

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**PREVENTIVNÍ PROGRAM „DRUHÝ KROK“ A
PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY**

**PREVENTION PROGRAM „SECOND STEP“
AND PSYCHOSOCIAL CLIMATE IN THE
CLASSROOM**



Magisterská diplomová práce

Autor: Mgr. Kristýna Mánková
Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc
2017

Studie vznikla za podpory MŠMT, grant IGA_FF_2016_018 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie).

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za seznámení s tématem, které se týkalo preventivního programu Druhý krok a také za věcné rady a připomínky při zpracování mé magisterské diplomové práce. Dále také Mgr. Petrovi Psyszkovi za pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat a v neposlední řadě také mé mamince a příteli za podporu a motivaci.

Obsah

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 9 |
| 1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA | 10 |
| 1.1 Definice školní třídy..... | 10 |
| 1.2 Vlastnosti školní třídy jako malé sociální skupiny | 10 |
| 1.3 Diagnostika školní třídy jako sociální skupiny | 14 |
| 1.4 Komunikace ve školní třídě | 16 |
| 1.4.1 Aspekty výukové komunikace..... | 17 |
| 1.5 Osobnost učitele a žáka jako faktory ovlivňující školní třídu..... | 21 |
| 1.5.1 Osobnost učitele..... | 21 |
| 1.5.2 Osobnost žáka | 23 |
| 1.5.3 „Problémový“ žák..... | 27 |
| 2 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY..... | 29 |
| 2.1 Pojmové vymezení | 29 |
| 2.2 Zjišťování psychosociálního klimatu ve školní třídě | 30 |
| 2.2.1 Přístupy k měření klimatu..... | 31 |
| 2.3 Ovlivňování klimatu ve školní třídě..... | 32 |
| 3 PRÁCE SE ŠKOLNÍ TŘÍDOU | 35 |
| 3.1 Důvody práce se školní třídou..... | 35 |
| 3.2 Formy práce se školní třídou..... | 36 |
| 3.2.1 Preventivní programy | 36 |
| 3.2.2 Možnosti práce se školní třídou v kontextu primární prevence..... | 38 |
| 3.2.3 Kritéria efektivity primárně preventivních programů..... | 39 |
| 3.2.4 Intervenční programy..... | 41 |
| 4 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ (SEL) | 42 |
| 4.1 Představení programu Druhý krok | 42 |
| 4.2 Popis programu Druhý krok..... | 43 |
| 4.3 Sociálně-emocionální učení jako teoretické pozadí programu Druhý krok..... | 45 |
| 4.4 Efektivita programu Druhý krok..... | 46 |
| 4.4.1 Zahraniční studie..... | 47 |
| 4.4.2 Výzkumná šetření v České a Slovenské republice | 49 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.5 | Psychosociální klima školní třídy v kontextu sociálně-emocionálního učení | 51 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | | 53 |
| 5 | VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY | 54 |
| 6 | METODOLOGICKÝ RÁMEC..... | 56 |
| 6.1 | Typ výzkumu a popis průběhu | 56 |
| 6.2 | Metody získávání dat | 58 |
| 6.3 | Metody analýzy dat | 60 |
| 6.1 | Etické problémy a způsob jejich řešení..... | 61 |
| 7 | VÝZKUMNÝ SOUBOR..... | 62 |
| 7.1 | Charakteristika výzkumného vzorku a jeho výběr z populace..... | 62 |
| 7.1.1 | Třída 01 | 64 |
| 7.1.2 | Třída 02..... | 67 |
| 7.1.3 | Třída 03..... | 71 |
| 7.1.4 | Třída 04..... | 74 |
| 8 | PREZENTACE VÝSLEDKŮ | 78 |
| 8.1 | Vliv programu Druhý krok na hodnocení kvality kolektivu | 78 |
| 8.2 | Vliv programu Druhý krok na počet pozitivních hodnocení | 83 |
| 8.2.1 | Vliv programu Druhý krok na pozice žáků | 84 |
| 8.3 | Vliv programu Druhý krok na hodnocení atraktivity..... | 85 |
| 9 | DISKUZE | 86 |
| 10 | ZÁVĚRY..... | 91 |
| SOUHRN | | 92 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY | | 94 |
| ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE..... | | 101 |
| PŘÍLOHY | | 103 |

ÚVOD

„Třída je svébytným a v jistém směru neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originálních sociálních konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“ (Lašek, 2007, s. 13).

Již v bakalářské práci jsem se zabývala problematikou třídního kolektivu, pro niž bylo téma psychosociálního klimatu školní třídy stěžejní. Díky výzkumu zmíněné práce mi bylo umožněno být v přímé interakci s žáky a pozorovat procesy, jež se ve třídním kolektivu odehrávají v hodinách, ale také mimo vyučování. Tato zkušenost mě utvrdila v přesvědčení, že psychosociální klima je zásadním prvkem, ovlivňující vztahy, pracovní angažovanost žáků a samozřejmě mnoho dalších aspektů, které se školního, zejména třídního, prostředí týkají. Ne vždy se však daří vytvořit ve školní třídě pozitivní a podporující klima, přičemž důvody mohou být různé. Další poznatek, který jsem si však odnesla je ten, že pro fungující a podporující prostředí školní třídy, jehož je psychosociální klima součástí, je klíčová také fungující komunikace a pozitivní vztah mezi žáky a učiteli. S rozvojem sociálních sítí a virtuální komunikace velká část interakcí žáků probíhá mimo školu, a to často aniž by se fyzicky potkávali (Knotová et al., 2014). Pro učitele, je tak mnohem náročnější proniknout do „vnitřního života třídy“ a poznat „svět školáka“, což Lašek (2007) považuje za nezbytné.

