níž si se světem začneme, jmenuje – jesle, mateřská školka nebo třeba první třída, zkušenost je to vždycky stejná. Od prvního dne nám tam srozumitelným jazykem říkají, čeho si je třeba cenit jako podstaty společnosti a kultury. Učitelka těm prvním hodinám říká „základní pravidla,“ ale ve skutečnosti to je trest' tvrdě vybojovaných a v terénu otestovaných základů samotné civilizace.“ Pro žáky je nástup do školy velkou změnou, jelikož škola klade velký

---

<sup>30</sup> Fulghum, R.: Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce. Praha: Argo, 2013, s. 7.

důraz na výkon a žák se v ní střetává s jinými požadavky, než s kterými se potkával do nástupu do školy v rodině, popřípadě v mateřské škole. K tomu se přidává také změna prostředí. Jedním z předpokladů školního úspěchu jsou vztahy mezi učitelem a žáky a také mezi žáky samotnými. Vztahy, do nichž dítě vstupuje v první třídě, jsou velmi různorodé. Teoreticky na prvním místě jsou to vztahy mezi učitelem a žáky. Pokud se podaří učiteli získat děti pro školní práci při jejich nástupu do školy, je zpravidla vyhráno, i když se později dostaví neúspěchy a různé problémy. Příznivý vztah učitele k dětem, nastolení správné atmosféry je klíčovým předpokladem pro úspěch výchovně-vzdělávacího procesu. Vztahy mezi žáky a učitelem jsou vždy asymetrické, ale komplementární. To znamená, že učitel je ve školství vždy ten, kdo nějakým způsobem vždy organizuje a vede výuku. Záleží na jeho výchovném stylu, jakou přijme roli – zda přísně vůdcovskou nebo je spíše organizátorem, trenérem a podobně. Bez žáků ale učitel není učitelem a žáci bez učitele nejsou žáky.<sup>31</sup> Učitel vždy zodpovídá za svou třídu. Zatímco učitel je, dá se říci, vedoucím, žák je vůči němu v podřízeném postavení. Je to první institucionální role, se kterou se dítě ve svém životě setkává. Pro dítě platí za velmi důležité /kromě vztahů s učitelem/ vztahy se spolužáky – jeho vrstevníky. Vztahy mezi dětmi ve třídě jsou symetrické. Třída se obvykle pokládá za malou sociální skupinu, která je relativně dlouhodobě stabilní. Dlouhodobost spočívá v povinnosti absolvovat devět let školní docházky. Relativita závisí na ochotě a nutnosti stěhovat se z jakéhokoliv důvodu. Dá se konstatovat, že ve většině případů zůstává jádro skupiny dlouhou dobu pohromadě, což se promítá do vytváření neformální sítě vztahů. Třída sice vzniká formálně – výběr dětí nařízením shora – ale musíme připustit, že mnoho dětí prochází mateřskými školkami a přichází do školní třídy s částečně zformovanými sociálními vazbami na ty spolužáky, s nimiž navštěvovaly mateřskou školu. Uvádí se, že „školní třída je nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, který je na první pohled dobře definovatelný jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován.“<sup>32</sup> Podle Šolce<sup>33</sup> je: „Školní třída sociální organismus, síť interpersonálních vztahů mezi jednotlivými žáky.“ Časem, jak již bylo uvedeno, vznikají neformální vztahy – malé neformální skupiny, které jsou typické sympatiemi svých členů. Neformální rovina záhy ovlivňuje fungování třídy jako sociální skupiny. Žáci si stanoví neformální pravidla

---

<sup>31</sup> Gillernová, I., Krejčová, L. a kol.: Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 15.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>33</sup> Šolc, P.: Skupinová dynamika a práce se školní třídou. Liberec: Technická univerzita v Liberci, s. 13.



---

chování a jednání, své hodnoty a normy tak, aby dokázali zvládat nejrůznější situace, jež jim ve školním životě přicházejí do cesty. V každé třídě vznikají různá pravidla, která se liší třída od třídy, lze však narazit na určitou podobnost. Podobná jsou většinou pravidla týkající se chování vůči učiteli a celkově vůči všem pracovníkům školy, stejné bývají i normy popisující sounáležitost při vyučovacím procesu, například je povinností chytřejších žáků radit při zkoušení a prověrkách, je povinností nechat opsat domácí úkoly, je zakázáno spolupracovat s učitelem, pokud se něco stane apod. Následují pravidla typická pro tu či onu třídu – kdo bude leaderem třídy, kdo bude tím chytrým atd. Neformální pravidla se formují na základě různých vnitřních a vnějších vlivů. Mezi vnitřní vlivy patří složení skupiny, sounáležitost skupiny, dispozice jednotlivých žáků... Do vnějších vlivů řadíme vše, co přejímá třída zvenčí, ve škole sem patří starší spolužáci, kteří už mají ustálená pravidla a mladší je často napodobují. Stejně jako každá sociální skupina, má i školní třída svou dynamiku. Od chvíle, kdy žáci zasednou poprvé ve školních lavicích, probíhá tzv. formování. Třída se poznává a orientuje v nové situaci. V této fázi je úkolem učitele zajistit, aby všichni členové třídy „zapadli,“ aby vzniklo tzv. skupinové pouto. Další fází vývoje je bouření. Dochází k formování třídních pozic, vzniká neformální struktura třídy a každý žák získává svou třídní roli. Přitom dochází ke konfliktům mezi žáky, jelikož každý se snaží získat nejlepší výchozí pozici. Následuje fáze normalizace. Žáci již mají přerozdělené pozice, vznikají skupinové normy, postoje a hodnoty, očekávané způsoby chování a může začít tzv. performing – fáze uskutečňování. Pokud vše předcházející skončilo pozitivně, je skupina – třída – připravena na společné řešení školních problémů. Vše končí rozchodem v deváté třídě.<sup>34</sup> Již jsme se zmiňovali o možnosti fluktuace žáků ve třídě. Určité procento žáků během devíti let školní docházky odejde a po jejich odchodu zůstane ve skupině mezera. Nastávají dvě možnosti: buďto jejich místa dokáže zaujmout někdo nový nebo tato místa zůstanou prázdná. Z pohledu přicházejících žáků je nutné vybudovat si svou pozici ve třídě, nejsnadnější právě je, dokáží-li zaujmout místo po někom odchozím. Složitější je budovat si úplně nové místo, zejména ve skupině, která drží pohromadě a nejeví zájem o nového člena. Může následovat nejhorší varianta, že nový žák skončí na okraji skupiny, jež ho nepřijala. Proto je v těchto případech velmi důležitá angažovanost pedagogů.<sup>35</sup> Kritická

---

<sup>34</sup> Gabriellová, V. A.: Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu. Plzeň: Typos, 2012, s. 10.

<sup>35</sup> Gillernová, I., Krejčová, L. a kol.: Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 27.

situace přichází v případě, kdy žák přichází se sníženým sociálním statusem, obtížnou pozici mají děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zejména v dnešní době, kdy ve společnosti vládne hodnota peněz, se i děti poměřují penězi, značkovými výrobky, vlastnictvím špičkové elektroniky apod. Děti, jež si nemohou z nejrůznějších důvodů toto dovolit, se snadno ocitají na okraji a stávají se vydědělenci třídy. Z tohoto důvodu se musí se třídou pracovat a pomoci těmto dětem ukázat své kvality a zlepšovat jejich postavení ve třídě.<sup>36</sup> Tento fakt je již součástí celkového klimatu školní třídy. To vzniká jako výsledek vzájemného působení žáků a učitelů. Projevuje se soudržností třídy, vzájemnou tolerancí a snášenlivostí žáků, ve vztahu k učení a školní motivaci. Klima třídy je součástí klimatu školy. Mareš /in Šolc/<sup>37</sup> uvádí, že klima třídy je možné charakterizovat v pěti úrovních. Tou první je úroveň ekologická – myslí se prostor, v němž se žáci setkávají. Druhý stupeň je dán úrovní jednotlivých žáků a učitelů. Třetí úroveň je úroveň malých sociálních skupin, čtvrtou úrovní je klima celé školy a pátou úrovní je v našem případě úroveň školství v naší zemi.

Mezi podmínky sociálního klimatu třídy počítáme:

„Charakteristiku školy / typ školy, zaměření školy, způsob vedení, vybavení školy a umístění v prostředí/.

Specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací /postupy a metody vyučování/.

Charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky, způsob komunikace se žáky, jejich profesní kompetence a dílčí profesní dovednosti.

Specifika školních tříd /věkové a genderové odlišnosti, počty žáků ve třídě, vztahy mezi žáky/.

Osobnostní charakteristiky žáků /temperamentové i charakterové vlastnosti/.<sup>38</sup>

Nyní se pokusíme na třídu nahlédnout prostřednictvím tzv. Johariho okénka, jež upravil Šolc<sup>39</sup> tím způsobem, že Johariho okénko popisující poměr skrytých, zjevných a nevědomých informací upravil velmi jednoduše tak, že jde aplikovat na školní třídu. Okénko

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>37</sup> Šolc, P.: Skupinová dynamika a práce se školní třídou. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2011, s. 23.

<sup>38</sup> Gillernová, I., Krejčová, L. a kol.: Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012, s. 30.

<sup>39</sup> Šolc, P.: Skupinová dynamika a práce se školní třídou. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2011, s. 20.

ukazuje, že každý jedinec má ve vztahu ke svému okolí čtyři zóny, které vyjadřují, co kdo ví nebo neví o dotyčném člověku.

		Já	
		Vím	Nevím
Třída	Ví		
	Neví		

Vznikají tak čtyři zóny: veřejná, soukromá, slepá zóna /skrytý život/ a neznámá /nevědomá/ zóna.

Veřejnou zónou se myslí oblast, jež znají obě dvě strany, jak jedinec, tak celá třída. Probíhá v ní vzájemná komunikace, porozumění, ale i řešení problémů nebo vzájemná podpora. Soukromá zóna je oblastí, jež je vlastní určitému jedinci. Patří do ní například minulost, emoce, zájmy, motivy apod. Soukromá zóna by měla být jasně vymezena proti zóně veřejné. Skrytá zóna se skládá z informací, které o nás vědí ostatní, ale nevíme je my. V této zóně se naplno projevuje postavení žáka ve školním kolektivu - co mu třída řekne a co ne. Šolc<sup>40</sup> velmi přesně tuto zónu pojmenovává jako „druhý život třídy.“ Poslední zónou je neznámá zóna, do níž patří informace, které ve třídě nikdo neví, přesto ale život třídy ovlivňují.

## 2.2 Sociální role ve školní třídě

Pojem role je v sociální psychologii velmi důležitý. Srovnává život člověka s filmovými nebo divadelními herci. Nicky Heyesová<sup>41</sup> o tom říká: „Ve svém společenském životě na sebe bereme „úlohy,“ které nám předepisují, jak se máme chovat k druhým lidem. Hrajeme své úlohy a druzí hrají zase své.“ Tato definice platí i o školní třídě. Úzce souvisí s postavením žáka. Každý žák dostává ve třídě své místo, svou roli. Sociální psychologie rozeznává několik dělení rolí podle různých autorů. Možno říci klasicky se kolektiv dá rozdělit na vůdce, hvězdy a černé ovce, popřípadě izoláty, ježky a šedé myši. Lze popsat i

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>41</sup> Hayesová, N.: Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 2011, s. 10.

---

další členy jako outsidera, antihvězdu a šedou eminenci. Více toto rozdělení vycházející ze sociometrie popíšeme v následující kapitole týkající se sociometrie. Pro učitele je velmi důležité rozdělení školního psychologa Richarda Brauna<sup>42</sup>, jenž rozdělil třídní pozice na čtyři stupně:

Alfa pozice – nejdůležitější role ve třídě, většinou vůdčí děti, které mají moc a vedou třídu. V klasické třídě se jedná o cca tři – čtyři děti. Zbývající členové třídního kolektivu je poslouchají, projevují jim náklonnost a většinou je i chrání proti vnějším vlivům – učiteli. Pro vývoj třídního kolektivu je nejlepší, pokud se jedná o děti s kladným vztahem ke vzdělávání i k ostatním spolužákům.

Beta pozice – děti, jež jsou všeobecně uznávány, ale které nemají, někdy ani nechtějí moc a pozice dětí na místě alf. Důvody uznání mohou být různé – inteligence, pomoc ostatním apod.

Gama pozice – tvoří mnohokrát děti s potřebou být v centru dění. Chtějí na sebe upozornit, chtějí nahradit alfy na jejich pozicích, ale není na ně nahlíženo tak, jak by si přály. Jejich ambice zůstávají nenaplněné a děti na těchto pozicích se uchylují ke strhávání pozornosti za každou cenu.

Omega pozice – na tomto místě se objevuje všemi odmítané dítě lišící se nějakým způsobem od spolužáků / vzhled, prožívání, komunikace/. Pro toto dítě je velmi důležitý vztah s žáky v alfa pozicích, což však musí velmi pečlivě zprostředkovávat učitel.

Pro školní prostředí je typické vytváření školních rolí. Ve třídě se vyskytuje například školní šašek, což bývá dítě, které svým jednáním dokáže za každých okolností rozesmát a pobavit celou třídu. Tyto děti bývají mnohokrát málo koncentrované, v opozici vůči vyučujícím, mívají zhoršený prospěch. Ve třídě se může objevit i „černý mrak.“ Tím se stává dítě, jež je za každou cenu v opozici, aniž by někdy samo nabídlo řešení. Opakem je třídní „sluníčko“, jímž bývá žák s neutuchajícím optimismem. Toto dítě dokáže třídu naladit pozitivně pro každou školní činnost. V některých třídách mají i svého „Černého Petra,“ což je role dítěte pronásledovaného neutuchající smůlou. Žák s tímto přizviskem velmi obtížně bojuje, stejně jako se svou životní situací. Proto potřebuje neustále povzbuzovat a dodávat naději na změnu. Konstruktivní roli hrává ve třídě „opozičník.“ Je to kritik, který přináší

---

<sup>42</sup> Šolc, P.: Skupinová dynamika a práce se školní třídou. Liberec: Technická univerzita Liberec, 2011, s. 37

---

rozumná řešení na rozdíl od „černého mraku.“ S takovým žákem se nevyplatí vést válku, lépe je jeho dovednosti využívat ve prospěch výuky a kolektivu. Někdy se objevuje i „třídní lazár,“ dítě známé svou nemocností.

Znalost rolí, jež žáci ve svých třídách zastávají, je pro práci učitele velmi důležitá. Pedagog musí umět pracovat se třídou, v níž vyučuje tak, aby se v ní každý žák cítil dobře a mohl zažít školní i osobní úspěch. Toho se mu dostane jedině ve třídě, v níž převažuje pozitivní sociální klima.

### **2. 3 Sociální interakce**

Pokud jsme výše nastínili teorii socializace, popřípadě sociálních skupin, vždy se mluvilo ve spojitosti s tímto tématem o skupinách. Je možné konstatovat, že nezáleží na tom, jak jsou skupiny velké nebo malé, pro socializaci, vývoj jedince atd. je důležité jeho zařazení do sociální skupiny. Tím důvodem je totiž to, že samotný jedinec sice podléhá určitému vývoji, avšak projevuje se nejvíce právě v sociální skupině, kde mezi ním a ostatními členy skupiny probíhá tzv. sociální interakce. Co to tedy je sociální interakce a proč je tak důležitá pro člověka? Průcha<sup>43</sup> v Pedagogickém slovníku konstatuje: „Interakce je základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty. Interakce je úzce spojena s komunikací.“ Řezáč<sup>44</sup> ve své práci Sociální psychologie došel k závěru: „Pojem interakce vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi při určité činnosti utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit (činností i chování) vzájemně působí (a ovlivňují se). Znamená to, že jejich činnosti jsou nějak propojeny a jejich vztahy jsou nějak strukturovány.“ Tato definice velmi dobře odhaluje podstatu sociální interakce, kterou se jeví činnosti a vztahy probíhající zároveň mezi dvěma či více lidmi. Sociální interakce se skládá z těchto složek: vzájemnosti, stimulace a ovlivnění. Vzájemnost je základní podmínkou sociální interakce, proto je to interakce sociální. Pokud se tedy jedná o interakce, činnosti, jež vykonáváme, provádíme ve vztahu ke zbývajícím členům skupiny. Dochází tak k součinnosti a ke vzájemnému

---

<sup>43</sup> Průcha, J.: Pedagogický slovník, Praha: Portál, 2003, s. 89.