V rámci magisterského studia jednooborové psychologie jsem se pak poprvé setkala, díky paní PhDr. Eleonora Smékalové, Ph.D., s preventivním programem Druhý krok, který byl v té době (r. 2015) v České republice teprve v začátcích svého působení, a který mě zaujal zejména svým zdařilým zpracováním, jež skrze rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, umožňuje žákům zažívat nejrůznější situace v interakcích jak s učiteli, tak se svými spolužáky. Narazila jsem tedy na projekt, jenž se stal tématem mé magisterské diplomové práce. Projekt, který mi nejen smysl dával, ale doposud dává.

Tato práce navazuje na pilotní ověřování efektivity programu Druhý krok. Jejím cílem je představit a konkrétně popsat problematiku týkající se školní třídy, jako sociální skupiny, s důrazem na její psychosociální klima a možnosti preventivního působení zejména v kontextu programu Druhý krok. Tyto obsahové celky jsou proto zakomponovány do teoretické části práce. Část empirická se pak věnuje ověřování efektivity programu Druhý krok v kontextu psychosociálního klimatu školní třídy a konkrétním výsledkům výzkumného šetření, jež bylo formou pretestu a posttestu realizováno prostřednictvím dotazníků B4, rozhovorů a metody nedokončených vět.

Program Druhý krok, je v České republice stále poměrně čerstvou záležitostí v oblasti primární prevence a tak pevně věřím, že výsledky této práce budou nápomocné při dalším šíření a implementaci konceptu sociálně-emocionálního učení na základních školách v České republice.

Touto prací bych zároveň ráda oslovila skupiny pedagogů, poradenských pracovníků a také studentů, kteří mají zájem stále zlepšovat kvalitu preventivních programů či celkovou práci se školní třídou a podporovat tak bezpečný a zdravý vývoj žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

„Školní třída jako jeden z významných socializačních činitelů umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti. To všechno vede k zásadnímu rozšíření sociální zkušenosti, nezbytné pro život ve skupinách a společenstvích v dospělosti a zásadní roli tu hraje učitel a spolužáci“ (Gillernová, Krejčová, Horáková Hoskovcová, Šírová, Stětovská, 2012, s. 24)

1.1 Definice školní třídy

Průcha, Walterová a Mareš (2009) školní třídu charakterizují jako skupinu žáků stejného věku, která je společně vyučována ve škole nebo jako základní, sociální a organizační jednotku školního vzdělávání. Gillernová, Krejčová et al. (2012) zdůrazňují, že se jedná o malou sociální skupinu, do níž je žák trvale začleněn a která má možnost dlouhodobého a přímého působení. Charakteristický je také určitý počet jedinců a jejich společné cíle, ke kterým směřují prostřednictvím společně vykonávaných činností. Jedinci, již školní třídu navštěvují, si jeden druhého nevybrali, třída vznikla uměle a má tedy formální charakter, jsou však ve vzájemném vztahu a navzájem se ovlivňují (Auger, Boucharlat, 2005).

Vágnerová (2005) upozorňuje, že z počátku se jedná o skupinu vnitřně nediferencovanou, tím myslí zejména období počátku školní docházky, postupně však dochází k vnitřní diferenciaci a rozdělení rolí. Ke stálosti vnitřní struktury třídy dochází až ve středním školním věku, kdy už jednotliví žáci zaujímají určitá postavení, která se v následujících letech příliš nemění.

1.2 Vlastnosti školní třídy jako malé sociální skupiny

Současně se vznikem skupiny se také utvářejí velmi rychle vztahy mezi členy. Jedinci si v nich nacházejí své místo a zvykají si na sebe. Jedním z charakteristických znaků je vytvoření určitého uspořádání členů skupiny. Toto uspořádání je možné chápat jako skupinovou strukturu (Výrost, Slaměnik et al., 2008). Skupinová struktura je však jen jednou z vlastností školní třídy, jakožto sociální skupiny. Mimo jiné zde řadíme stupeň

soudržnosti, cíle a zejména pak také skupinové hodnoty a normy (Auger, Boucharlat, 2005).

Skupinová struktura

Skupinovou strukturu lze chápat jako vnitřní složení skupiny, konkrétně se jedná o organizaci statusů a rolí uvnitř dané skupiny. Na počátku školní docházky – tedy na začátku utváření skupiny, se její členové vzájemně neznají (Výrost, Slaměník et al., 2008), vnitřní strukturalizace a hierarchizace třídy probíhá velmi pozvolna a jedná se o vnitřně nediferencovanou skupinu, ve které školák své spolužáky příliš nerozlišuje (Vágnerová, 2005), postupně se z nich však stávají osoby známé, jež se od sebe odlišují různými znaky a vlastnostmi (Výrost, Slaměník et al., 2008). Dochází tedy k diferenciaci třídy a rozdělení rolí, jež se od sebe vzájemně odlišují svým obsahem i postavením, nejvlivnější a nejdůležitější osobou je v tomto období učitel. Svou ustálenou podobu z hlediska hierarchizace rolí získává třída teprve na počátku středního školního věku a v průběhu dospívání se už pak příliš nemění (Vágnerová, 2005).

Status, role a pozice

Společně s utvářením vzájemných vztahů dochází také k utváření sociometrických pozic, vyjadřujících stupeň vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnosti jedněch vůči druhým (Nakonečný, 2009). **Sociální pozice** je možné chápat jako postavení jedince ve skupině (Helus, 2015), označuje jakési místo ve vztažném poli. Na pozice jsou kladeny určité požadavky a zároveň jsou spojovány s určitými očekáváními (Nakonečný, 2009). Hrabal (1989 in Vágnerová, 2005) rozlišuje dva základní faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě. Jedná se o míru sympatie, oblíbenosti, jež závisí na sociálních kompetencích dítěte. Pozitivně bývá hodnoceno zejména chování, jež usnadňuje navazování kontaktu a udržení vztahů. Zejména pak prosociální chování a pozitivní emoce vyvolávají kladnou citovou odezvu. Druhým faktorem je pozitivní hodnocení a míra prestiže, jakou dítě ve skupině získá. Zde již závisí na různých kompetencích. Pozitivně bývá hodnocena odvaha, sebedůvěra, fyzická zdatnost, obratnost, ale také vzhledová atraktivita. (Vágnerová, 2005). Postupně zaujímané pozice členů mohou být popsány v termínech rolí či sociometrických výběrů a odmítání. V tomto smyslu sociologové mluví o autoritách „šedých eminencích“, vůdcích, outsiderech, izolátorech, dominantních a periferních rolích, přehlížených jedincích a podobně (Nakonečný, 2009). Vágnerová (2009) v tomto smyslu rozlišuje různé pozice v hierarchii třídy. Pozici **neformálního**

vůdce získává dítě vysoce hodnocené se značnou prestiží a dostatečně velkým vlivem, jenž z prestiže vyplývá. Postavení **hvězdy**, jež získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje. Pozice **dobrého kamaráda** dítě získává sympatií, kterou k němu chová většina třídy, ale nemá podstatnější vliv a to buď proto, že dává přednost pohodě před sebezprosazováním, nebo nemá potřebné imponující vlastnosti. Další je pak pozice **přijatelného spolužáka**, jež je typická průměrným vlivem i oblíbeností, ničím však nevyčnívá, ničím není nápadná, ale také ostatní ničím nedráždí. Poslední je pak pozice **neoblíbeného, odmítaného a izolovaného dítěte**. Jedná se o skupinu dětí, jež nevlastní požadované vlastnosti a kompetence, něčím se ale odlišují, ať už sociálním postavením, chováním či zevnějškem, popřípadě působí nepříjemně a s ostatními si nerozumějí.

Skupinová role pak určuje, jak se má daný člen chovat k ostatním členům skupiny a také, jaké úkoly v ní má plnit. Skupinová role se formuje v průběhu vzniku skupiny, její členové pak oceňují zejména takové chování, jež má pro skupinu pozitivní důsledky, to pak vede k opakování takového chování, jehož výsledkem je očekávání, že se jedinec bude chovat osvědčeným způsobem (Výrost, Slaměník et al., 2008). Významný vzor sociální role představuje pro žáky ve školním prostředí učitel. Vzorem role je pak někdo, kdo představuje pro druhé soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici. Dobří učitelé, jak z hlediska společenského chování a vztahů, tak z hlediska vzdělávacího, zanechávají v dětech takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a vzdělání, nevyhovující učitelé zanechávají opačný dojem. Pokud však děti vidí v učiteli lidskou bytost, kterou by samy rády byly, znamená to, že jim učitel dal dar, který má stejnou hodnotu, jako veškeré jim poskytnuté formální vzdělání (Fontana, 2003).

S určením role je pak spojen **status**, jenž vyžaduje kulturně specifické společenské charakteristiky jedince (Nakonečný, 2009). Jedná se o míru autority, prestiže a uznání, jež má jedinec vůči ostatním členům skupiny. Je daný vztahy jedince k ostatním členům, i proto tvoří skupina vnitřně propojený celek (Výrost, Slaměník et al., 2008).

Normy

Důležitým fenoménem utváření a fungování malých skupin jsou skupinové normy (Nakonečný, 2009). Představují očekávání toho, jak se mají chovat členové skupiny. Jedná se o určitá pravidla, která se musí dodržovat. Z toho důvodu jsou spojeny se sankcemi, tedy s opatřeními, která mají zajistit jejich dodržování. Tyto sankce pak mohou být pozitivní (odměny) nebo negativní (tresty) (Výrost, Slaměník et al., 2008). Výrost,