<sup>44</sup> Řezáč, V.: Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998, s. 79.

ovlivňování členů skupiny. Matoušek in Kraus<sup>45</sup> velmi výstižně uvádí: „Dochází k vzájemnému působení lidí tak, že chování jednoho se stává podnětem pro chování druhého. Jeho reakce se naopak stává podnětem pro prvního.“ To je stimulace. V každém vztahu musí docházet k ožívování, ke stimulaci. Bez vzájemných podnětů žádný vztah dlouhodobě nefunguje. To se týká v první řadě základních dyadických interakcí – zvláště životních partnerů. Nakonečný<sup>46</sup> udává, že dyadickou interakci můžeme chápat jakou vzájemnou výměnu hodnot, bez které by tento vztah neměl smysl. Přitom hovoří o principu rovnováhy. Jelikož se domníváme, že tato teorie je platná pro všechny sociální interakce, princip rovnováhy si nyní přiblížíme. V zásadě se tímto popisuje, že se na interakci můžeme podívat ze dvou úhlů pohledu – vnitřního a vnějšího. Vnitřní pohled udává, co jsem já vydal nebo získal, vnější pohled řekne, co on mně poskytl nebo ode mne získal. Stejně jako při čemkoliv jiném, jde v principu o maximální zisk. Jelikož hodnocení v tomto případě podléhá subjektivizaci, mohou si všichni účastníci interakce představovat pod ziskem cokoli. Zatímco jeden je spokojen i s málem, jiný by tímtož pohrdl. Důležitá je v tomto případě tzv. interpersonální valorizace neboli vzájemné hodnocení a porovnávání toho, čím kdo v sociální interakci přispěl. Porovnávají se fyzické a psychické vlastnosti, role, status a činnosti členů skupiny. Zubrowski in Nakonečný<sup>47</sup> k tomu poznamenává: „V interpersonálních vztazích vystupuje tendence ke sblížování s osobami, které nás oceňují podobně, jako se oceňujeme my sami, a vyhýbání nebo vzdalování se osobám, které nás oceňují jinak.“ Zde si nelze nezpomenout na latinské přísloví *Asinus asinum fricat*, neboli osel se o osla otírá, v naší zemi známé jako vrána k vráně sedá. Tím se dostáváme k tomu, že v interakci se rozvíjejí interpersonální postoje a jak již bylo řečeno, pro sociální interakci je důležité, aby postoje aktérů interakce byly podobné. Rozhodující vliv na aktéry interakce podle Nakonečného<sup>48</sup> mají způsoby chování. Dovolíme si je ocitovat, jelikož na základě teorie reciprocity dochází k tomu, že jestliže se jeden partner chová kladně, lze očekávat, že totéž udělá i druhý účastník interakce, podobně i v případě negativního chování.

Jaké jsou tedy nejčastější evalvační a devalvační způsoby chování?

---

<sup>45</sup> Kraus, B.: Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, s. 119.

<sup>46</sup> Nakonečný, M.: Sociální psychologie. Praha: Academia, 2009, s. 322.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 324.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 339.

**Evalvační způsoby chování**

- projevovat sympatii a lásku
- projevovat úctu a obdiv
- poskytovat pomoc
- vycházet vstříc
- vyslovit uznání a chválu
- prokazovat ohleduplnost
- být k druhému pozorný
- věnovat druhému čas
- povzbuzovat druhého
- projevovat souhlas
- projevovat přátelství
- starat se o blaho druhého
- umožňovat druhému něco
- odpouštět, promíjet

**Devalvační způsoby chování**

- urážet druhého
- vysmívat se druhému
- podceňovat druhého
- činit druhému potíže
- přehlížet druhého
- pomlouvat a ostouzet
- projevovat nedůvěru
- projevovat odpor
- vyslovovat nesouhlas
- odsuzovat snahy druhého
- omezovat druhého
- zlehčovat výkon druhého
- obviňovat druhého
- být arogantní vůči druhému

Důležité je, že jakékoliv chování ovlivňuje každého jedince, který se interakce účastní. Můžeme proto tak jako Řezáč<sup>49</sup> konstatovat, že: „Činnosti (aktivity) jedince a interakce, do nichž vstupuje, mají formativní povahu.“ Nesmíme zapomínat, že jedinec není „tabula rasa“, tedy že je „ocejchován“ společností, v níž žije. Tím chceme říci, že do jakékoliv interakce se promítají i vnější sociokulturní vlivy, jež průběh interakcí určitým způsobem vždy ovlivňují. V našem případě můžeme očekávat vliv rodinného prostředí na průběh sociálních interakcí.

Již při definování sociální interakce jsme dospěli k závěru, že interakce má dvě složky – činnost a vztah. Proto dále budeme postupovat tak, že využijeme rozdělení Řezáče a stanovíme základní formy součinnosti a základní formy vztahů.

Součinnost /společná činnost/ může mít tyto formy:

a) koexistence – jedinci účastníci se interakce směřují ke svým cílům relativně nezávislými způsoby. Jde o sociální interakci – účastníci jsou spolu, dochází proto ke vzájemnému ovlivňování, dosáhnout svého cíle se však každý člen snaží sám a svou cestou. Koexistence

---

<sup>49</sup> Řezáč, V.: Sociální psychologie, Brno: Paido, 1998, s. 82.

---

bývá často předstupněm ostatních forem interakce, zvláště kooperace. Někdy k „vyšším“ formám interakce nedojde, místo toho může nastoupit konflikt, jenž se musí nějakým způsobem vyřešit.

b) koordinace – vzájemné sladění podmínek individuálních činností směřujících k individuálním cílům. Koordinace má pro zúčastněné jedince jednoznačné výhody, nedochází při ní ke konfliktním situacím. Členové se domluví na podmínkách, za jakých budou vykonávat své činnosti, přičemž se zvyšuje výkon jednotlivých členů.

c) kooperace – společná cesta ke společnému cíli. Při kooperaci dochází nejen ke sladění činností, ale i ke sladění cílů. Nejsou tedy odděleny cesty od cíle. Členové kooperativní skupiny se dokáží domluvit na cílech a následně stanovit způsoby, jichž použijí k jejich dosažení. Přitom jednotliví členové skupiny mají stejné možnosti a relativně stejný zisk. Nikdo z kooperující skupiny nevychází jako poražený.

Podobně jako součinnost je možné rozdělit i druhou složku interakce – mezilidské vztahy.

a) rivalita – je chování veskrze soupeřivé. Řezáč k tomu poznamenává, že soupeřivost je většinou nebezpečná, neboť přináší konfliktní chování. Míní se tím, že při rivalitním chování má možnost dosáhnout cíle pouze jeden člen interakce, ostatní na něj nedosáhnou. Vítězem je pouze jeden.

b) soutěžení – Řezáč odlišuje soutěžení od soupeření podle toho, zda všechny strany interakce mají možnost dosáhnout cíle nebo ne. Při soutěžení mohou dosáhnout cíle všichni účastníci interakce, rozdíl mezi členy interakce spočívá v rychlosti, jakou se cíle dosahuje. V určité formě je soutěžení prospěšné při zvyšování výkonu, nesmí se proměnit v rivalitu. Mezi oběma formami chování existuje velmi tenká, málo zřetelná hranice, proto je třeba vše velmi pečlivě usměrňovat.

c) reciprocita – vzájemnost – je vztah, kdy oba dva účastníci interakce prožívají spolupráci skrze přátelský vztah. Jeden i druhý účastník interakce nehodnotí protistranu pouze jako prostředek pro dosažení cíle, ale jako partnera. Důležitým prožitkem je soucítění. Rysy reciprocity jsou: vstřícnost, vzájemná podpora a uvědomování si smyslu společného vztahu.

Vstřícnost v tomto případě znamená otevřenost, tou se myslí přijímání druhého účastníka interakce bez jakýchkoliv předsudků, respektování jeho projevů a chování.

d) manipulace – manipulativní chování je chování, kdy jedna strana interakce zneužívá druhou stranu interakce a ovlivňuje ji podle svých záměrů. Cílem manipulátora je dosáhnout



---

osobního prospěchu bez ohledu na manipulovaného, cíle jsou před ostatními zastírány právě manipulativním jednáním. Manipulovaný člověk se stává prostředkem pro dosažení cíle manipulátora.<sup>50</sup>

Ve školství můžeme pozorovat stejně jako ve všech sociálních skupinách veškeré výše uvedené druhy sociálních interakcí. Je důležité si uvědomovat, že prostřednictvím pedagogických interakcí dochází k ovlivňování a tedy i výchově. Proto pedagog musí při výchovně vzdělávacím procesu velmi citlivě volit metody, jimiž chce dosáhnout pozitivního formování svých žáků. Z tohoto důvodu se v Rámcovém vzdělávacím programu<sup>51</sup> objevily sociální a personální kompetence, jež považuje stát za žádoucí vzbuzovat při výchovně vzdělávacím procesu:

„Na konci základního vzdělávání žák:

účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce

podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“

Vést žáky pomocí vhodných vyučovacích metod k vytváření citovaných sociálních a personálních kompetencí není jednoduché. Proto se klade důraz na zapojení žáků do vyučovacího procesu tak, aby se vždy zúčastnili všichni žáci ze skupiny a všichni měli možnost zakusit pocit úspěchu.

---

<sup>50</sup>Tamtéž, s. 84 – 91.

<sup>51</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ingra, 2008, s. 13.

### 3 SOCIOMETRIE

Sociometrie je relativně mladý pojem. Z tohoto důvodu se ještě úplně neustálila jeho definice. Musil<sup>52</sup> ve své knize Sociometrie v psychologické kognici nejprve podává etymologický rozbor slova sociometrie: „Jeho význam je vyjádřen obsaženými pojmy socius a metrum znamenajícími měření druha, druhého – obecněji sociální měření.“ Dá se říci, že pojem je sám o sobě dostatečně výstižný a veškeré jeho teoretické definice jej jen více či méně upřesňují. Uvedme ty nejdůležitější. Nejprve Bjernsted in Musil<sup>53</sup>: „Sociometrií se rozumí měření jakéhokoliv druhu mezilidských a mezi živočišných vztahů s primárním zaměřením na současné zkoumání mezilidských preferenčních situací za pomoci víceméně specifických metod subjektivní výpovědi.“ Musil<sup>54</sup> sám na základě dlouhodobého studia uvádí tuto definici: „Sociometrie je od počátku koncipována jako teorie a metoda, která má ve svých výstupech prospívat empirické kognici při zkoumání sociálního prostředí, tedy poznání a porozumění tomuto prostředí. Děje se tak na základě specifických postupů získávání, shromažďování, analýzy a interpretace sociometrických dat.“ Na konec uvedeme asi nejsrozumitelnější definici Spáčilové<sup>55</sup>, jejíž definice je zároveň zaměřena na školské prostředí: „Sociometrické metody umožňují studium vnitroskupinových vztahů založených na sympatiích a antipatiích, zjištění sociálních pozic jednotlivých žáků, struktury skupiny, tj. jaké v rámci ní existují podskupiny, podle jakých kritérií se vytvářejí, jaká je oblíbenost a vliv členů skupiny. Učitel by měl zjistit i příčiny postavení jednotlivých žáků.“ Z uvedených tezí vyplývá, že sociometrie využívá ke měření vnitroskupinových vztahů matematických metod, což umožňuje velmi přehledné výstupy. Zkoumají se malé sociální skupiny, například třídy, malé pracovní kolektivy apod. Větší kolektivy touto metodou měřit nelze, výstupy by již nebyly dostatečně přehledné. Za optimální se počítá velikost skupiny o deseti členech, za maximum se považuje patnáct členů zkoumané skupiny.

---

<sup>52</sup> Musil J. V.: Sociometrie v psychologické kognici. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 2003, s. 16.

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>55</sup> Spáčilová H.: Pedagogická diagnostika v primární škole I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 48.

### 3.1 Základní sociometrické pojmy

Jako základní sociometrický pojem můžeme brát sociální atom. Moreno<sup>56</sup> tak označuje systém respektive komplex socioemociálních vztahů. Nejmenší jednotkou sociometrie proto není jedinec, ale právě sociometrický atom. Základním předpokladem pro tento pojem je, že neexistuje jedinec, který není nijak zapojený do společnosti – neboli se předpokládá, že každý člověk je společenský, má vztahy s ostatními lidmi.

Sociální atom tvoří socioemociální vztahy. Protože se jedná neustále o atom, lze vysledovat jeho jádro a jeho obal. Vnější obal tvoří objem známostí. Následují známosti bez osobního významu. Hranice mezi obalem a jádrem byla nazvána sociálním prahem. Jádro obsahuje vnější jádro a vnitřní jádro. Vnější jádro – úroveň spontánnosti, vnitřní jádro – úroveň reality. Úroveň spontaneity tvoří vztahy, které si individuuum přeje realizovat, úroveň reality udává sumu realizovaných socioemocinálních vztahů.<sup>57</sup>

Pro naši práci je velmi důležitý jiný pojem – telefaktor. Ten nám totiž říká, jakým způsobem se utvářejí jednotlivé sociální atomy. Moreno in Petrusek<sup>58</sup> uvádí: „Musí existovat telefaktor, který působí mezi individui... a jenž individuuum vede k vytváření většího množství pozitivních nebo negativních vztahů... než při tvoření ryze nahodilém.“ Tento 'tele' faktor či 'tele'element je základní jednotkou socioemocionálních vztahů. 'Tele'faktor se počítá jako vztah vycházející jak od jedince k druhým jedincům, tak od jiných jedinců směrem k jedinci. Těmto směrům odpovídají pojmy projektový telefaktor a retrojektovaný telefaktor. Jestliže se vytváří sociometrický test a sociometrická matice, jež si ukážeme dále, tak v sociometrické matici těmto dvěma pojmům odpovídají volby provedené jedincem i volby, jež jedinec obdrží.

Důležitý je pro sociometrii vztah mezi oběma pojmy – sociální atom a telefaktor. Je totiž důležité, že sociometrie měří tu část sociální skutečnosti, v níž individuuum provádí nebo může provádět výběr.<sup>59</sup> Skupina, v níž se sociometrické šetření provádí, je vlastně

---

<sup>56</sup>Musil, J. V.: *st Sociometrie v psychologické kognici*. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 2003, s. 37.

<sup>57</sup>Petrusek M.: *Sociometrie*. Praha: Svoboda, 1969, s. 42.

<sup>58</sup>Tamtéž, s. 42.

<sup>59</sup>Tamtéž, s. 46.

---

prostředím několika sociálních atomů, a proto se vlastně analyzují jednotlivé sociální atomy a v jejich rámci telefaktory.

### 3.2 Sociometrický test

Sociometrický test není jedinou sociometrickou metodou, je součástí skupiny sociometrických technik, mezi něž patří kromě jiné test seznámení, test rolí, test spontánnosti atd. Sociometrický test je nejčastěji používanou metodou z toho důvodu, že jej mohou po kratším studiu používat všichni, jež se z nějakého důvodu zajímají o sociologii skupiny. Není to metoda použitelná jen na vysokoškolských pracovištích, ale metoda aplikovatelná přímo na potřebných místech, v našem případě na školách. Do kladných stránek také patří možnost statistického zpracování výsledků, a tím i omezení vlivu náhody a subjektivity na případná získaná data. Výhodou je i široká variabilita testu a možnost zjistit velké množství údajů o dané skupině. V případě použití sociometrického testu se uživatel již nemusí spoléhat jen na subjektivní pozorování, ale výsledky pozorování může porovnat s dlouhodobě využívanou výzkumnou technikou.