Slaměnik et al. (2008) pak rozdělují normy zaměřené dovnitř tzv. „in-group“ normy, jež upravují chování členů skupiny vůči sobě, např. respektování vnitroskupinové hierarchie a tzv. „out-group“ normy, jež upravují prezentování členů skupiny navenek, např. chování na veřejnosti. Gillernová, Krejčová et al. (2012) rozlišují v prostředí školy normy formální, jež jsou v tom nejširším slova smyslu stanoveny společností a jejími představami o vzdělávacích a výchovných cílech. Neformální normy jsou pak spíše implicitní povahy. Jedná se o normy, s nimiž se setkáme skoro na každé škole, např. nežaluje se, napovídá se atd. a normy, jež jsou utvářeny přímo ve školní třídě, jako výraz svébytnosti skupiny, jež usiluje o naplňování předkládaných požadavků. Směr utváření neformálních norem závisí zejména na sociálním klimatu třídy a sociálních podmínkách školy. Velký vliv při utváření neformálních norem má však také působení mimoškolního života. Neformální normy školní třídy se tak stávají jakýmsi odrazem společenských jevů, názorů, postojů a ideálů, které jsou danou věkovou skupinou přijímány z aktuálních „trendů“ ve společnosti (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Soudržnost

Soudržnost skupiny je často vysvětlována pod pojmem „kohezivita“, tedy jakási stmelenost a sjednocenost skupiny. Tato vzájemná spjatost skupiny se dává do souvislosti s přáním jejich členů zůstat členem dané skupiny, respektive být jejím členem (Výrost, Slaměnik et al., 2008). Míra kohezivity se pak dává do souvislosti s vývojem skupiny, jenž prochází určitými fázemi. Ty jsou charakteristické kolísáním sociálního napětí ve skupinách kolem rovnovážného stavu (Novotná, 2010).

Cíle a hodnoty

Ze skupinových norem se dále odvíjejí skupinové cíle a hodnoty, přičemž skupinové cíle vyjadřují, jaké potřeby svých členů může nebo chce uspokojit. Požadavky skupiny na způsoby jejich dosahování pak představují již zmíněné skupinové hodnoty (Výrost, Slaměnik et al., 2008). Ve školním prostředí jsou cíle dány zejména formálně, čím více se však podobají individuálním cílům žáka, tím jsou pro něj přitažlivější. Ve školní třídě tedy žáci realizují cíle jak skupinové, tak individuální (Výrost, Slaměnik et al., 2008, Výrost, Slaměnik, 1998).

Konformita

Výrost, Slaměnik et al. (2008) definují konformitu jako „*změny chování nebo názoru, které vznikají jako výsledek skutečného nebo domnělého tlaku jiného jedince, skupiny nebo*

společnosti“ (s. 339). Jedná se o tendenci řídit se podle druhých a má řadu významných funkcí, jako např. udržení ideové a akční jednoty skupiny, čímž se zajišťuje i dosahuje skupinových cílů. (Nakonečný, 2009; Fonatana, 2003). Tento pojem je důležitý i na úrovni školního prostředí, protože učitelé vyžadují po svých žácích značnou míru konformity, která je dle svého zaměření buď formální, například dodržování školního řádu, nebo neformální, tedy dodržování nepsaných hodnot a očekávání – tzv. skrytá pravidla (viz 1.4.1 Aspekty výukové komunikace). Tlak na jedince však nepřichází pouze ze stran učitelů, ale také vrstevníků. Už na prvním stupni bývají děti často ovlivněny tím, co ostatní děti jejich věku dělají. Skupina si často vytvoří svůj vlastní styl chování, jenž je třeba zachovávat jako znak členství v dané skupině, tím je uspokojena jejich často silná potřeba být přijímán a patřit do skupiny. Děti by se však měly naučit rozeznávat, kdy je konformní jednání na místě a kdy ne. V opačném případě by velmi obtížně mohli uplatňovat sociální úsudek a jen stěží budou volit mezi společenskými požadavky a vnitřním přesvědčením (Fontana, 2003).

1.3 Diagnostika školní třídy jako sociální skupiny

Evaluační preventivních programů a průběžná diagnostika kolektivu představují přirozenou součást jejich implementace ve škole. Díky vhodně zvoleným diagnostickým metodám je možné zjistit efektivitu celého programu. Na základě evaluace pak mohou učitelé i ostatní odborníci, již se třídou pracují, získat zpětnou vazbu, zda jejich činnost probíhá smysluplně a dochází jejím prostřednictvím ke změně (Gillernová, Krejčová et al., 2012). Níže v textu jsou uvedeny vybrané diagnostické metody související s výzkumným šetřením této magisterské diplomové práce.

Sociometrie

Metodu sociometrie vytvořil americký psychiatr J. L. Moreno, jenž zjistil, že základním jevem interakce ve skupině je přitažlivost nebo odpudivost mezi členy skupiny (Holeček, 2014). Z výsledků sociometrické metody tak můžeme získat informace, jež ukazují na to, jak si jsou žáci vzájemně sympatičtí, kdo je kým přitahován, kdo má vedoucí roli, kdo se podřizuje, kdo je v izolaci, kdo je třídou odmítaný apod. (Kohoutek et al., 1996).

Každá malá skupina má svou vnitřní sociální strukturu, jedná se o jednu ze základních vlastností školní třídy a její bližší charakteristice byl věnován prostor již na začátku první kapitoly této práce. Součástí této struktury jsou také formální vztahy, určené oficiálně a

vztahy neformální, vznikající spontánně prostřednictvím společné práce, zájmů, zálib a z toho pramenících sympatií a antipatií mezi členy skupiny. Právě na zjišťování neformálních vztahů se sociometrie zaměřuje. Na základě zjištěných informací je však možné cíleně ovlivňovat i formální vztahy ve skupině (Chráska, 2016).