Test má podobu dotazníku, který obsahuje:

- a) Preferenční otázky
- b) Seznam jmen lidí, kteří mohou být voleni
- c) Případně seznam jejich možných příznaků a vlastností, které motivovaly volbu<sup>60</sup>

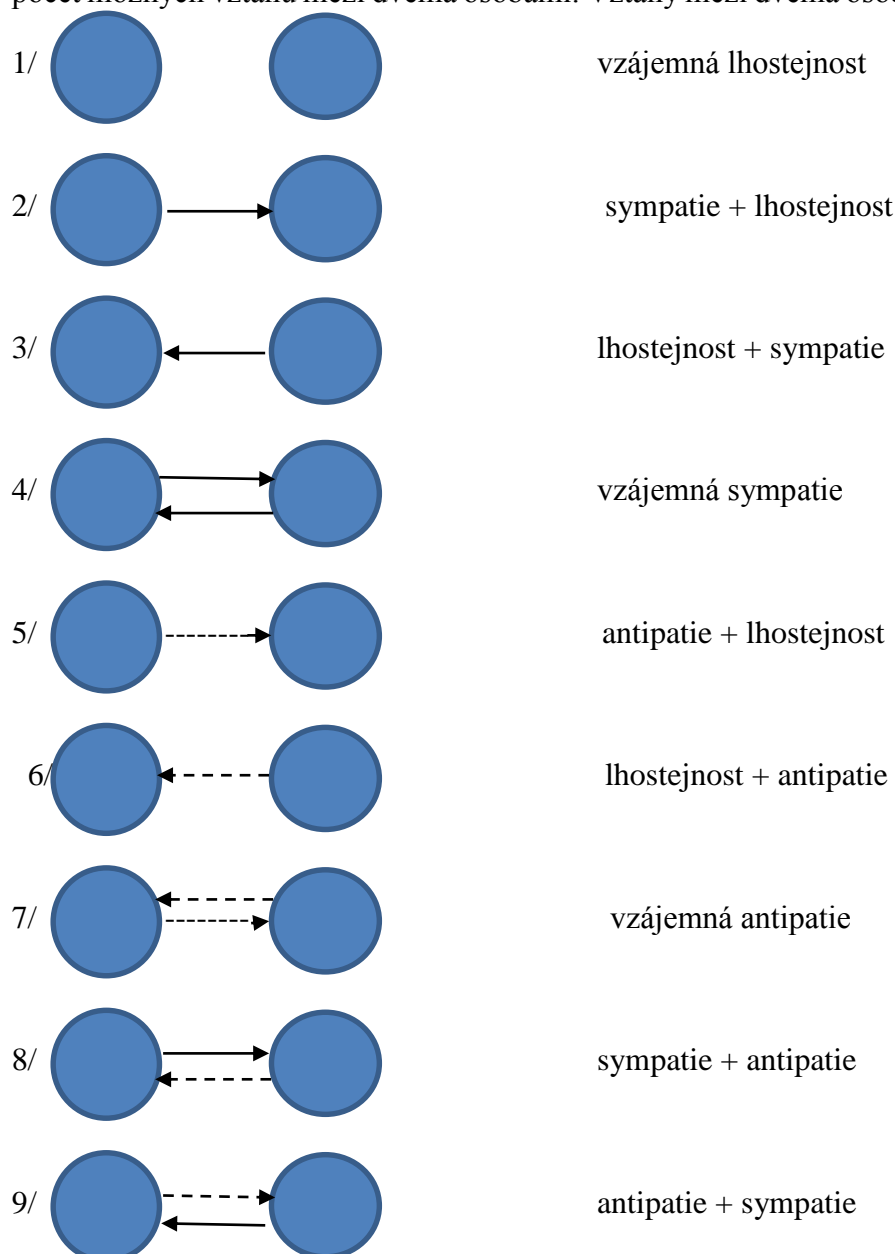
Sociometrický test je založený na kladení jednoduchých otázek týkajících se činností, při nichž dotazovaná osoba dává přednost interakcím s jinými osobami. Důležité vždy je, aby otázka byla naprosto jasná a srozumitelná pro všechny členy dotazované skupiny. Na základě otázky dotazovaný provádí volbu, respektive volby. V sociometrickém dotazníku je důležité rozdělení voleb na volby pozitivní a negativní. Označení říká, že pozitivní volby jsou zaměřeny k osobám, ke kterým má volitel kladný vztah, negativní volby jsou zaměřeny k osobám, k nimž vyjadřuje záporný postoj.<sup>61</sup> Kdyby se test skládal jen z možností provést kladnou volbu nebo nedávat žádnou volbu, výsledkem by byla dvě zjištění – kdo je oblíbený a kdo stojí stranou kolektivu. Jelikož nelze uvažovat tak, že neprovedení volby nutně

---

<sup>60</sup> Černoušková, V.: Sociální psychologie (Užití sociometrie v pedagogické praxi). Olomouc: RUP Olomouc, 1987, s. 27.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 21.

neznamená záporný vztah k individuu, používají se i otázky umožňující zjistit negativní volby. Tato konstrukce sociometrického dotazníku umožňuje rozšíření výsledků testu na osoby oblíbené, osoby neoblíbené a osoby, jež jsou ve vztahu k dotazovanému neutrální – jsou mu lhostejné. Připuštění negativních voleb vedle voleb pozitivních značně rozmnožuje počet možných vztahů mezi dvěma osobami. Vztahy mezi dvěma osobami mohou být tyto:<sup>62</sup>



**Obr. 1**

Z těchto jednoduchých zobrazení pak v sociometrickém testu dostaneme relativně složité vztahy, jež umožňují analýzu zkoumané skupiny. Je potřebné si uvědomit, že se zkoumají

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 24.

vztahy, a proto je nutné se nad výsledky testu vždy zamyslet a nepřikládat testu přílišnou váhu, ačkoliv se jedná o velmi přesný způsob zjišťování sociálních vazeb. Při zadávání sociometrického testu je důležité se také zamyslet nad tím, zda zkoumané skupině omezíme nějakým způsobem počet voleb. Jak omezení, tak volný počet voleb má své výhody. Přitom na straně svobodného výběru výhody jednoznačně převažují, zvláště proto, chceme-li zjistit relevantní data. Pokud totiž volby omezíme, dochází k tomu, že členové zkoumané skupiny začnou přemýšlet nad tím, koho zvolit a koho nevolit. Uvedený jev sice u neomezené volby úplně neodstraníme, avšak volba nebude natolik zkreslená omezením. Toto platí pro jakýkoliv druh omezení voleb, ať počet voleb ohraničíme maximem, nebo minimem voleb.

Podle počtu voleb, a to se týká jak pozitivních, tak negativních, rozlišujeme ve výsledcích sociometrického testu pozice žáků ve třídě - hvězda, outsider, zavržený (antihvězda), izolát, jedinec s ambivalentním statusem a šedá eminence. Za hvězdu označujeme ty žáky, kteří v sociometrickém testu získávají nejvíce pozitivních voleb a žádné nebo skoro žádné negativní volby. Antihvězdou se stává žák třídního kolektivu, jenž dostane jen negativní volby, nezískává žádnou kladnou volbu. Outsider stojí stranou třídy, získává málo voleb, ale hodně jich vysílá /pozitivních i negativních/. Izolát – dítě, které stojí mimo skupinu. Není nikým voleno ani samo nevolí. Dá se říci, že si žije svůj vlastní svět. Žáci s ambivalentním statusem získávají mnoho pozitivních i negativních voleb. Pro život třídy je důležitá tzv. šedá eminence – je pozitivně volena vůdcem třídy a sama jej pozitivně volí. Od zbývajících spolužáků šedá eminence získává velmi málo voleb a je tomu i naopak. Jako ježka označujeme žáky, kteří dávají především negativní volby.<sup>63</sup>

### 3.3 Vyhodnocení sociometrického testu

Údaje získané pomocí sociometrického testu se zpracovávají obvykle čtyřmi základními způsoby:

- 1) graficky, ve formě různých sociogramů
- 2) ve formě sociometrických matic
- 3) kvantitativně, ve formě indexové analýzy

---

<sup>63</sup> Gabrielová, A. V.: Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu. Plzeň: Typos, 2012, s. 13.

4) statisticky<sup>64</sup>

### **Ad. 1) – sociogram**

Sociogram se obvykle označuje jako nejsrozumitelnější zpracování sociometrického testu. Jde totiž o grafické vyjádření, z něhož velmi přehledně vystupují jednotlivé sociometrické pozice. Při konstrukci sociogramu se využívá ustálené symboliky. Muži se označují trojúhelníkem a ženy kruhem. Pro označení jednostranného pozitivního výběru používáme plnou čáru se šipkou označující směr výběru, jednostranný negativní výběr značí přerušovaná čára taktéž se šipkou značící směr výběru. Vzájemné volby můžeme značit dvěma způsoby. Buďto pro zobrazení kladného oboustranného výběru použijeme zdvojenou plnou čáru se šipkami na obou koncích a pro zobrazení oboustranného negativního výběru zdvojenou přerušovanou čáru na obou koncích, nebo použijeme pouze jednoduchou čáru, přičemž vzájemný výběr značí šipky na obou dvou koncích čáry. Teoretickou třetí možností používanou zejména v praxi je zvýraznění šipek červenou a modrou barvou. Červená barva v tomto případě značí kladný výběr a modrá barva negativní výběr. V sociogramech tímto způsobem dosáhneme větší přehlednosti.

Petrusek<sup>65</sup> ve své práci Sociometrie, teorie, metoda, techniky rozeznává tyto typy sociogramů:

- a) Neuspořádaný sociogram
- b) Topologický sociogram
- c) Terčový /kruhový/ sociogram
- d) Hierarchický sociogram

Pro naši práci využijeme třetího jmenovaného diagramu, proto se dále podrobněji budeme věnovat jen terčovému /kruhovému/ sociogramu. Kruhový sociogram se konstruuje tak, že se narýsuje  $N+1$  soustředných kružnic, které se očíslovají postupně od střední kružnice.  $N$  je nejvyšší počet obdržných sociometrických výběrů. Jednotlivé žáky budeme zaznamenávat na ty kružnice, jejichž číslo odpovídá počtu získaných výběrů. Přitom se pro přehlednost

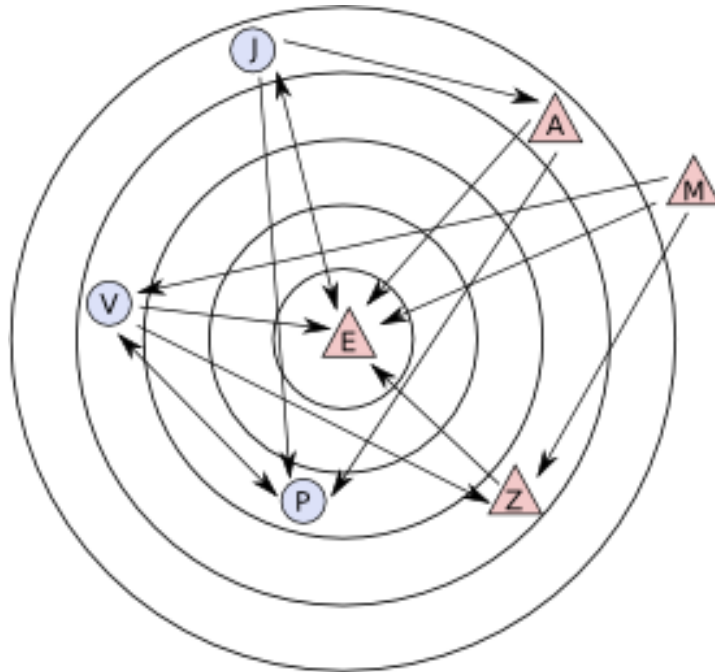
---

<sup>64</sup> Černoušková, V.: Sociální psychologie (Užití sociometrie v pedagogické praxi). Olomouc: RUP Olomouc, 1987, s. 33.

<sup>65</sup> Petrusek, M.: Sociometrie, teorie, metoda, techniky. Praha: Svoboda, 1969, s. 172.

dodržuje pravidlo, že čáry voleb se mají co nejméně křížit a děti se vzájemnou volbou by měly být umístěny sobě co nejbliže.

Kruhový sociogram:<sup>66</sup>



**Graf č. 1**

Ačkoliv tvorba sociogramu vyžaduje určitý čas, zůstává nejpřehlednějším nástrojem k vyhodnocení sociometrického testu. Je ovšem pravdou, že jeho realizace není možná u větších skupin. Přitom je nutné uvést, že ke konstrukci sociogramu využíváme sociometrické matice.

#### **Ad. 2) Sociometrická matice**

Je považována za základní formu zpracování údajů ze sociometrického testu a má formu tabulky. Ve školní praxi používáme nejčastěji tzv. neuspořádanou matici. Ta se konstruuje takto:

A) Všechna individua seřadíme dle abecedy, očíslováme či označíme šifrou.

<sup>66</sup> Gavora, P. a kol.: Elektronická učebnica pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>



B) Sestrojíme tabulku, řádky i sloupce označíme čísly nebo šiframi dotazovaných tak, aby pořadí bylo ve sloupcích i řádcích stejné.

C) Hlavní diagonálu proškrtneme.

D) Do řádku zanášíme výběry, které daná osoba provedla buď číslem pořadí výběru, nebo křížkem označíme pozitivní výběr a znaménkem mínus negativní výběr.

E) Ve sloupcích pak automaticky obdržíme volby orientované k jednotlivým osobám, tedy obdržené výběry.

F) Na pravé straně tabulky provedeme sumaci provedených voleb, na spodní straně tabulky sumaci obdržených voleb.<sup>67</sup>

Neuspořádaná matice má své nevýhody, neboť orientace v ní je velmi složitá a nelze v ní rozlišit podskupiny. Z tohoto důvodu se využívá kanonická matice. Ta umožňuje zkoumat rozdělení skupiny na jednotlivé podskupiny, dvojice apod., zároveň umožňuje přehlednější znázornění vzájemných výběrů. Kromě těchto matic existují i matice kvadratická a kubická, ale jejich tvorba je již poměrně složitá a vyžaduje mnoho času a početních operací. Proto v naší práci použijeme matice neuspořádané.

### **Ad 3) Indexová analýza**

Zatímco dva výše zmíněné způsoby vyhodnocování sociometrického testu podávají informace komplexně o celé skupině, indexová analýza umožňuje detailnější analýzu jednotlivých sociometrických jevů a představuje matematické zpracování získaných sociometrických údajů. Základní význam má výpočet individuálních a skupinových ukazatelů – sociometrických indexů. Jejich využití je podmíněné charakterem a cílem šetření, musí být ale použity tak, aby umožňovaly formulaci relevantních tvrzení. Ukazatele se dělí na indexy vztahující se k jednotlivci a indexy vztahující se ke skupině, popřípadě podskupině.<sup>68</sup> Nyní si nastíníme některé používané indexy:

---

<sup>67</sup> Černoušková, V.: Sociální psychologie (Užití sociometrie v pedagogické praxi). Olomouc: RUP Olomouc, 1987, s. 43.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 51.

**IPE – index pozitivní expanzivity** – používá se k vyjádření kladné vazby jedince směrem ke skupině, je dán poměrem všech pozitivních výběrů, které jedinec provedl k maximálnímu možnému počtu voleb.

$$\text{IPE} = \frac{p}{N-1}$$

p = počet jedincem provedených pozitivních voleb

N-1 = počet členů skupiny minus 1.

**INE – index negativní expanzivity** nám umožní kvantitativně zjistit, jak mnoho jedinec nahlíží záporně na skupinu. Výpočet je obdobný předchozímu.

$$\text{INE} = \frac{n}{N-1}$$

n = počet jedincem provedených negativních voleb

**ISS – index sociometrického statusu neboli také index přijetí jedince** skupinou uvádí, kolik jedinec získal pozitivních voleb z maxima možných.

$$\text{ISS} = \frac{\text{počet získaných pozitivních voleb}}{N-1}$$

**INS – index negativního sociometrického statusu neboli index odmítnutí** vypadá obdobně:

$$\text{INS} = \frac{\text{počet získaných negativních voleb}}{N-1}$$

**IPVV – index pozitivních vzájemných vztahů** získáme tak, že počet opětovaných pozitivních výběrů vydělíme počtem možných voleb:

$$\text{IPVV} = \frac{\text{počet opětovaných pozitivních voleb}}{N-1}$$

**INVV – index negativních vzájemných výběrů** má vzorec obdobný:

$$\text{INVV} = \frac{\text{počet opětovaných negativních voleb}}{N-1}$$

**SPE - Index pozitivní skupinové expanzivity** se používá pro zjištění kladných vazeb ve skupině. Je dán poměrem všech kladných voleb ve skupině ku počtu členů skupiny.

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

S – součet výběrů provedený všemi členy skupiny

P – pozitivní volby

N – počet členů skupiny

**SNE – index negativní skupinové expanzivity** umožňuje zjistit, jak mnoho je skupina negativní.

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

N – negativní volby

**Index skupinové interakce** – vyjadřuje zapojení členů do skupiny. Získáme jej tím způsobem, že počet všech pozitivních voleb vydělíme počtem všech možných voleb ve skupině – maximem veškerých vzájemných výběrů.

$$S_{\text{Inter}} = \frac{Sp}{N(N-1)}$$

**Skupinová koherence (soudržnost)** se počítá tak, že počet vzájemných výběrů dělíme součtem všech provedených pozitivních výběrů.

$$SS_{\text{Soudr}} = \frac{\text{počet vzájemných výběrů}}{Sp}$$

#### **Ad 4) strojové zpracování sociometrických dat – využití počítačů**

S rozvojem výpočetní techniky v průběhu druhé poloviny 20. století se postupně prosadilo zpracování sociometrických dat pomocí počítačů. V dnešní době je již samozřejmostí, že k vytvoření výstupů ze sociometrických šetření využíváme počítače. Není tedy nutné provádět veškeré analýzy manuálně, existují speciální programy na zpracování sociometrických dat, například internetové stránky sociometrie.cz umožňují přehledné zpracování Hrabalova sociometrického ratingového dotazníku. Je nutné zadat data z dotazníku a program přehledně vypočítá veškeré výstupy – individuální i skupinové indexy, sociogramy apod. Počítače tímto způsobem ušetří výzkumníkovi mnoho práce. Nemusí se však použít jen pro analýzu malé sociální skupiny a pro urychlení klasických

sociometrických postupů. Jak uvádí Petrusek<sup>69</sup>: „Některé nově navržené postupy jsou již přímo programovány pro počítače, jiné naopak byly „inspirovány“ právě možnostmi, jež počítačová technika nabízí.“

Mezi výhody využití počítačů patří zejména použití sociometrických technik na skupiny o více než deseti nebo patnácti členech, kdy již začínají být sociogramy nepřehledné a zpracování údajů velmi časově náročné. Speciální programy lze použít na velké sociální skupiny, například na celé školy, podniky atd.

Využití výpočetní techniky má tedy mnoho kladných stránek, zvláště v dnešní době, kdy má přístup k počítači skoro každý člověk.

Sociometrické šetření umožňuje nahlédnout do klimatu třídy a lépe rozpoznat vzájemné vztahy. V našem případě nám sociometrie pomůže lépe analyzovat sociální interakci u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Sociometrie umožní prostřednictvím propracované metody prozkoumat vztahy ve třídě, aniž bychom se museli spoléhat jen na pozorování, které samo o sobě dost podléhá subjektivitě.

---

<sup>69</sup> Petrusek M.: Sociometrie. Praha: Svoboda, 1969, s. 195.

---

## 4 SOCIÁLNÍ INTERAKCE U ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

### 4.1 Cíle výzkumu

V naší práci se zabýváme klimatem malé sociální skupiny. Vycházíme z předpokladu, že role žáků ve třídě budou ovlivněny sociálním prostředím, z něhož pocházejí, v malé míře i dosahovanými školními výsledky. Předpokládáme, že klima třídy bude ovlivněno taktéž.

Primárním cílem našeho šetření je podrobně analyzovat sociální interakce u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v prvních dvou ročnících základní školy. Předmětem našeho výzkumu je především zachytit pevnost skupiny v jejích sociálních vztazích, popsat klima třídy žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich interakce.

### Dílčí cíle

Na základě stanoveného cíle jsme si stanovili dílčí cíle:

- zachytit a popsat postavení jednotlivých žáků v průběhu trvání výzkumu, analyzovat sociální interakce mezi žáky a jejich projevy
- zachytit a popsat celkové klima třídy a jeho změny v průběhu trvání výzkumu
- zachytit vliv prostředí, z něhož žáci pocházejí, na klima třídy a sociální interakce v ní probíhající

### 4.2 Předpoklady

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou specifickou skupinou českého vzdělávacího proudu, u nichž lze najít určitá specifika týkající se meziosobních vztahů, jak jsme již konstatovali v teoretické části naší práce. Z tohoto důvodu jsme přesvědčeni, že i klima třídy bude podléhat i jiným než obecně známým zákonitostem sociálních skupin.

Proto jsme si stanovili tyto předpoklady:

**P1:** Skupina žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí bude mít velmi vysokou soudržnost právě z toho důvodu, že všichni žáci pocházejí z jedné sociální vrstvy.

**P2:** Všichni jedinci mají možnost zapojit se do dění ve třídě, nikdo nebude vyloučený – na okraji třídy, klima třídy bude ke všem vstřícné.

**P3:** Sociální interakce mezi žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nebudou jen reciproční, mezi dětmi bude častá rivalita.

**P4:** Chování bude velmi často devalvační, na klima třídy to však u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nebude mít vliv.

### 4.3 Techniky výzkumu

Pro získání dat výzkumu použijeme tyto techniky:

- anamnéza
- sociometrie
- pozorování
- rozhovor

### 4.4 Charakteristika školy a výzkumného vzorku

Základní škola, v níž jsme prováděli výzkum, je úplnou základní školou s devíti ročníky. Původní budova pochází z předminulého století, ve dvacátém století byla přistavěna nová část. Obě budovy na sebe navazují a jsou propojeny. Před deseti lety bylo vybudováno za školou moderní sportovní hřiště. Kromě toho prošla modernizací i samotná budova školy.

Kapacita školy je 270 žáků, ale jejich počet v posledních letech neustále klesá. Jedním z důvodů je snižující se počet narozených dětí v místě, druhým důvodem je, že školu navštěvují převážně žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Všechny třídy jsou v současné době po jedné v ročníku.

Když děti nastoupily do první třídy, jejich počet činil dvanáct žáků. Ze sedmdesáti procent ji tvořili žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dílem se jednalo o děti z romské národnostní menšiny, dílem jde o děti alkoholiků a z rozvrácených rodin, například díky exekuci a podobně. Některé děti patřily mezi sociálně vyloučené jen tím, že se narodily do dané rodiny, která byla za sociálně vyloučenou považována – měla tento sociální status. Tři děti nepatřily do kategorie sociálního znevýhodnění.

Ve třídě se u většiny dětí projevily specifické poruchy učení a chování. V každodenní práci jsou obzvláště nepříjemné poruchy chování projevující se narůstající agresivitou.

V průběhu času se ve třídě objevila častá migrace dětí, ať ze třídy, nebo do třídy. Dvě dívky získaly z počátku školní docházky dodatečný odklad školní docházky. V listopadu

přišli dva chlapci /sourozenci/, školu navštěvovali druhou polovinu roku a poté školní docházku ukončili. Na konci prvního ročníku dva žáci nepostoupili do druhého ročníku a tři žáci naopak přibyli z vyššího ročníku, neboť jej museli opakovat.

V první třídě bylo klima velmi přátelské a podporující vzdělávání a výchovu. To se však změnilo právě po změnách žáků ve třídě. Do třídy totiž přišel chlapec s častými výkyvy chování, vulgarismy a agresivitou, což klima třídy výrazně ovlivnilo směrem k horšímu.

Třídu na počátku povinné školní docházky navštěvovali tři dívky a sedm chlapců. Nejprve si proto popíšeme dívky, poté chlapce včetně těch, kteří vstoupili do kolektivu na počátku druhého ročníku.

**Soňa** pochází ze dvou sourozenců. Matka jí zemřela, když byly dívence necelé tři roky. V době úmrtí matky probíhalo v rodině rozvodové řízení. Soňu se snažila po smrti matky získat do péče babička – matka zesnulé, avšak neúspěšně. Proto se o dívku začal starat otec se svou přítelkyní. Ta však neměla k dětem příliš kladný vztah, zejména mezi ní a Soňou byly vztahy opravdu napjaté. Otec si kvůli náročné přítelkyni začal brát postupně úvěry různých splátkových společností a hrát automaty. Na dívku nezbyval žádný čas ani peníze. To se začalo projevovat jak na způsobu oblékání, tak na psychickém stavu holčičky. Dívka začala lhát, aby získala pozornost. Najednou začala také mluvit o smrti své matky. Často bezdůvodně brečela. Do školy mnohokrát chodila neupravená. I když se otec s přítelkyní rozešel, čas na děti mu nezbyvá, chodí do práce. Zůstalo hodně dluhů, které otec musí splácet. Ačkoliv mu pomáhá zbytek rodiny, situace je pořád neutěšená. Ve škole se dívka řadí mezi šikovné žáky. Je snaživá.

**Zuzana** pochází z sociálně velmi slabé rodiny. Matka je rozvedená, v současnosti žije s novým přítelem, se kterým vychovává děti. Rodina má velké finanční problémy. Zuzana je velmi tichá, kolektivu se vždy spíše stranila. Nijak se neprojevovala, a to ani o přestávkách. Často nereagovala ani na pokyny učitele. To se později objasnilo tím, že u dívky byla třídní učitelkou diagnostikována snížená sluchová schopnost, což potvrdilo lékařské vyšetření. Školu navštěvovala zřídka. Docházku navíc zkomplikovala dlouhodobá infekční choroba, což vedlo k opakování ročníku.

**Máša** pochází z rodiny, v níž otec fyzicky napadal matku takovým způsobem, až se matka od otce odstěhovala. Kvůli tíživé situaci bydleli v azylovém domě. V azylovém domě byla celá rodina oblíbená. Brzy našli pomoc u své rodiny, odstěhovali se a Máša ze třídy odešla.

Máša je velmi šikovná a zvědavá dívka. V kolektivu patřila mezi bezproblémové žáky, o výuku jevila zájem, vždy byla připravená.

**Sára** pochází z průměrné rodiny. Má oba dva rodiče. U matky se několikrát ročně vyskytuje období, kdy nekomunikuje se školou, nedbá na domácí přípravu apod. Tato období naštěstí bývají krátká a brzy dochází k nápravě. Tyto matčiny výkyvy vedly k tomu, že dívka opakuje druhý ročník. Do třídy Sára zapadla. Vždy je uvnitř dění. Nejblíže má k Soně. Její prospěch je průměrný.

**Diego** pochází z velmi dobrého rodinného prostředí. O dítě se starají oba rodiče. Rodina funguje, což se projevuje na vyrovnanosti chlapce. Má rád humor. Ve škole dosahuje vynikajících výsledků. Velmi rád čte. Mezi jeho oblíbené předměty patří sloh a literatura.

**Štěpán** pochází z rodiny, ve které není o potíže nouze. Matka mívá často problémy s policií nebo OSPOD. Situaci pomáhá řešit organizace Člověk v tísni, ale marně. Jejich snahu matka vůbec neoceňuje, peníze končí v hracích automatech. Štěpánův prospěch je velmi slabý. Přestože opakoval první ročník, tak si dodnes neosvojil písmena apod. V hodinách proto vyrušuje a látka ho nebaví, protože učivo nezvládá. Matka odmítá vyšetření v PPP i jinou pomoc.

**Adolf** pochází z velmi početné rodiny – má čtyři vlastní bratry a dva nevlastní sourozence. Všechny děti vyrůstají ve společné domácnosti. Matka od rodiny odešla, když byl Adolf ještě malý. Otec se podruhé oženil a společně s manželkou vychovávají všechny děti. S Adolfem se matka stýká velmi málo, styk s matkou mu však velmi chybí. S otcovou druhou ženou si Adolf nerozumí a má s ní časté konflikty. Doma je Adolf nešťastný. Otec je velmi přísný a děti často bije. Patří k průměrným žákům, pomůcky mívá v pořádku, o to se otec stará, problémem je Adolfova nepořádnost.

**Tobiáš** pochází ze čtyř sourozenců a je z nich nejmladší. Rodiče jsou rozvedeni, neboť otec hodně pil alkohol. Matka vychovává děti, otce děti pravidelně navštěvují. V současné době žije rodina v bytě po babičce a matka si našla nového přítele. Tobiáš s ním ale příliš nemluví. Chlapec je velmi klidné povahy, v kolektivu velmi oblíbený. Tobiáš patří mezi výborné žáky. Tobiáš chodí skromně, ale čistě oblečený.

**David** po rozvodu svých rodičů žije s matkou u dědy. Chlapce tedy vychovává matka a děda. Matka je alkoholička, často je viděna opilá. Davidova staršího bratra dostal do péče otec. David velmi trpí tím, že nevyrůstá se svým bratrem. Protože spolu ale neustále chodí do stejné školy, o přestávkách se často navštěvují. Do školy chodí David čistý a upravený.



Na výuku dbá děda, David bývá na výuku připravený. Ve škole je pozorný a dosahuje výborných výsledků. Rád pomáhá prospěchově slabším spolužákům.

**Tom** je dítě svěřené do pěstounské péče. Pěstounka má chlapce ve své péči bohužel spíše kvůli státnímu příspěvku. V chlapcově chování se často objevují velké výkyvy. Jsou dny, kdy se projevuje bezchybně, ale je labilní a schopen se chovat v podstatě asociálně. Z tohoto důvodu je chlapec v péči klinického psychiatra a je mu přidělen i asistent pedagoga. Prospěchově se Tom řadí mezi horší žáky třídy.

**Justýn** pochází z velmi početné romské rodiny. Rodiče o své děti nejeví zájem. Otec školu nijak nenavštěvuje, matka až po několika vyzváních. V rodině panuje chaos a zmatek. Děti se mezi sebou často perou a nadávají si. Justýnovo chování je velmi proměnlivé. Musíme však uznat, že v průběhu dvou let školní docházky se zlepšuje. Výkyvy nálad nejsou tak časté, celkově je chlapec klidnější, což se odrazilo i v prospěchu. Ve třídě není nijak zvlášť oblíbený. Ostatní spolužáci ho nevyhledávají, ale ani mu nijak neubližují. Na začátku druhého ročníku do třídy přišel jeho starší bratr Vilém a situace se změnila.

**Vilém** přišel do třídy jako žák, jenž nezvládl druhou třídu, a proto ji musí opakovat. Ve třídě patří mezi horší žáky. Sami rodiče se s ním často neví rady. Ve svém věku často utíká z domova a toulá se po venku. Rodiče vůbec nerespektuje, nebere je jako autoritu. Kvůli svým prohřeškům má dohled sociální kurátorky. Ve třídě si svým výbušným a agresivním chováním okamžitě udělal mnoho nepřátel. Spolužáky často slovně i fyzicky napadá, nejvíce však svého bratra. Rodiče odmítají situaci řešit a nevdají jim, že starší syn neustále útočí na mladšího. Učivo druhého ročníku Vilém nezvládá.

**Robin** pochází z rodiny, v níž není nedostatek peněz, materiálně je Robin dobře zabezpečen. Je nejstarším potomkem, má dva mladší sourozence. Přestože se rodiče snaží a s Robinem pracují, Robin nezvládl učivo českého jazyka v druhém ročníku a do výzkumné třídy nastoupil na začátku druhého ročníku. Do kolektivu třídy se začlenil bez jakýchkoliv obtíží.

V polovině prvního ročníku do třídy nastoupili bratři **Robert a Erich**. Přestože jsou bratři, každý má jiného otce. Ericha dlouho vychovávala babička, protože matka měla nového přítele a s ním syna Roberta. V dnešní době má matka opět jiného přítele, se kterým vychovává oba chlapce. Ti se navzájem nesnáší, což se projevuje i ve škole. Často se hádají a perou se. Robert je velmi slabý žák, Erich patří do průměru. Na konci prvního ročníku se

rodiče přestěhovali a oba chlapci odešli s nimi. Časté stěhování chlapcům vůbec neprospívá, stěhovali se již nejméně potřetí.

## 4.5 Analýza dat

V říjnu prvního ročníku jsme začali realizovat šetření. Tento termín jsme zvolili, neboť žáci spolu již byli dostatečný čas na to, aby se vytvořila vztahová síť.

Všechny otázky v průběhu trvání šetření byly zadávány tak, aby byly žákům srozumitelné a v jejich věku pochopitelné. Jelikož žáci v říjnu v první třídě ještě neznají všechna písmena, bylo šetření realizováno námi osobně. To znamená, že v průběhu třídnické hodiny jsme jednotlivě žákům vysvětlovali své šetření a jeho podmínky, poté pokládali otázky a sami zapisovali odpovědi. Šetření se vždy skládalo z kladně a negativně položené otázky.

Nebyl vypracováván testový dotazník z důvodu věku žáků, vždy byla položena jen jedna otázka a to v kladné a záporné variantě. To nám umožňovalo zjišťovat kladné a záporné preference. Žáci měli možnost neomezených voleb, avšak tuto příležitost nikdy nevyužili.