S výsledky sociometrického šetření by se mělo zacházet velmi citlivě, snadno by se s jejich nešetrným nakládáním mohlo některým žákům ublížit. Učitelé proto nesmí sdělovat negativní volby žáků. Učitel sleduje žáky, jež od ostatních získali hodně kladných voleb a snaží se je získat ke spolupráci. Naopak žáci, již jsou třídou odmítáni, potřebují pomoc učitele v podpoře sebevědomí a zapojování mezi ostatní. Právě tito žáci by se totiž mohli stát lehce obětí šikany (Holeček, 2014).

Za základní sociometrickou techniku je považován sociometrický test či dotazník. Z výsledků testu je možné zjistit pozitivní volby ve skupině jako sympatie, preference a přitahování a negativní volby jako odmítání a odpuzování. Sociometrický dotazník by měl být předložen všem členům skupiny (Chráska, 2016; Kohoutek et al., 1996). Takovýmto způsobem je možné získat informace o tom, kdo koho volí pro určitou situaci či činnost, jinak řečeno, kdo koho pro tuto situaci odmítá. Pro lepší přehlednost a orientaci v údajích se získané sociometrické data dále zpracovávají, nejčastěji prostřednictvím tří druhů analýz. Sestavení **sociometrické matice** je analýzou, z jejíchž výsledků lze vyčíst všechny potřebné údaje o provedených volbách ve skupině a tím i o struktuře osobně výběrových vztahů ve skupině. Mnohem názornější a přehlednější představu o struktuře neformálních vztahů představují **sociogramy**, jež jsou chápány jako jakési „mapy“ neformálních vztahů v sociálních skupinách. Sociogramy má však smysl konstruovat jen v případě, že počet skupiny je maximálně deset až patnáct členů, při vyšších počtech jsou pak sociogramy velmi nepřehledné a špatně čitelné. Poslední analýzou jsou pak **sociometrické indexy**, jež vyjadřují kvantitativní vyjádření výsledků sociometrického šetření (Chráska, 2016).

Kohoutek et al. (1996) pak mezi další postupy sociometrického výzkumu řadí pozorování vzájemných vztahů členů skupiny při nějaké činnosti, individuální rozhovor s jednotlivými osobami o vzájemných vztazích mezi členy kolektivu, informace získané od učitelů, rodičů, vedoucích atd. a porovnávací metoda, kde je zkoumaná osoba požádána, aby uvedla, jak se na kterého žáka hodí daná charakteristika, kterou dopředu vypracoval badatel ve vztahu k běžným typům žáků.

Pozorování

Pozorování nám nabízí informace o vztazích mezi žáky, celkové atmosféře v kolektivu, jejich motivaci a vztahu k učitelům (Gillernová, Krejčová et al., 2012). Jedná se o záměrné a plánovité vnímání, vedoucí k dosažení daného cíle (Svoboda (ed.), Krejčířová, Vágnerová, 2009). Proto je potřeba si definovat, co přesně nás zajímá v projevech žáků a kontinuálně zvažovat celý kontext života ve třídě (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Rozhovor

Rozhovor je jednou z nejpoužívanějších metod, jež umožňuje zkoumat hlubší kontexty a motivy odpovědí na otázky. Pomáhá výzkumníkovi zjistit jak fakta tvrdá, tedy informace objektivní s relativně trvalou povahou, tak fakta měkká s povahou subjektivní a nestabilní v čase (Kohoutek et al., 1996). Ten, kdo rozhovor vede, by měl vědět, co přesně se potřebuje dozvědět, formulovat otázky s ohledem na svůj záměr, v plné šíři registrovat odpovědi a zvažovat souvislosti toho, co slyší (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

Projektivní metody

Jedná se o nástroje, jež vycházejí z mechanismu projekce, tedy promítání obsahů do objektů, které jsou vnímány. Klientovi je prezentován nedostatečně strukturovaný podnět, při jehož dokončení očekáváme „promítání“ osobnostních tendencí subjektu. Příkladem projektivní metody je test nedokončených vět, jenž je použit i pro výzkumné účely této diplomové magisterské práce. Žáci zde mají za úkol dokončit soubor nedokončených vět první myšlenkou. Jde tedy o asociaci, jež může naznačit či odhalit skryté postoje, emoce a založení osobnosti (Braun, Marková, Nováčková, 2014; Křováčková, 2014).

1.4 Komunikace ve školní třídě

„Komunikace je lakmusovým papírkem dění ve třídě. Jestliže je vedena v prostředí suportivního (podporujícího) klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení.“ (Čapek, 2010, s. 53)

Komunikace ve školní třídě je jednou z důležitých složek klimatu. Učitel může různými komunikačními způsoby působit tak, aby samotné dorozumívání podporovalo příznivé klima školní třídy. Komunikace je však důležitá nejen mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale také mezi všemi zúčastněnými v dané situaci a při všech příležitostech

školního života (Čapek, 2010). Uskutečňuje se jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky navzájem (Gavora, 2007).