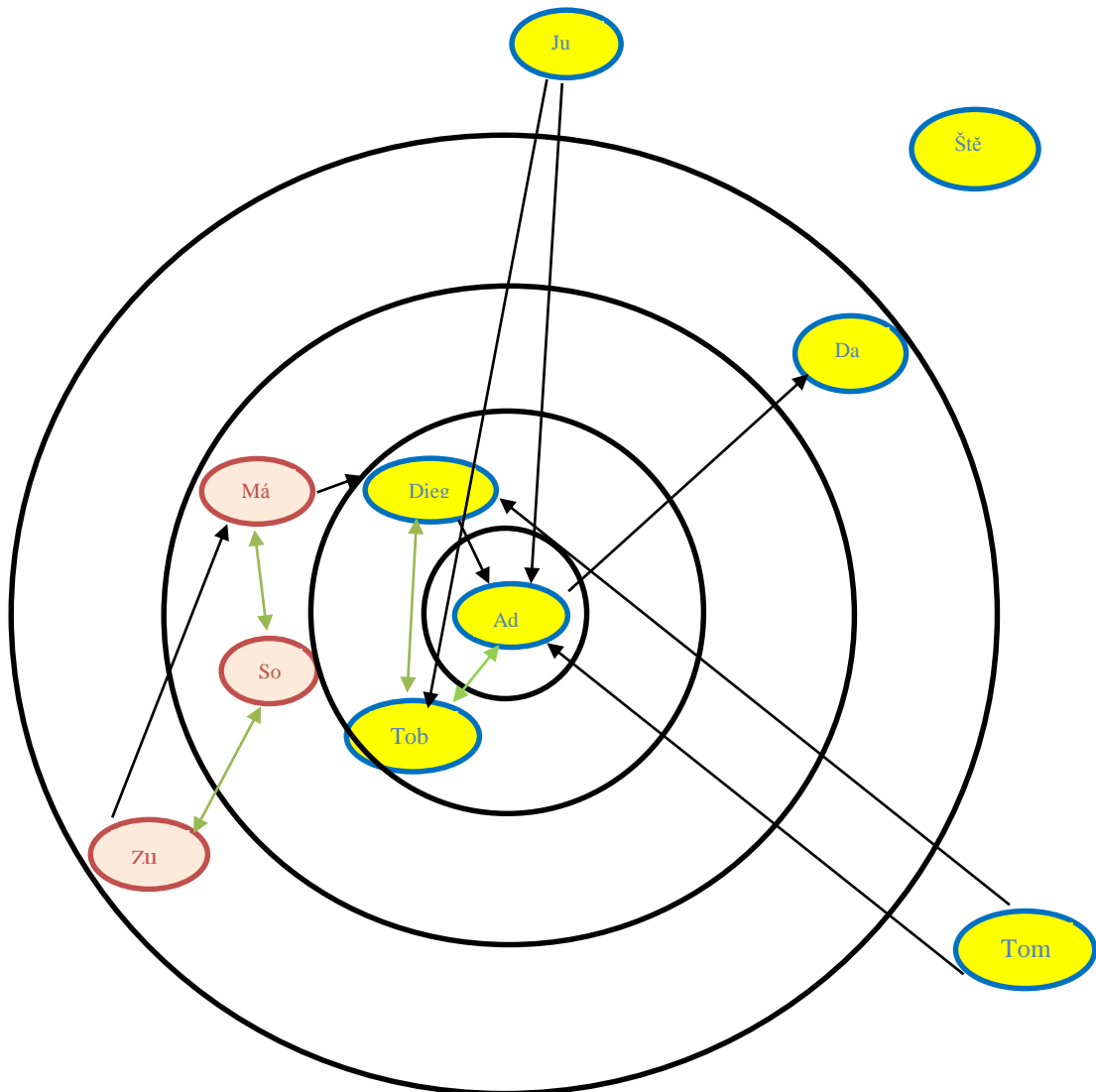
Otázky byly vybírány tak, aby měly vztah k reálnému životu. Jednalo se o školní a mimoškolní aktivity:

- a) S kým ze spolužáků bys chtěl sedět? S kým bys sedět nechtěl?
- b) Komu bys chtěl dát vánoční dárek? Komu bys nechtěl dát vánoční dárek?
- b) S bys chtěl jet na výlet? S kým bys nechtěl jet na výlet?
- c) Komu bys pomohl s domácím úkolem? Komu bys nepomohl s domácím úkolem?
- d) Koho bys pozval na oslavu narozenin? Koho bys nepozval na oslavu narozenin?

Všichni žáci byli v rámci anonymity označeni při vyhodnocování testových otázek fiktivními jmény. Ta byla využita i při tvorbě sociogramů, neuspořádaných matic a indexových analýz. V sociogramech atd. byly použity zkratky výše uvedených fiktivních jmen.

#### 4.5.1 První šetření

##### Sociogram kladných voleb z prvního šetření, říjen – první ročník



**Graf č. 2**

Z prvního šetření vyplynulo několik základních poznatků. V říjnu prvního ročníku se již skupina začala formovat, role začínaly být rozdělené a vytvořily se dvě skupiny. Přestože se jedná o malou skupinu, u níž byl předpoklad, že bude velmi homogenní, v říjnu první třídy se o soudržnosti mnoho mluvit nedalo. Samostatnou skupinu vytvořily ve třídě dívky a chlapci, i když v tomto věku většinou děti táhnou za jeden provaz.

Při prvním výzkumném šetření bylo přítomno sedm chlapců a tři dívky. Nejoblíbenějším členem třídy byl Adolf, který získal čtyři kladné volby, sám provedl dvě kladné volby. Diego získal tři volby, z toho jednu od Máši. Tři volby získal také Tobiáš, který byl oblíbený v chlapeckém kolektivu. Dvě volby, dokonce obousměrné, získala Soňa, která se stala neformální vůdkyní dívek ve třídě. Dvě volby získala i Máša. Po jedné volbě získali David



Justýn se tak stal nejméně oblíbeným členem třídního kolektivu. U Justýna se brzy začala projevovat nedostatečná domácí příprava na vyučování. Justýn sám byl nespokojený se svými školními výsledky, při nezdaru se okamžitě začínal vztekat a několikrát dokonce po neúspěchu opustil třídu. Třída jej brzy začala vnímat jako negativní článek skupiny. Další vzájemnou negativní volbu jsme zjistili mezi Tobiášem a Tomem. Tobiáš byl dvakrát negativně volen a dvakrát sám negativně volil, a to Toma a Justýna. Tom dostal dvě negativní volby, a dvakrát sám negativně volil Tobiáše a Zuzanu. Adolf získal jednu negativní volbu od Zuzany. Žádnou negativní volbu nedostali David a Štěpán. U Štěpána bylo důvodem jeho postavení ve třídě, děti jej vůbec nebrali jako člena kolektivu. Na okraji dívčí části kolektivu stála Zuzana, která získala tři negativní volby. Kromě Justýna, s nímž, jak jsme uvedli výše, provedla vzájemnou negativní volbu, byla negativně hodnocena i Tomem a Mášou. Přitom Mášu sama volila pozitivně. Negativně volila Adolfa a Justýna. Máša a Soňa žádnou negativní volbu nezískaly, jen prováděly negativní volby. Máša kromě Zuzany dala negativní volbu Tomovi. Soňa negativně volila Justýna a Tobiáše.

V následujících tabulkách, zejména v tabulce indexové analýzy lze vidět potvrzení výše uvedeného. Adolf byl nejoblíbenějším žákem ve třídě, následovali Diego a Tobiáš. Nejméně oblíbeným žákem se stal Justýn, následovaný Zuzanou. Úplně mimo kolektiv stál Štěpán.

Z neznámého důvodu provedly všechny děti dvě kladné volby, přičemž si vždy pevně stály za svým výběrem. Přitom počet voleb byl neomezený. V případě negativních voleb se taktéž nejvíce objevily dva výběry, celkem šestkrát. Jedenkrát volilo negativně jedno dítě a například Adolf nevyslal ani jednu negativní volbu spolu s dalšími dvěma dětmi.

### Indexová analýza – listopad 1. ročník

	<i>Ad</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>	<i>Má</i>	<i>Dieg</i>	<i>So</i>	<i>Ště</i>	<i>Tob</i>	<i>Tom</i>	<i>Zu</i>
<b>IPE</b>	0,22	0	0,22	0,22	0,22	0,22	0	0,22	0,22	0,22
<b>INE</b>	0	0	0,22	0,22	0,11	0,22	0	0,22	0,22	0,22
<b>ISS</b>	0,44	0,11	0	0,22	0,33	0,22	0	0,33	0	0,11
<b>INS</b>	0,11	0	0,44	0	0,1	0	0	0,1	0,22	0,33

**Tab. 1**

**Neuspořádaná matice pozitivních i negativních voleb – listopad 1. roč.**

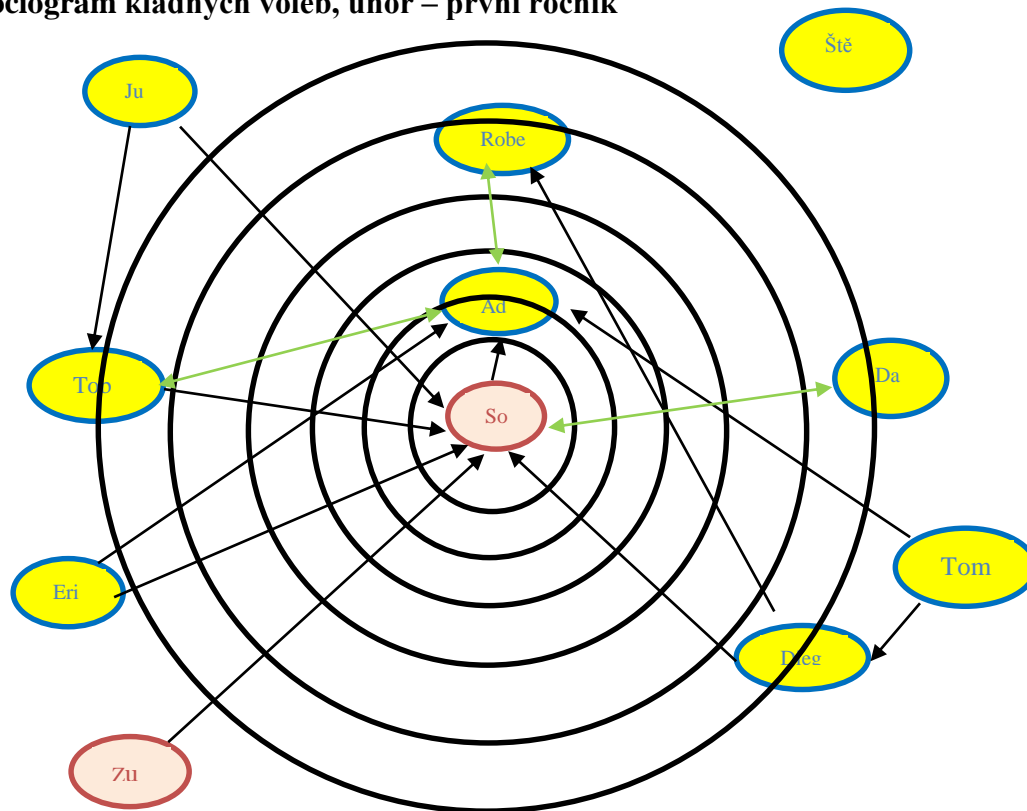
	<i>Ad</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>	<i>Má</i>	<i>Dieg</i>	<i>So</i>	<i>Ště</i>	<i>Tob</i>	<i>Tom</i>	<i>Zu</i>	Počet vyslaných voleb	
<i>Ad</i>		+						(+)			2	
<i>Da</i>												
<i>Ju</i>	+				(-)			+		(-)	2	2
<i>Má</i>					(+)	(+)			-	-	2	2
<i>Dieg</i>	+		(-)					(+)			2	1
<i>So</i>			-	(+)				-		(+)	2	2
<i>Ště</i>												
<i>Tob</i>	(+)		-		(+)				-		2	2
<i>Tom</i>	+				+			(-)		-	2	2
<i>Zu</i>	-		(-)	+		(+)					2	2
Počet získaných voleb	4	1	0	2	3	2	0	3	0	1		
	1	0	4	0	1	0	0	1	2	3		

**Tab. 2**
**4.5.2 Druhé šetření**

Na začátku druhého pololetí v první třídě bylo realizováno druhé šetření. Máša se již odstěhovala se svou rodinou pryč a školní docházku ve třídě, v níž jsme realizovali výzkumné šetření, ukončila. Do třídy nastoupili dva nevlastní bratři Erich s Robertem. Tito chlapci se do města přistěhovali spolu s matkou a jejím přítelem. Bratři do třídního kolektivu vnesli vzájemnou nevraživost. Z této dvojice více negativně působil Erich, který často přehnaně a někdy i agresivně reagoval na slova svého bratra. Nelíbilo se mu na něm, že mnohokrát neodpovídal pravdivě na dotazy týkající se domácí přípravy a rodinného života. Je však pravdou, že se Erich na bratra většinou zlobil oprávněně.

Počet dětí ve výzkumném vzorku se nejprve snížil na devět a do konce prvního ročníku se ustálil na jedenácti žácích. K tomu je ovšem nutné podotknout, že u Zuzany razantně stoupla absence, takže se Zuzana života v třídním kolektivu účastnila velmi sporadicky a čím dál tím méně.

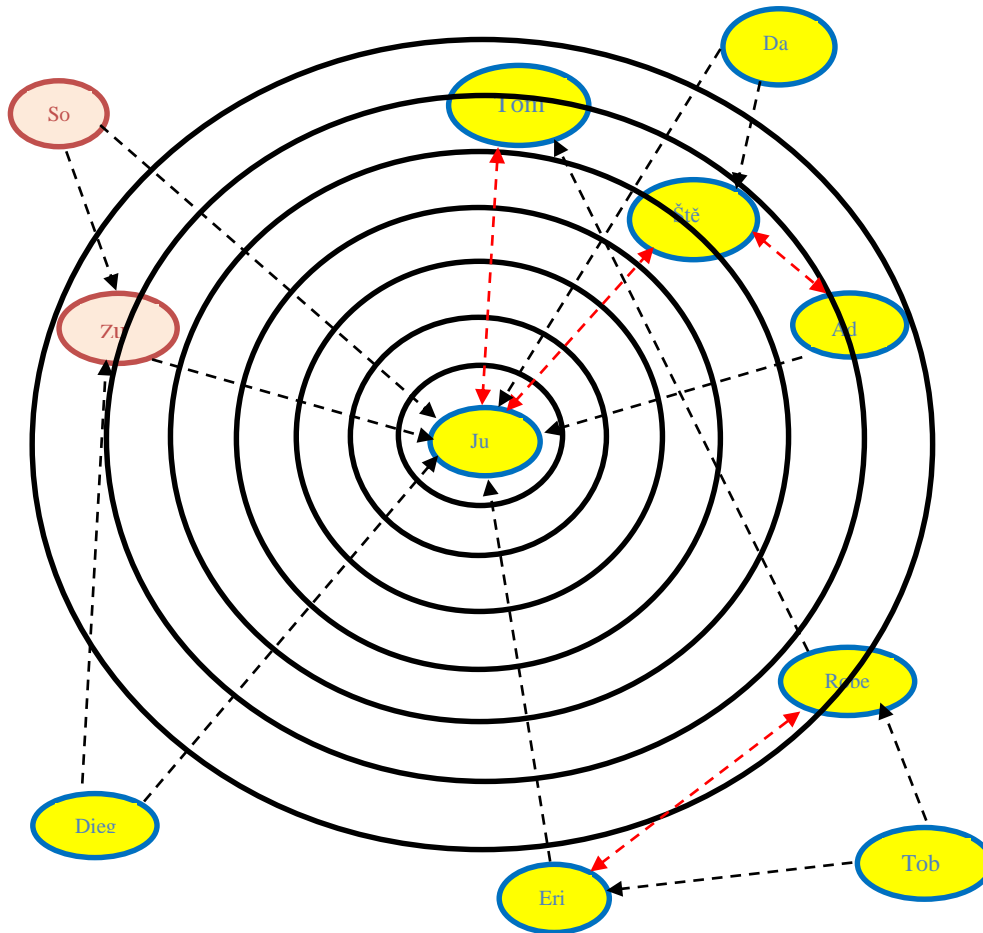
### Sociogram kladných voleb, únor – první ročník



**Graf č. 4**

Vzájemnou volbu při druhém výzkumu provedli Soňa s Davidem, Adolf s Tobiášem a Adolf s Robertem. Na základě pozorování soudíme, že volba Soni s Davidem byla ovlivněna spíše dosahovanými výsledky ve vzdělávání, neboť tyto dva měli ve třídě nejlepší výsledky. Kladná volba se odvíjela právě od těchto výsledků, kamarádský vztah u těchto dvou dětí jsme nikdy nezaznamenali. Adolf a Tobiáš své kamarádství stále udržovali, ačkoliv po příchodu sourozenců Roberta a Ericha se v jejich přátelském vztahu začaly objevovat první trhliny. Oba sourozenci brzy poznali, že Adolf je oblíbeným členem této skupiny, a proto začali usilovat o jeho přízeň. To se podepsalo na vztahu Adolfa a Tobiáše, přitom to ovlivnilo i vzájemný vztah obou bratrů, což ještě popíšeme u negativních voleb. Ve výzkumu se výše popsané projevilo tak, že Adolf s Robertem provedli vzájemnou kladnou volbu. Sedm žáků provedlo dvě kladné volby, čtyři děti kladně volily jen jedenkrát. Oproti předcházejícímu výzkumu ubyla obousměrná kladná volba mezi Soňou a Zuzanou. Ze začátku první třídy Soňa hledala ve třídě kamarádku, jíž stala Zuzana. Ovšem toto kamarádství brzy skončilo, neboť jak jsme již napsali o volbě Soni a Davida, rozhodujícím motivem Soniných voleb se brzy staly dosahované výsledky. I o Davidovi se dá říci, že motivem jeho kladné volby byly Soniny školní výsledky, oba se stali premianty třídy. Často si vzájemně pomáhali a diskutovali o právě probíraném učivu.

### Sociogram záporných voleb, únor, první ročník



**Graf č. 5**

Sociogram negativních voleb nám ukázal, že na okraji skupiny se ocitl Justýn a to se stoprocentním navýšením oproti minulému šetření. Stalo se tak proto, že Justýn často fyzicky ubližoval spolužákům, neboť jim záviděl lepší školní výsledky. Taktéž mu u dalších členů skupiny ubralo na popularitě jeho velmi špatné sociální zázemí. To se projevovalo například tím, že Justýn přicházel do školy zanedbaný. Justýn byl také účastníkem dvou oboustranných záporných voleb. První záporná volba byla mezi Justýnem a Štěpánem, druhá mezi Tomem a Justýnem. Štěpán byl druhým nejméně oblíbeným žákem výzkumné třídy, což ukazuje i první sociogram. Další obousměrnou zápornou volbou byl Štěpán a Adolf. Poslední zápornou společnou volbu provedli Erich a Robert, přičemž v sociogramu je vidět negativní interakci s Tobiášem. Vzájemná nevráživost mezi těmito chlapci začala okamžitě po příchodu Ericha a Roberta do této skupiny. Do příchodu Roberta a Ericha mezi Adolfem a Tobiášem existovalo celkem pevné přátelství. Oba sourozenci brzy začali usilovat o Adolfovu přízeň, což se nelíbilo Tobiášovi, protože se chtěl kamarádit s Adolfem sám. Taktéž každý ze sourozenecké dvojice nechtěl, aby se s Adolfem kamarádil někdo jiný než



on. Proto se ve třídě začala mezi těmito třemi chlapci objevovat hrubá slova, která se vystupňovala ve rvačky apod. V průběhu druhého pololetí se přátelství Adolfa a Tobiáše rozpadlo úplně. Adolf žádné další přátelství nenavázal a všichni tito chlapci se stali rivaly. David ve třídě zaujímal neutrální postavení, což je vidět z toho, že nezískal žádnou negativní volbu. Ve třídě neměl žádného nepřítele.

### Indexová analýza, únor, první ročník

Jména	<i>So</i>	<i>Ad</i>	<i>Dieg</i>	<i>Zu</i>	<i>Ju</i>	<i>Tob</i>	<i>Tom</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Robe</i>	<i>Erich</i>
<b>IPE</b>	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0	0,1	0,1	0,2
<b>INE</b>	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2
<b>ISS</b>	0,6	0,5	0,1	0	0	0,1	0	0	0,1	0,2	0
<b>INS</b>	0	0,1	0	0,2	0,8	0	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2

Tab. 3

### Neuspořádaná matice pozitivních a negativních voleb, únor, 1. ročník

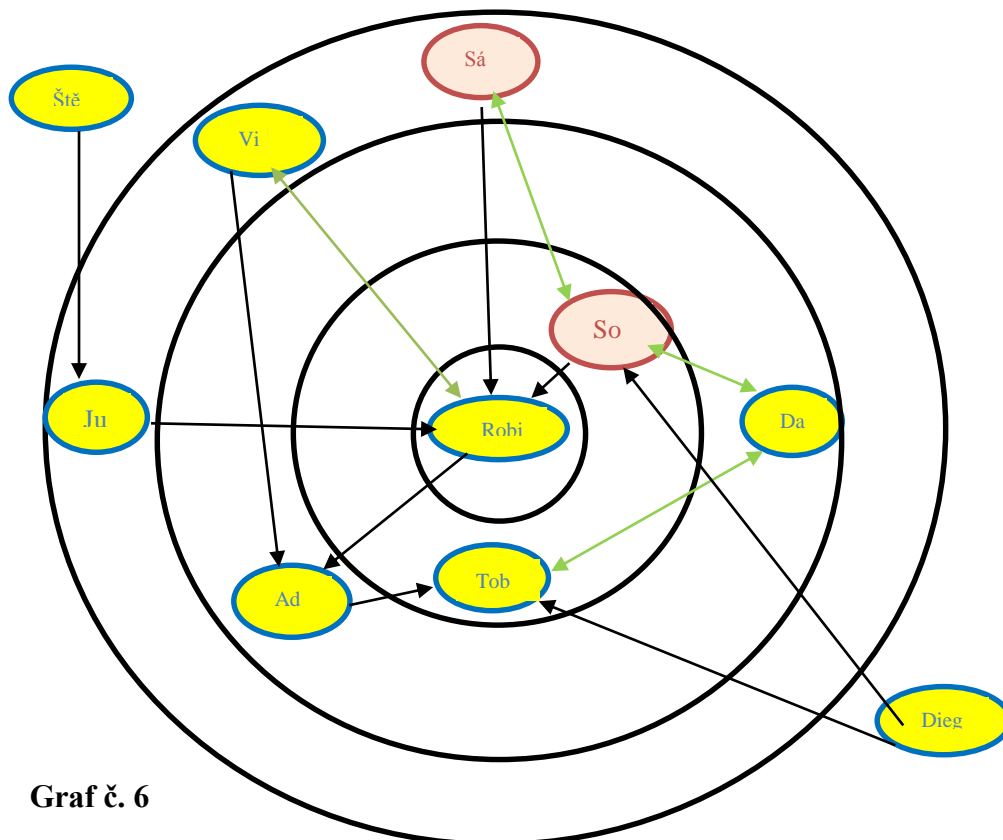
	<i>So</i>	<i>Ad</i>	<i>Dieg</i>	<i>Zu</i>	<i>Ju</i>	<i>Tob</i>	<i>Tom</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Robe</i>	<i>Erich</i>	Počet vyslaných voleb	
<i>So</i>		+		-	-				(+)			2	2
<i>Ad</i>					-	(+)		(-)		(+)		2	2
<i>Dieg</i>	+			-	-					+		2	2
<i>Zu</i>	+				-							1	1
<i>Ju</i>	+					+	(-)	(-)				2	2
<i>ToČ</i>	+	(+)								-	-	2	2
<i>ToŠ</i>		+	+		(-)							2	1
<i>Šte</i>		(-)			(-)							0	2
<i>Dan</i>	(+)				-			-				1	2
<i>Robe</i>		(+)					-				(-)	1	2
<i>Erik</i>	+	+			-					(-)		2	2
Počet získaných voleb	6	5	1	0	0	1	0	0	1	2	0		
	0	1	0	2	8	0	2	3	0	2	2		

Tab. 4

### 4.5.3 Třetí šetření

Na začátku druhé třídy došlo ve výzkumné třídě k velkým změnám v kolektivu. Čtyři žáci třídu opustili, a to Zuzana, Tom a sourozenecká dvojice Robert a Erich. Sourozenci, jak již bylo výše zmíněno, se odstěhovali. Zuzana a Tom skupinu opustili, neboť nezvládli učivo prvního ročníku a museli jej opakovat. Do třídy naopak přibyli tři žáci – Sára, Vilém a Robin. Tyto děti nezvládly učivo druhého ročníku, a proto nastoupily v září znovu do druhé třídy. Ve třídě vznikla i nová sourozenecká dvojice Justýn – Vilém. Počet dětí na začátku druhé třídy činil deset žáků. Tyto změny se projeví na skupině tak, že se částečně změnil vztahy v kolektivu.

#### Sociogram pozitivních voleb, říjen, druhý ročník

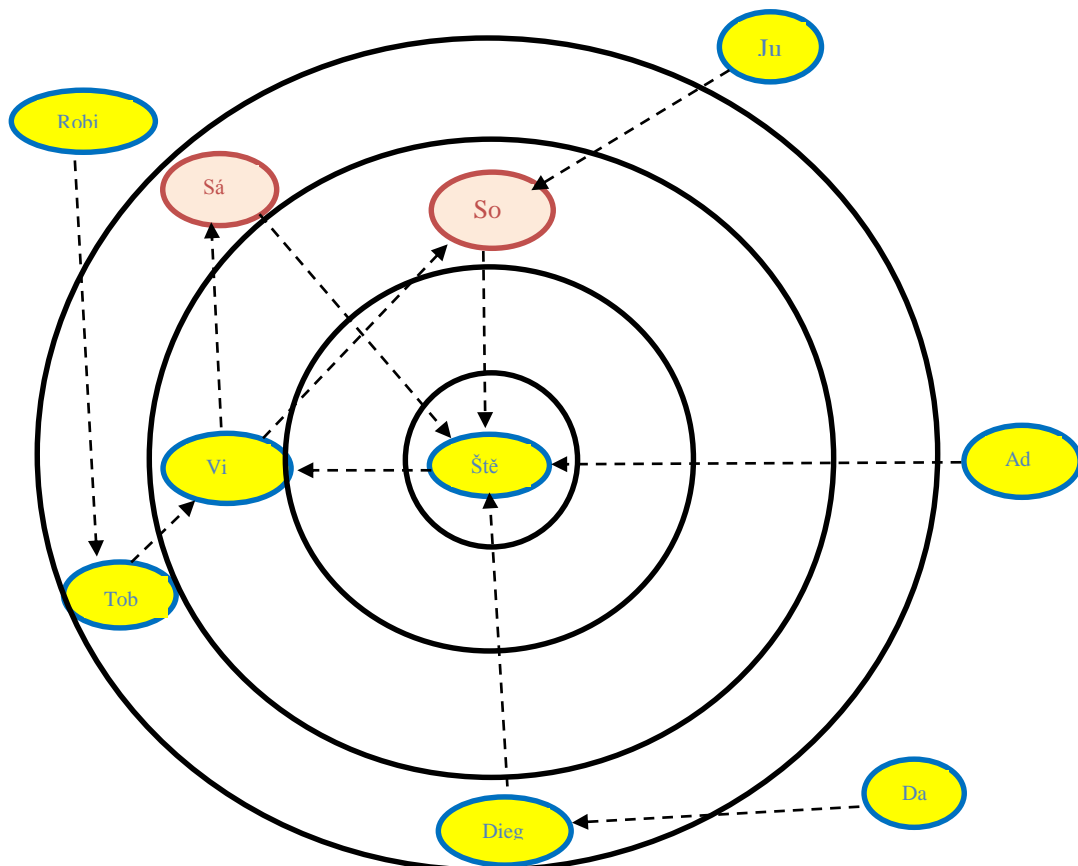


**Graf č. 6**

Nejoblíbenějším členem skupiny se stal Robin, který získal dvě kladné volby od Viléma a Sáry, kteří s ním opakovali druhý ročník. Svou přátelskou povahou si ihned po nástupu do třídy získal další kamarády. Druhou pozici obsadili Tobiáš a Soňa, jež dostali tři volby. Zajímavá byla jedna z kladných Adolfových voleb, již udělil Tobiášovi. Adolf se na začátku druhého ročníku snažil obnovit jejich kamarádský vztah. Tobiáš ale na nabízenou ruku ke smíru nereagoval a svému bývalému kamarádovi neodpustil to, že jej Adolf odstavil na druhou kolej a Tobiáš se začal více zajímat o výuku než o spolužáky. Proto v tomto

dotazníkovém šetření v rámci kladných voleb vybral Davida, jenž mu imponoval svými školními výsledky. Soňa si své postavení ve třídě obhájila i přes změny, které ve třídě proběhly. Opakovala se oboustranná volba s Davidem a kladnou volbu znovu získala od Diega. Soňa si ihned z kraje ročníku získala nové kamarády mezi novými spolužáky, v dotazníkovém šetření se objevila oboustranná volba se Sárrou. To je ovšem také tím, že Sára a Soňa byly ve druhém ročníku jedinými dívkami ve třídě. Další zajímavou volbou byla pozitivní volba od Viléma k Adolfovi. Spolu s Vilémem přišly do třídy i velké výchovné problémy. Chlapec byl od začátku velmi agresivní. Ve třídě často vyvolával konflikty, které několikrát skončily i zraněním. Vilém vycítil napjatý vztah mezi Adolfem a Tobiášem, čehož využil a snažil se získat Adolfovu přízeň. Několikrát vtáhl Adolfa do problémů, což vyvolalo reakci Adolfových rodičů, kteří toto rázně ukončili. Diego nezískal ani jednu kladnou volbu, neustále zůstával neutrálním prvkem ve třídě. Štěpán nezískal žádnou pozitivní volbu taktéž, ale z úplně jiných důvodů.

#### Sociogram negativních voleb, říjen, druhý ročník



**Graf č. 7**

Změny ve třídě se projeví i v záporných volbách. Na rozdíl od prvního ročníku, kdy si své nechvalné prvenství ve výši záporných voleb držel Justýn, v tomto šetření nezískal

jedinou negativní volbu. Došlo k tomu proto, že Vilém Justýna v podstatě denně fyzicky napadal a skupina toto reflektovala a vnímala jako bezprávi. Třída se postavila k této situaci tak, že Justýna ignorovala a přehlížela, neboť to vnímala jako záležitost dvou sourozenců, do které nechtěli spolužáci nijak zasahovat. Zároveň jej ale určitým způsobem litovali, a proto jej nevolili negativně. Svým chováním si své první negativní volby získal Vilém. Na pozici nejméně oblíbeného člena kolektivu se ocitl Štěpán. Ten byl i předtím relativně neoblíbený, a tak převzal část negativních voleb od Justýna.

### Indexová analýza, říjen, 2. ročník

Jména	<i>So</i>	<i>Sá</i>	<i>Da</i>	<i>Tob</i>	<i>Ju</i>	<i>Vi</i>	<i>Dieg</i>	<i>Ad</i>	<i>Ště</i>	<i>Robi</i>
<b>IPE</b>	0,33	0,22	0,22	0,11	0,11	0,22	0,22	0,11	0,11	0,22
<b>INE</b>	0,11	0,11	0,11	0,11	0,11	0,22	0,11	0,11	0,11	0,11
<b>ISS</b>	0,33	0,11	0,22	0,33	0,11	0,11	0	0,22	0	0,44
<b>INS</b>	0,22	0,11	0	0,11	0	0,22	0,11	0	0,44	0

Tab. 5

### Neuspořádaná matice kladných i záporných voleb, říjen, 2. ročník

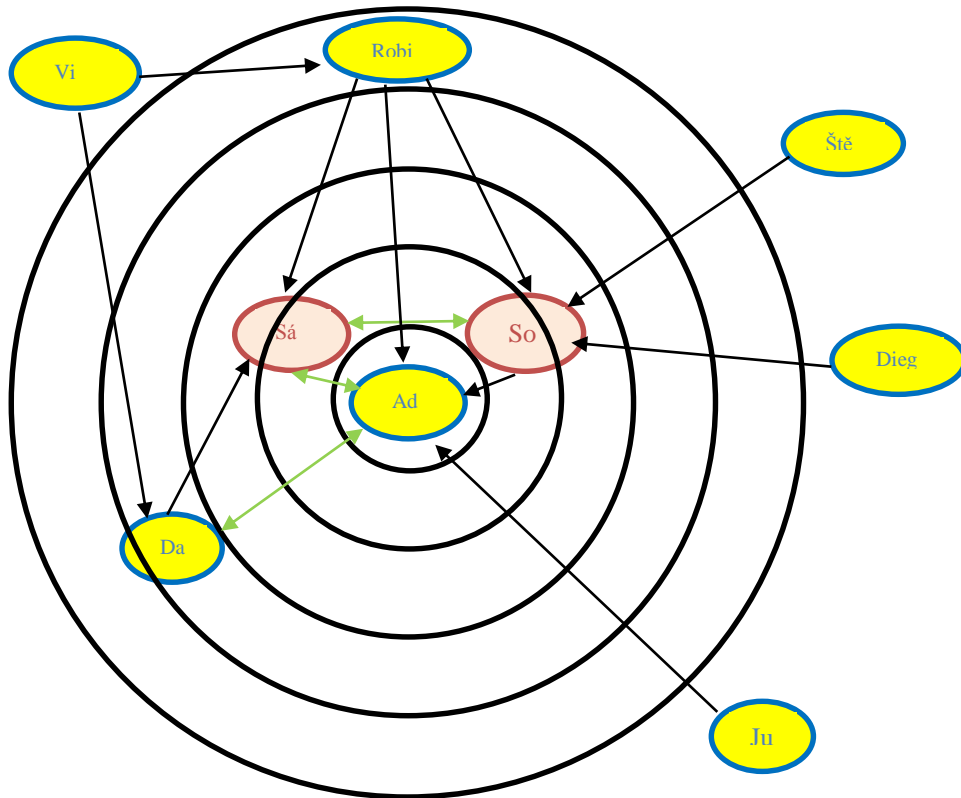
	<i>So</i>	<i>Sá</i>	<i>Da</i>	<i>Tob</i>	<i>Ju</i>	<i>Vi</i>	<i>Dieg</i>	<i>Ad</i>	<i>Ště</i>	<i>Robi</i>	Počet vyslaných voleb	
<i>So</i>		(+)	(+)						-	+	3	1
<i>Sá</i>	(+)								-	+	2	1
<i>Da</i>	(+)			(+)			-				2	1
<i>Tob</i>			(+)			-					1	1
<i>Ju</i>	-									+	1	1
<i>Vi</i>	-	-						+		(+)	2	2
<i>Dieg</i>	+			+					-		2	1
<i>Ad</i>				+					-		1	1
<i>Ště</i>					+	-					1	1
<i>Robi</i>				-		(+)		+			2	1
Počet přijatých voleb	3	1	2	3	1	1	0	2	0	4		
	2	1	0	1	0	2	1	0	4	0		

Tab. 6

#### 4.5.4 Čtvrté šetření

V lednu 2015 jsme realizovali čtvrté šetření. Začátkem nového kalendářního roku se odstěhoval do zahraničí Tobiáš. Jinak se kolektiv ustálil. Počet dětí ve třídě činil devět žáků.