Právě učitelé a žáci jsou hlavními aktéry komunikace, kteří se podílí na vytváření jejího průběhu. Takovou komunikaci, jak je popsána výše, Helus (2007) nazývá jako komunikaci výukovou. V jiných publikacích různých autorů však můžeme narazit i na jiné pojmenování, významově odpovídající komunikaci výukové. Například Průcha (1997) označuje komunikaci, k níž dochází ve výuce, jako komunikaci pedagogickou. Podobně také Výrost, Slaměník (1998) rozumí pedagogickou komunikací vzájemnou výměnu informací mezi účastníky vzdělávacího procesu, jež slouží vzdělávacím cílům.

V širším smyslu je možné chápat komunikační proces jako výměnu informací a to včetně nálad, představ, pocitů a postojů (Mareš, Křivohlavý, 1989). Samotné informace se tedy netýkají jen věcné stránky sdělovaných obsahů, ale i stránek jiných. Komunikace ve škole má tedy stránku **obsahovou** (kognitivní) tvořenou zejména pedagogickými informacemi, **procesuální** (regulační) prezentovanou verbálními a neverbálními činnostmi a v neposlední řadě stránku **vztahovou** (afektivně vztahovou), jež je dána zprostředkováním vztahů mezi komunikujícími (Výrost, Slaměník, 1998).

Samotnou učitelovu komunikaci v rámci celé školní třídy však můžeme dle Čapka (2010) rozdělit na **odbornou**, jejímž cílem je vzdělávat a komunikaci **sociální** (jejíž působení se pohybuje v rovině vztahové a emotivní).

1.4.1 Aspekty výukové komunikace

Čapek (2010) upozorňuje na to, že učitel stojí v rámci komunikace před dvaceti až třiceti žáky, nemůže být tedy ve stálém kontaktu s každým jednotlivcem a často se obrací na třídu jako na celek. Jedna z otázek, kterou čtenářům nabízí, spočívá v zamyšlení, zda není v mnohých případech komunikace učitele až příliš objemná a dominantní, než by být musela nebo chladná a nepřívětivá, tedy klimatu neprospívající. Tato problematika je více objasněna v následujícím textu.

Účastníci výukové komunikace

Již v úvodu této kapitoly je zmíněno, že hlavními aktéry výukové komunikace jsou učitelé a žáci (Helus, 2007). Pod pojem „učitel“ můžeme zařadit všechny ty, jež vychovávají ve vzdělávacím prostředí. Pod pojmem „žák“ jsou pak myšleni všichni vychovávaní ve výchovně tj. vzdělávacím prostředí (Gavora, 2007). V užším pojetí tak

nalezneme dvě základní skupiny pedagogické komunikace, a to vychovávající a vychovávané. Konkrétně vychovávajícími bývají nejčastěji dospělí lidé s určitou pedagogickou kvalifikací, řadí se zde však také samotná školní třída, skupina ve školní třídě či žák v určité roli (např. předseda žákovské samosprávy). Vychovávaným účastníkem pak bývá nejčastěji samotný žák, skupina žáků, třída či několik paralelních tříd jednoho ročníku. Není však výjimkou, že se tyto dvě role, tj. vychovávajícího a vychovávaného, ztotožní u téhož účastníka (Mareš, Křivohlavý, 1989).

Průcha (1997) poukazuje na jeden z nápadných rysů pedagogické komunikace, a to na vzájemnou nesouměrnost komunikačních partnerů, jak v rovině kvantitativní, tak sociální. Specifičnost komunikace mezi nimi je dána již tím, že na jedné straně procesu komunikace stojí učitel jako subjekt a na straně druhé často dvacet až třicet žáků sociálně velmi různorodých. Z toho vyplývá, že z pravidla není v silách učitele, aby byl v komunikačním kontaktu s každým žákem zvlášť, ale mnohem častěji musí komunikovat s touto skupinou jako celkem. (Průcha, 1997). Tento aspekt komunikace je však více specifikován dále v textu (viz Podíl času jednotlivých aktérů). **Symetrické a asymetrické vztahy** chápe Gavora (2007) jako jednu z rovin vzájemných vztahů ve třídě, přičemž mezi ty asymetrické řadí vztahy učitel x žák, učitel x skupina žáků, učitel x třída. Učitel má v těchto vztazích postavení nadřazené, žáci naopak podřazené. Na druhé straně pak definuje symetrické vztahy mezi rovnocennými partnery žák x žák, žák x skupina žáků, žák x třída, skupina žáků x skupina žáků, skupina žáků x třída. Druhou rovinou vztahů jsou pak **vztahy preferenční**, jež jsou charakteristické dáváním přednosti v komunikaci některým a naopak ignorování druhých. Problém nastává zejména v situacích, kdy učitelé preferují stabilně některé z žáků nebo určité typy žáků a jiným typům dávají mnohem omezenější možnosti.

Podíl času jednotlivých aktérů

Že ve výukové komunikaci výrazně dominuje učitel nad žáky, je všeobecně známá skutečnost, jež Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012) dokládá pozorováním Flanderse (1970) z konce šedesátých let minulého století. Zejména pokud mluvíme o vyučování v běžné třídě standardního typu, v alternativních školách může být totiž charakter komunikace odlišný (Průcha, 1997).