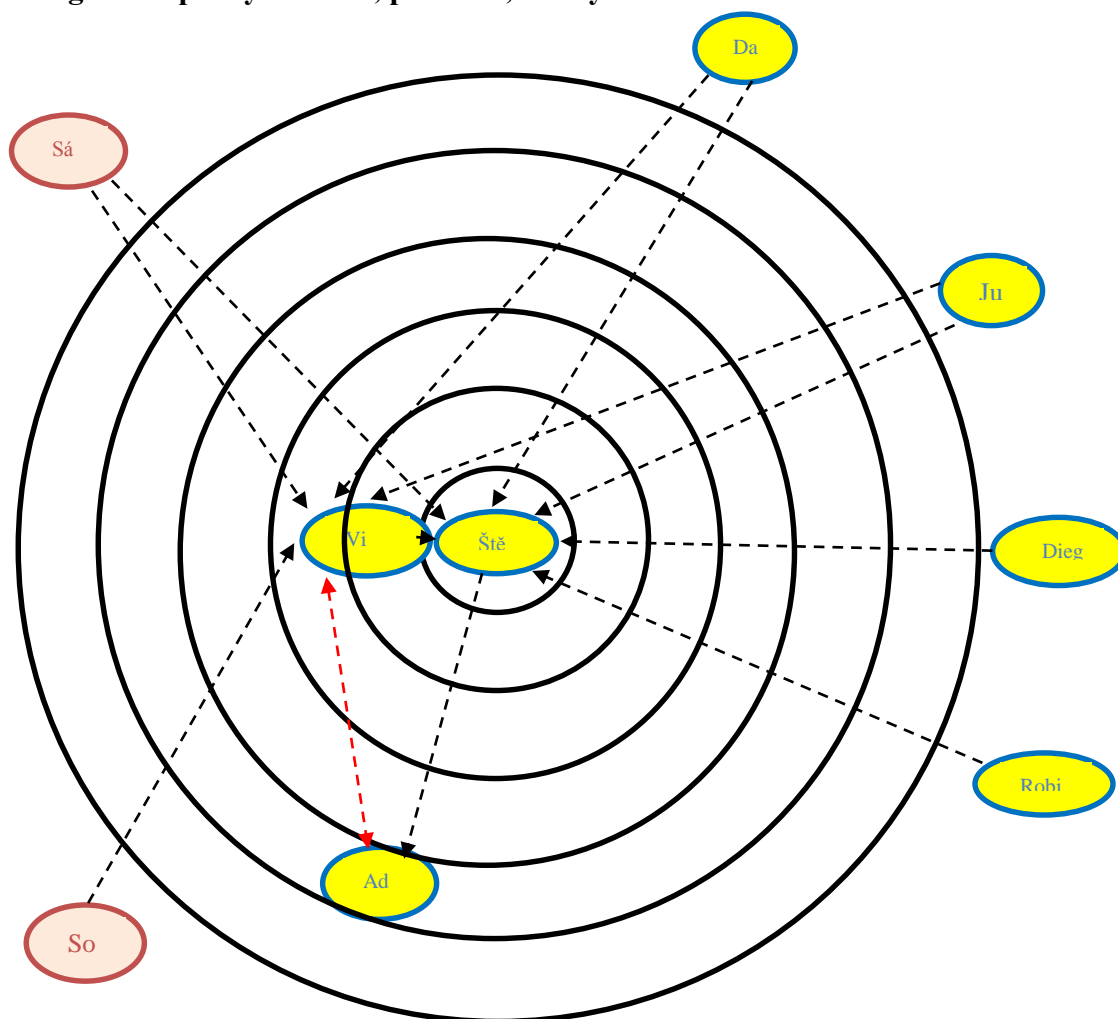
#### Sociogram kladných voleb, prosinec, druhý ročník



**Graf č. 8**

Ve třídě se objevily nové přátelské vazby. Soňa získala konečně kamarádku, která jí po odstěhování Máši chyběla. Přestože si dívky byly blízké, nestrnily se chlapeckého kolektivu, přičemž nejbliže k nim měl Adam, jak je vidět i v sociogramu kladných voleb. K této skupině si našel cestu i David. K této trojici se snažil připojit i Robin. Jeho snaha ale dlouho vycházela naprázdno, neboť se často snažil pomoci Vilémovi, který se ocitl na okraji skupiny. I když Robinův záměr nebyl špatný, třída tuto snahu neviděla ráda. Naopak pozitivně kolektiv reagoval na snahu Justýna zapojit se do třídního dění. Pozitivně se děti dívaly i na jeho snahu zlepšit si školní výsledky.

### Sociogram záporných voleb, prosinec, druhý ročník



**Graf č. 9**

Ve třídě se objevily i černé ovce. Jimi se stali Vilém a Štěpán. Tito chlapi získali nejvíce negativních voleb. Štěpán si nesl i nadále břemeno neoblíbeného spolužáka. Vilém si negativní volby vysloužil svým negativním přístupem vůči spolužákům, hlavně však ke svému bratrovi. Vilém negoval veškeré Justýnovo snažení zlepšit se. Brzy si všiml, že Justýn už není černou ovčí kolektivu, kterou byl v minulém roce. Proto začal stupňovat vulgarismy a agresivitu ke svému bratrovi. Napadání se neomezilo jen na slova, několikrát jej fyzicky napadl. Vilém nesl špatně nejen bratrovy úspěchy, ale i Adolfovu oblíbenost. Adolf se z tohoto důvodu stal také častým objektem Vilémových ataků. Jeho nenávisť došla tak daleko, že kolem sebe viděl jen skupinu nepřátel. Všechny ostatní děti hleděly na kolektiv buď pozitivně, nebo alespoň neutrálně.

### Indexová analýza, prosinec, 2. ročník

Jména	<i>Ad</i>	<i>Sa</i>	<i>So</i>	<i>Dieg</i>	<i>Vi</i>	<i>Rob</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>
<b>IPE</b>	0,25	0,25	0,25	0,125	0,25	0,375	0,125	0,25	0,125
<b>INE</b>	0,125	0,25	0,125	0,125	0,25	0,125	0,125	0,25	0,25
<b>ISS</b>	0,625	0,5	0,5	0	0	0,125	0	0,25	0
<b>INS</b>	0,25	0	0	0	0,625	0	0,75	0	0

**Tab. 7**

### Neuspořádaná matice kladných i pozitivních voleb, prosinec, 2. ročník

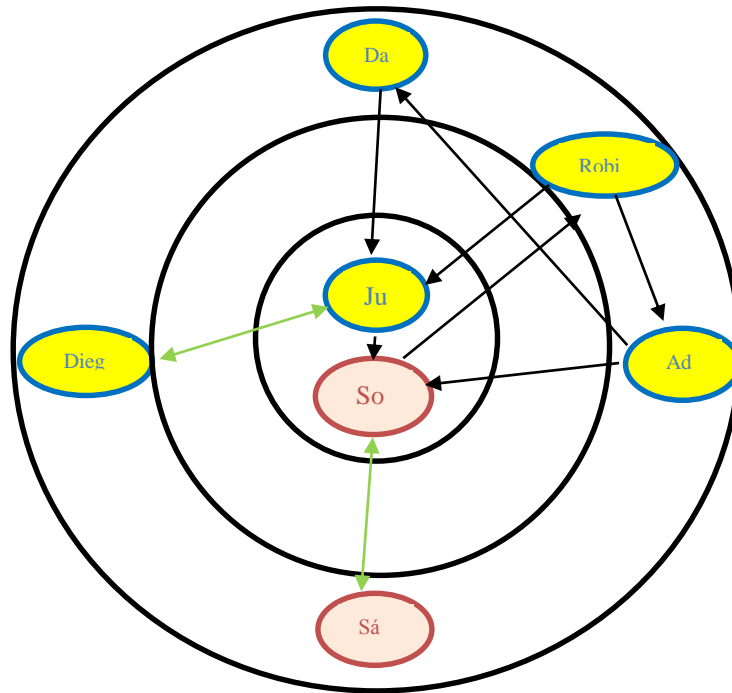
	<i>Ad</i>	<i>Sá</i>	<i>So</i>	<i>Dieg</i>	<i>Vi</i>	<i>Robi</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>	Počet vyslaných voleb	
<i>Ad</i>		(+)			(-)			(+)		2	1
<i>Sá</i>	(+)		(+)		-		-			2	2
<i>So</i>	+	(+)			-					2	1
<i>Dieg</i>			+				-			1	1
<i>Vi</i>	(-)					+	-	+		2	2
<i>Rob</i>	+	+	+				-			3	1
<i>Ště</i>	-		+							1	1
<i>Da</i>	(+)	+			-		-			2	2
<i>Ju</i>	+				-		-			1	2
Počet přijatých voleb	5	4	4	0	0	1	0	2	0		
	2	0	0	0	5	0	6	0	0		

**Tab. 8**

#### 4.5.5 Páté dotazníkové šetření

Na počátku druhého pololetí ve druhém ročníku jsme uskutečnili páté šetření. Z devíti žáků bylo přítomno sedm dětí, dvě děti byly nemocné – chyběl Vilém a Štěpán. Šetření opět proběhlo formou rozhovoru. Protože děti již jsou vyspělejší, následně jsme u dětí formou pohovoru zjišťovali motivaci provedených voleb.

### Sociogram kladných voleb, únor, druhý ročník



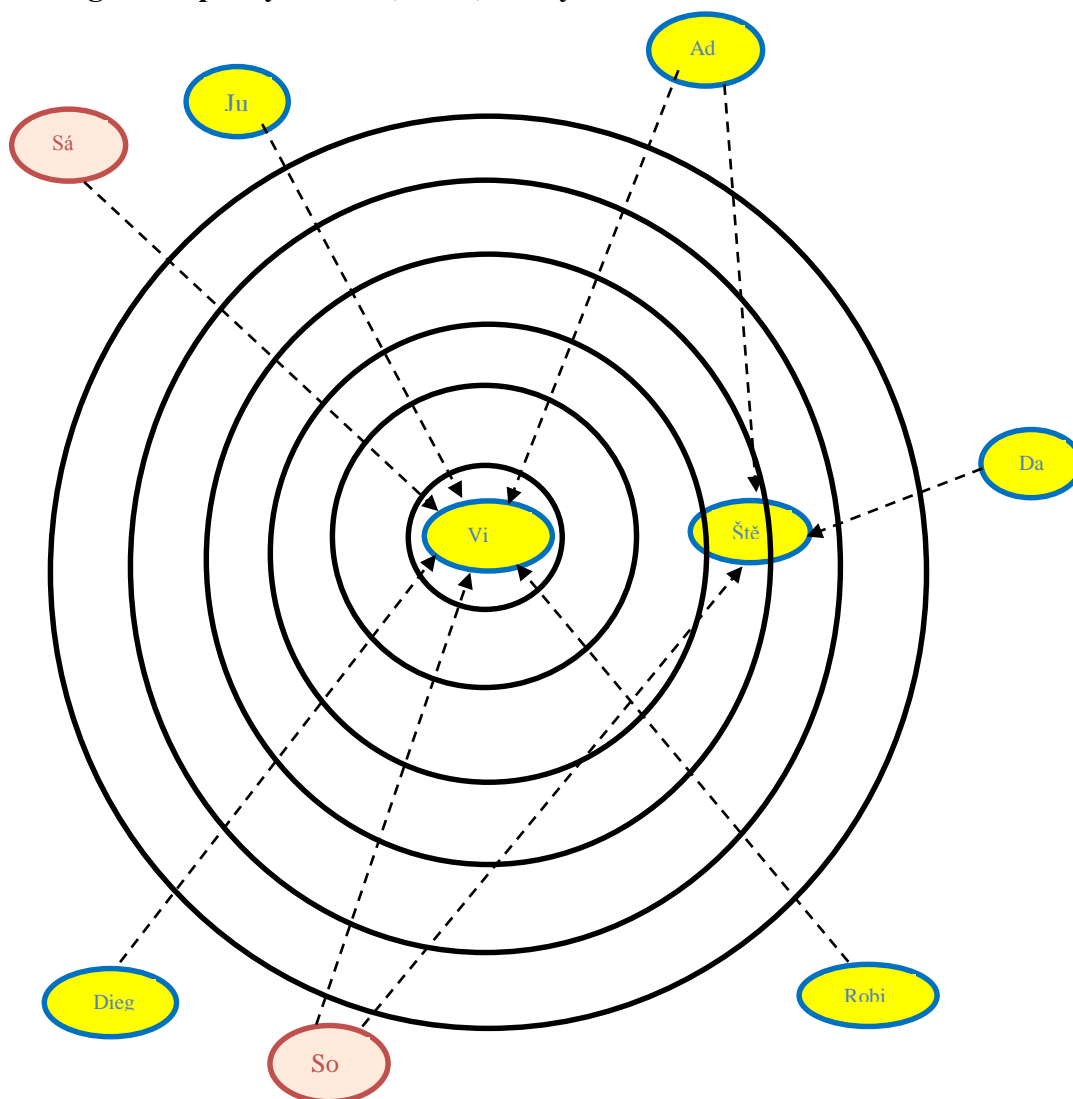
**Graf č. 10**

Své postavení ve třídě si po pátém šetření udržela Soňa, která získala tři kladné volby. Relativním překvapením se stalo postavení Justýna, jenž obdržel taktéž tři kladné volby. Děti to zdůvodňovaly tím, že Justýn už není agresivní a stal se hodnějším, kamarádským a že není lakomý a podělí se se spolužáky o sladkosti apod. Také uvedly, že vidí zlepšení i v učení. Lepší školní výsledky i změnu Justýnova chování potvrdila oboustranná volba Diego – Justýn. Diego, který do této chvíle stál stranou kolektivu, si našel kamaráda právě v Justýnovi. Potvrdil se pokračující trend ztráty Adolfovy prestiže a jeho ústup ze slávy. Adolf dostal jen jednu pozitivní volbu a postupně se dostával na okraj kolektivu.

Nejméně oblíbeným členem kolektivu se stával postupně během druhého ročníku Vilém díky tomu, že byl drzý na učitele, neustále bil svého bratra Justýna i ostatní spolužáky. Třída o něm ztratila veškeré zbytky kladného mínění a postavila jej úplně mimo kolektiv. Štefan zůstal neoblíbeným žákem spolu s Vilémem, neboť spolu s ním ubližoval spolužákům a byl sprostý. Nejméně se však dětem líbilo, že lže a podvádí.



## Sociogram záporných voleb, únor, druhý ročník



Graf č. 11

## Indexová analýza, únor, 2. ročník

Jména	<i>Ad</i>	<i>Sa</i>	<i>So</i>	<i>Dieg</i>	<i>Vi</i>	<i>Rob</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>
<b>IPE</b>	0,25	0,125	0,25	0,125		0,25		0,125	0,25
<b>INE</b>	0,25	0,125	0,25	0,125		0,125		0,125	0,125
<b>ISS</b>	0,125	0,125	0,375	0,125		0,125		0,125	0,375
<b>INS</b>					0,75		0,375		

Tab. 9

### Neuspořádaná matice kladných i pozitivních voleb, únor, 2. ročník

	<i>Ad</i>	<i>Sá</i>	<i>So</i>	<i>Dieg</i>	<i>Vi</i>	<i>Robi</i>	<i>Ště</i>	<i>Da</i>	<i>Ju</i>	Počet vyslaných voleb	
<i>Ad</i>			+		-		-	+		2	2
<i>Sá</i>			(+)		-					1	1
<i>So</i>		(+)			-	+	-			2	2
<i>Dieg</i>					-				(+)	1	1
<i>Vi</i>											
<i>Rob</i>	+				-				+	2	1
<i>Ště</i>											
<i>Da</i>							-		+	1	1
<i>Ju</i>			+	(+)	-					2	1
Počet přijatých voleb	1	1	3	1	0	1	0	1	3		
					6		3				

**Tab. 10**

#### 4.6 Role ve třídě a sociální interakce

V rámci všech výzkumných šetření jsme sledovali utváření sociálních rolí ve skupině a interakce mezi jejími členy. Na začátku prvního ročníku skupina držela pohromadě. Děti si navzájem pomáhaly a byly jednou partou. Pracovní tempo bylo pomalé, ale klima třídy bylo příznivé pro výuku. Jedinou výjimkou byl Justýn, který se stal antihvězdou kolektivu. Justýn častokrát přicházel do školy už v afektivním stavu, chodil totiž do školy nepřipravený s nesplněnými domácími úkoly, což mu snižovalo u spolužáků reputaci. Jeho afektivní stavy narušovaly výuku a to vadilo spolužákům, kteří ztráceli klid pro získávání nových vědomostí. Jelikož byli nespokojeni s jeho projevy, sami jej napomínali.