Flanders (1970) zjistil, že učitel svými verbálními aktivitami vyplňuje dvě třetiny vyučovací hodiny, zatímco na všechny žáky ve třídě připadá jen jedna třetina. Z výsledků jeho pozorování také zjistil, že verbální komunikace zabírá celkově dvě třetiny z průměrné

vyučovací hodiny, z tohoto času pak dvě třetiny hovoří učitel a z učitelské řeči pak představují dvě třetiny výklad či kladení otázek. Tento nálezný sám Flanders pojmenoval jako „pravidla dvou třetin“, která byla následně doložena mnoha šetřeními napříč různými zeměmi (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Fakt, že učitel je v komunikaci dominujícím subjektem, je však do jisté míry logický, protože vyučuje a s jeho rolí je nevyhnutelně spojena aktivita prezentování informací. Transmise poznatků k příjemcům (žákům) je jeho prioritní činností, z toho pak vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci s žáky (Průcha, 1997).

Průcha (1997) v kontextu již realizovaných výzkumů naráží na rozdílnost začlenění jednotlivých žáků do komunikace s učitelem. Na interindividuální rozdíly v komunikačních aktivitách žáků narazil i on sám ve výzkumu činností žáků ve vyučování. Jako jednu z příčin vidí komunikační ostýchavost některých žáků při vyučování. Tedy, že stydlivost některých dětí mluvit před celou třídou jim zabraňuje zapojovat se do verbální komunikace, i když by například uměly správně odpovídat (Průcha, 1997).

Skryté učební osnovy a neformální řád školy

Skryté učební osnovy můžeme chápat jako paralelní produkt zjevných, oficiálních osnov, jež jsou často psané a jasně manifestované. Skryté učební osnovy jsou oproti tomu nepsané a často neuvědomované. Přesto, že je na rozdíl od oficiálních osnov učitel neznámkuje, jejich dodržování se kontroluje a jejich porušování sankciuje. Samotná komunikace zde hraje velkou roli, protože právě ve způsobu komunikace mezi učitelem a žáky o učivu stanoveném v oficiálních osnovách existují prvky skrytých učebních osnov. Obsahem těchto osnov jsou zejména prvky sociálního chování, tedy například jak se pohybovat po škole, jak a kdy sedět či jak a kdy se hlásit. V neposlední řadě je to také způsob, jakým žáci prožívají školu. Zda se v ní cítí šťastní a spokojení, zda ve škole vládne rivalita, jaký je vztah mezi chlapci a dívkami, jakými pravidly se řídí život třídy, či zda kupříkladu poslušnost ovlivňuje samotné známkování, tedy hodnocení žáků. Skryté učební osnovy se tedy realizují výlučně prostřednictvím prostředků komunikace mezi učitelem a žáky a žáky navzájem (Gavora, 2007). Průcha a Veteška (2014) se zmiňují ve vztahu ke skrytým osnovám, jež pojmově vymezují jako skrytá kurikula, o působení na vzdělávající se subjekty různými vlivy, jako je sdělování postojů a názorů učitelů či přesvědčování, které je často, stejně jako samotné sdělování, nezáměrné. Navrátil a Mattioli (2011) dávají do opozice k oficiálnímu řádu školy řád neoficiální, jež se odehrává pod jeho povrchem. Mluví o tzv. spontánním sociálním životě žáků, jenž odpovídá jejich představám

ovlivněným jejich osobními cíli, zájmy, potřebami, hodnotami atd. Je specifický interakcemi, jež jsou zaměřeny jak na emocionální, tak sociální uspokojování potřeb. Neoficiální řád se více vztahuje na dění v podskupinách a určující je proto míra oblíbenosti a neoblíbenosti.

Efektivní - podporující komunikace mezi učitelem a žákem

V celé škále edukačních procesů má pedagogická komunikace klíčové postavení. Komunikace, jež je optimalizována, pak přispívá k vytváření vhodného a příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě (Gillernová, Krejčová, 2012).

Čapek (2010) pro rozvoj takového klimatu ve třídě vymezil ty způsoby komunikace, jež svým suportivním (podporujícím) působením ovlivňují klima ve třídě žádoucím směrem. Taková komunikace by měla být ve vztahu k žákům **přátelská**, zbavena ironie a sarkasmů. **Nestresující**, tedy umožňující žákovi vyjadřovat se bez ironického komentování, či dokončování vět za něj. **Svobodná**, tedy ponechávající přiměřený prostor na vlastní vyjádření. Přesto však stále **korigovaná** ve smyslu dodržování pravidel, sloužících účastníkům komunikace. **Vyvážená**, tedy neupřednostňující jiné žáky a **aktivizující**, tedy něčím zajímavá, např. komunikace obsahující humor, který zlepšuje jak soudržnost třídy, tak spokojenost žáků. **Nemanipulující** komunikace ve smyslu nezneužívání své intelektuální převahy u učitele. V neposlední řadě pak komunikace **rovná**, tedy komunikace bez výmluv, lhaní a **nepovýšená**, taková komunikace je manifestována například ve chvílích, kdy učitel odlehčí svou mocenskou pozici a žáci tím mají v komunikaci více prostoru – jednou z možností je komunikace v rámci komunitního kruhu.