V průběhu prvního čtvrtletí se objevily ve třídě dvě skupiny – dívčí a chlapecká. Vůdkyní dívčí skupiny byla Soňa, která se cítila být jistá v prostředí školy, neboť navštěvovala přípravný ročník. Zbývající dívky pomáhala uvést do školního života, čímž získala jejich přátelství a náklonost.

Hvězdou celého kolektivu a vůdcem chlapecké skupiny se stal Adolf. Chlapec byl „sluníčkem“ kolektivu, svým neustávajícím optimismem kolem sebe šířil přátelskou a

pohodovou atmosféru. Vždy byl ochotný pomoci slabšímu, nikdy nezkažil žádnou zábavu. On sám zůstával skromný, svou popularitu v kolektivu nijak nezneužíval.

Výsledky v prvním šetření se shodovaly s pozorováním skupiny.

V průběhu druhého pololetí prvního ročníku jsme pozorovali výrazné změny v sociálních interakcích ve skupině. Třída se již nedělila na žádné skupiny, objevily se jen kamarádké dvojice. V chlapeckém kolektivu bylo soupeření o Adamovo přátelství, které nastalo po změnách ve třídě – příchodu Ericha a Roberta. Soupeření mezi chlapci se projevovalo pomluvami, urážkami, bratři si navzájem činili potíže. Mezi Tobiášem a Adolfem se začala projevovat nedůvěra, Tobiáš nakonec Adolfa odmítal a začal být pozorný k ostatním spolužákům. Adolf sice zůstával oblíbeným členem kolektivu, ale soutěžení o jeho přízeň mu ubíralo na popularitě a hvězdou skupiny se stala Soňa. Černou ovci byl Justýn. Justýn často obviňoval za své nevhodné chování druhé a lhal. Vyskytly se vzájemné negativní interakce mezi Justýnem a spolužáky – žalování, vysmívání se, vzájemný odpor. Proto třídní učitelka zasáhla rozhovorem s celou skupinou s cílem zlepšit Justýnovo postavení v kolektivu. Outsiderem byl Diego, který s tímto postavením byl spokojený a nesnažil se ho nijak změnit, stal se pozorovatelem dění.

Na počátku druhého ročníku se úplně proměnila třída. Klima třídy bylo napjaté. Skupina se začala utvářet úplně znovu, žáci si hledali nové postavení ve skupině. V těžké roli se ocitl Adolf, který bojoval s Tobiášovou arogancí. Tobiáš odsoudil každou snahu Adolfa o obnovení jejich přátelství a Adolfova snaha tak byla odsouzena k nezdaru. Postavení hvězdy kolektivu získal Robin, a to i přesto, že byl novým členem. Choval se přátelsky, staral se o ostatní, uměl odpouštět a promíjet. Justýn opustil kvůli rivalitě se svým bratrem pozici černé ovce a začal se začleňovat do kolektivu. Setkával se s povzbuzováním a pomocí druhých. Sám projevovat sympatie a posléze i přátelství. Štafetu černé ovce přebíral Štěpán, jenž často zlehčoval výkony a snahy druhých, urážel spolužáky, pomlouval a ostouzel je.

V polovině druhého ročníku dění ve skupině ovlivnil odchod Tobiáše a výsledky sociogramu neodpovídaly plně pozorování. Třída nepůsobila jako kolektiv. I když v sociogramu vnikla skupina Adolf, Soňa a Sára, v životě třídy toto nebylo viditelné. Tito spolužáci se kamarádili, avšak o nic více, než se zbývajícími členy třídy. Hvězdou třídy se stal znovu Adolf, Robin již nebyl tak oblíbený a stáhl se do ústraní kvůli své povaze. Neustávala rivalita Justýna s Vilémem, naopak se stupňovalo agresivní chování Viléma, což narušoval klidný chod třídy a nepříznivě ovlivňovalo klima. Proto musela zasáhnout třídní učitelka a situaci řešit rozhovory a dalšími stmelujícími technikami.

K výrazné změně ke zlepšení kolektivu došlo po vánočních prázdninách ve druhém ročníku. Skupina se zformovala, napevno se rozdělily role ve třídě. Klima ve třídě se stalo pozitivním. Negativní postoje zastávaly jen dva články skupiny. Ty se do kolektivu nijak nezapojovaly a ke zbytku třídy stály v opozici.

Kladná skupina, již tvořilo sedm žáků, se vzájemně sladila. Mezi těmito dětmi nedocházelo ke konfliktním situacím, při plnění jakýchkoliv úkolů děti kooperovaly, společně hledaly cestu k cíli, což podporovalo jejich přátelství. To vedlo i k lepšímu prospěchu všech členů skupiny. Nejvíce se toto projevilo u Justýna, který během druhého ročníku setřásl roli černé ovce a dostal možnost začlenit se do kolektivu, čehož využil a získal pozici platného člena kolektivu. Vzrostlo i jeho sebevědomí, sám začal usilovat o zlepšení prospěchu. Oslovil dokonce třídní učitelku a žádal o pomoc při přípravě na vyučování. Předtím jakoukoliv takovou pomoc odmítal. Povzbuzení i od třídní učitelky jej ještě více motivovalo k dalšímu úsilí, tím se mu zlepšil i prospěch.

Přestože oba dva negativní žáci nebyli přítomni při posledním šetření, jejich nepřítomnost se v negativních volbách neprojevila. Jejich role antihvězd se do povědomí spolužáků vryla natolik, že ani absence jim na tomto postavení neubrala. Vilém se svým agresivním chováním neustával, naopak se stupňovalo a to nejen k Justýnovi, ale ke všem členům skupiny. Štěpánova pozice se nijak nezlepšila, jeho chování bylo pořád stejné a to kolektiv vedlo také k negativním volbám. Oba dva, třebaže měli obdobné chování a postoje a jejich postavení bylo stejné, nenašli přátelství ani mezi sebou.

Interakce v kolektivu sociálně znevýhodněných žáků v průběhu prvních dvou ročníků byly ovlivněny změnami v kolektivu a neustávajícím hledáním třídních rolí.

## 5 SHRUTÍ ŠETŘENÍ, DISKUSE

Šetření probíhalo v pěti částech tak, aby postihlo veškeré změny, které v době jeho trvání proběhly ve skupině, v níž jsme šetření prováděli.

Na začátku šetření navštěvovalo třídu deset dětí. Jejich počet se několikrát změnil, několik dětí se přistěhovalo, několik se odstěhovalo a změny v kolektivu proběhly také po skončení prvního ročníku, kdy několik dětí opustilo třídu pro špatné školní výsledky. Do třídy nastoupili žáci opakující druhý ročník. Tento jev měl velký dopad na klima skupiny, neboť skupina velmi dlouhou dobu neměla šanci ustálit se. Děti nestačily poznávat své spolužáky, kteří přicházeli a odcházeli. I sociální interakce byly ovlivněny. Každý jedinec potřebuje určitý čas na začlenění do nového prostředí. Jelikož se ho dětem nedostávalo, trvalo, než překonaly ostýchavost a dokázaly se zapojit do života třídy. Proto stmelení kolektivu byla náročná věc, spolu s vytvořením pozitivního klimatu.

Tím jsme začali analyzovat první předpoklad, že skupina žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí bude mít velmi vysokou soudržnost z toho důvodu, že všichni žáci pocházejí ze stejné sociální vrstvy. Tento předpoklad se v průběhu šetření nepotvrdil. Ačkoliv všechny děti pocházely z jedné sociální vrstvy, daly se u nich vysledovat tendence činit ve skupině společenské rozdíly. Děti si všímaly jakýchkoli rozdílů a okamžitě vyvozovaly hodnotící soudy. Velkou pozornost věnovaly školním výsledkům a hygieně. Pokud někdo vybočoval, byl okamžitě zařazen na okraj skupiny. Je nutné uvést, že skupina umožňovala jedincům projevujícím snahu o zlepšení návrat do kolektivu.

Dále jsme předpokládali, že všichni jedinci budou mít možnost zapojit se do dění v kolektivu, nikdo nebude vyloučený – na okraji třídy, a klima třídy bude ke všem vstřícné. Tento předpoklad se potvrdil z části. Klima ve skupině sice bylo vstřícné a všichni měli možnost zapojit se do kolektivu, avšak nepředpokládali jsme takové vzorce chování, jež nebude ochotna přijmout ani skupina dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Projevilo se, že vliv na vstřícnost skupiny má kromě sociálního zázemí také chování jednotlivých žáků, přičemž velké rozdíly se vyskytly i mezi sourozenci. Klima bylo sice přátelské, avšak vylučovalo ty, jež se nechtěli přizpůsobit pravidlům stanovenými většinou.

Také jsme předpokládali, že sociální interakce ve skupině nebudou jen reciproční a bude častá rivalita. Tento předpoklad se potvrdil částečně. Očekávali jsme, že rivalita se bude objevovat zejména v situacích souvisejících se školními výsledky. Místo toho se rivalita

vyskytla, když děti usilovaly o přízeň Adolfa. Zatímco ve výuce děti většinou kooperovaly, stmelení kolektivu trvalo velmi dlouho a rivalitní chování z něj vymizelo teprve po odchodu Tobiáše.

Částečně se potvrdil se i předpoklad, že se často vyskytne devalvační chování, leč jsme očekávali, že nebude mít vliv na klima třídy žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Devalvační chování se vyskytovalo poměrně často. Vliv na klima skupiny to však mělo. Důležité bylo, jaké normy si děti přinesly z rodiny. Jelikož většina dětí byla kladně sociálně naladěna, devalvační chování negovala a nepřijala za své. Tím docházelo ve třídě ke konfliktu mezi těmi, jenž devalvační chování používali a považovali za normální, a těmi, jež je odmítali.

## 5.1 Diskuse

Je možné se zamyslet nad tím, zda u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí můžeme vypořádat určité specifické tendence. Na základě anamnéz, šetření a pozorování výzkumného vzorku jsme došli k závěru, že je to možné. Faktorem, který velmi ovlivňoval utváření sociálních vztahů ve skupině a tím i sociální interakce, se staly neustálé změny ve třídě způsobené stěhováním a špatnými školními výsledky. Oboje má spojitost s prostředím, z něhož žáci vycházejí. Školní docházka nemá u této společenské vrstvy potřebnou podporu a mnozí rodiče buďto mají sami velmi špatné vzdělání nebo jej nepovažují za důležité. Pokud jde o faktor neustálého stěhování, v průběhu našeho šetření jsme narazili na několik příčin tohoto jevu. Lze vypořádat následující tendence. Některé děti se stěhují, neboť došlo k rozvodovému řízení, děti poté žijí s jedním z rodičů, který si nemůže dovolit platit vysoké nájemné, a tak hledá alternativu. Mnoho sociálně znevýhodněných rodin má finanční problémy, které řeší tím, že se stěhují, přičemž se domnívají, že přestěhováním jejich problémy skončí. V neposlední řadě se některé tyto rodiny stěhují, poněvadž mají problémy s orgány státní správy a samosprávy a taktéž si myslí, že přestěhováním jejich těžkosti s úřady skončí. Toto neustálé stěhování však přináší dětem velké potíže při školní docházce a je tématem k diskusi, jak se s tímto jevem vypořádat. Děti nemají možnost navázat sociální vztahy, sžít se s kolektivem, najít si kamarády atd. Vliv tohoto fenoménu na utváření sociálních vztahů je obrovský a je určitě námětem pro další zkoumání.

## ZÁVĚR

Diplomová práce na téma Sociální interakce u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se zbývala specifickou oblastí sociálních vztahů – sociálními interakcemi v prostředí žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V teoretické části práce byla nejprve nastolena východiska k empirické části práce. Byla věnována pozornost sociálně znevýhodněnému prostředí, žákům pocházejícím ze sociálně znevýhodněného prostředí a historii a zvykům romské komunity jako podskupině jedinců ze sociálně znevýhodněného prostředí. Také byla popsána socializace, sociální role ve školní třídě a sociální interakce. Dále se teoretická část věnovala dějinám a současnosti sociometrie, sociometrickým technikám a jejich vyhodnocování.

Z uvedených teoretických témat vycházela praktická část práce. Jejím cílem bylo popsat, analyzovat a zhodnotit sociální interakce ve skupině žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, vliv prostředí, ze kterého pocházejí na tyto interakce pomocí sociometrických metod. Byly stanoveny dílčí cíle, jež byly úspěšně splněny. V průběhu jednotlivých šetření bylo popsáno sociální klima skupiny, hierarchie skupiny, proměnlivost skupiny a její vývoj, pokud se týká sociálních rolí, byly popsány sociální interakce a chování účastníků těchto interakcí. Výsledky byly porovnány s předpoklady šetření.

Uvedené postupy ukázaly sociální vztahy ve skupině žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a interakce v této skupině probíhající, ukázaly převládající tendence v těchto interakcích a naznačily důležitost a možnosti využívání sociometrických technik ke zjišťování sociálních vztahů na prvním stupni základní školy.

Závěrečná diskuse se zaměřila na vliv vnějšího prostředí na sociální vztahy ve školních třídách. Bylo konstatováno, že tyto vlivy nelze opomíjet a je nutné se jimi dále zabývat.

---

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

ACTON, T. A., GALLANT, David a VONDRÁČEK, Pavel. *Romové*. České vyd. 1. Praha: Svojtka & Co., 2000. 48 s. Ohrožené kultury. ISBN 80-7237-249-1

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.

ČERNOUŠKOVÁ, Viola. *Sociální psychologie. [Užití sociometrie v ped. praxi.]*. 1. vyd. Olomouc, 1987.

FULGHUM, Robert. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Vyd. 8., rozš. 3. Praha: Argo, 2013. 183 s. ISBN 978-80-257-0831-6.

GABRIELOVÁ, Alena. *Základy sociologie, sociální komunikace a sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Kladno-Kročehlavy: Vyšší odborná škola územně-správní a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, 2012. 80 s. ISBN 978-80-904859-3-8.

GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2011. 166 s. ISBN 978-80-7367-909-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 231 s. ISBN 80-7178-749-3.

KALEJA, Martin, ed. a KNEJP, Jan, ed. *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.



- MUSIL, Jiří V. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. 1. vyd. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 2003. 363 s. ISBN 80-238-8935-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Základy sociologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 191 s. ISBN 978-80-247-2396-9.
- PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: Teorie, metoda, techn.* Vyd. 1. Praha, 1969.
- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Romové, otázky a hledání odpovědí*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2010. 101 s. ISBN 978-80-7329-249-2.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ROUS, Jiří. *Romové - vhled do problému*. Brno: Kabinet MV, 2003. 51 s. ISBN 80-86633-03-9.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. 74 s. Skripta. ISBN 80-244-0568-7.
- ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 83 s. ISBN 978-80-7372-792-5.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. 84 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-247-0277-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. a VOJTOVÁ, Věra, ed. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of Socially Disadvantaged Students; Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami = Education of Pupils with Special Educational Needs: sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2009. 157 s. ISBN 978-80-7315-188-1.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Renata Vysloužilová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Sociální interakce žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí
<b>Název v angličtině:</b>	Social interactions of pupils from the socially disadvantaged backgrounds
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na specifickou oblast sociálních vztahů – sociální interakce žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Teoretická část je zaměřena na sociálně znevýhodněné prostředí, žáky pocházející z tohoto prostředí, socializaci a teorii sociometrie. Šetření se zabývá sociálními interakcemi v uvedené skupině žáků.
<b>Klíčová slova:</b>	Sociálně znevýhodněné prostředí, školní třída, žáci, klima třídy, socializace, sociální role, sociální interakce, sociometrie.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is focused on a specific area of social relationships – social interactions of pupils coming from socially disadvantaged backgrounds. The theoretical part is focused on socially disadvantaged backgrounds, pupils coming from such backgrounds, socialisation and sociometric theory. The research concerns social interaction in a set group of pupils.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Socially disadvantaged backgrounds, class, pupils, the class climate, socialisation, social role, social interaction, sociometry
<b>Rozsah práce:</b>	73 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český