Komunikace mezi učitelem a žákem by měla vést k pocitu žáka, že jej učitel opravdu poslouchá a bere jej vážně. Velmi tedy záleží na reakcích učitele, který ovlivňuje, zda se žák v komunikaci s ním bude cítit dobře a bezpečně. Taková komunikace umožňuje vývoj pozitivního sebepojetí a rozvíjí důvěru ve vlastní schopnosti. Z výše uvedených informací plyne, že velkou roli zde hraje empatický učitel, jehož zájem o žáka je opravdový, dokáže naslouchat a s kritickým hodnocením výroku žáka nakládá uvážlivě (Holeček, 2014).

1.5 Osobnost učitele a žáka jako faktory ovlivňující školní třídu

Většina dětí tráví velkou část svého času ve výchovně - vzdělávacích institucích. Škola tak hraje výraznou roli ve formování osobnosti dítěte. Je ovlivňováno, jak ze strany učitelů tak svých vrstevníků. Důležitým faktorem jsou také vztahy ve škole, školní třídě a psychosociální klima třídy (Čermák in Nielsen Sobotková, 2010).

Chování dítěte však nemůžeme plně porozumět, pokud nebereme v úvahu chování učitele a naopak, tedy, že chování učitele nemůžeme dostatečně porozumět, aniž bychom vzali v úvahu chování dítěte (Fotanta, 2005). V následující kapitole jsou proto blíže popsány jednotlivé aspekty osobnosti hlavních činitelů výuky – učitele a žáka.

1.5.1 Osobnost učitele

V podmínkách školy na žáky působí nejrůznější vlivy, tím nejdůležitějším je samotný učitel (Fontana, 2003). Učitelé sehrávají důležitou roli v životě a vývoji dětí. Na žáka působí celou svou osobností, komunikací, interakcí a vztahem k žákům (Čáp, Mareš, 2011). Je však důležité, aby učitel uměl porozumět nejen samotnému žákovi, ale i celé třídě. Děti pak kladně oceňují ty učitele, kteří jim pomohou nejen s učením, ale i s jinými starostmi (Nielsen Sobotková, 2010).

Vlastnosti učitele

Fontana (2003) pokládá svým čtenářům výstižnou otázku, jež se často vynoří vždy v důsledku polemiky nad vlastnostmi učitele. Ptá se: „*Co míníme označením dobrý učitel?*“ (s. 363). Zdá se, že ani zkušení odborníci se v odpovědi na tuto otázku jednomyslně neshodují. Jedním z důvodů může být i fakt, že soustavnost zkoumání osobnosti učitele nedosáhla stejné úrovně jako například zkoumání osobnosti žáka. Přesto je však možné popsat mnoho cenných závěrů na základě současného poznání (Fontana, 2003).

Nielsen Sobotková (2010) sumarizuje z mnoha proběhnutých výzkumů, které z vlastností žáci na učitelích nejvíce oceňují. Jedná se zejména o demokratický vztah, který učitel k žákům zastává, trpělivost, porozumění pro jednotlivce, spravedlnost, široké zájmy, humor, charakternost, důslednost a přívětivé chování.

Holeček (2015) hovoří o tzv. úspěšném učiteli, za kterého se podle něj může označovat ten, na něhož žáci rádi vzpomínají v dobrém i po několika letech, váží si jej nejen jako odborníka, který je něčemu naučil, ale také jako člověka, který je k něčemu vychoval. Takový učitel se vyznačuje laskavou náročností, jež charakterizuje jako schopnost učitele být náročný, ale zároveň z něj vyzařuje kladný vztah k dětem. Jako další důležité kritérium úspěšného učitele je integrovaná osobnost, pro niž jsou charakteristické racionální přístupy, emocionální stabilita a zdravé sebevědomí.

Vlastnosti učitele, jeho postoj k žákům a humánní vztah k dětem a mladistvým jsou tedy důležitými determinanty, ovlivňující postoj žáků k učiteli a samotnému učení. Jako významné se také jeví učitelova odbornost a didaktické dovednosti a s tím související styl učitelova působení (Nielsen Sobotková, 2010). Ten je možné chápat jako ustálený způsob výchovné práce učitele, jenž zahrnuje jím přijaté základní principy a s nimi související postupy a metody (Kolář et al., 2012).

Citové stavy učitele ve vztahu k náročným pedagogickým situacím

V profesi učitele mohou nastat náročné situace, jejichž řešení pedagoga často vyčerpává nebo si neví rady (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Dle krátkého průzkumu Brauna, Markové a Nováčkové (2014) jsou ze stran pedagogů zmiňovány obtížné situace jako studijní selhávání žáků nejasné etiologie, problematické chování žáka, nekázeň ve třídě, problémy žáků, jež vyžadují zvláštní péči a krizové situace ve třídě.

Učitelé jsou vystaveni mnoha nárokům, požadavkům udržet ve třídě kázeň, mnoho své práce si nosí domů, a tím omezují možnosti odpočinku. Je od nich očekáváno, že budou držet krok s novými vzdělávacími programy, citově na ně doléhají úspěchy, ale i selhání jejich žáků a frustrace, že plně nedosahují vlastní profesionální úrovně. Výše zmíněné situace jsou dle Fontany (2003) důvody k pochopení učitelství jako stresového zaměstnání. Tento fakt deklarují také výsledky výzkumu (Fontana, Abouserie, 1993), jež ukazují na to, že 72% učitelů trpí mírným stresem a 23% vážným stresem. Výzkum byl proveden na britských školách prvního a druhého stupně. V prostředí českých škol provedl výzkum stresorů učitelů a učitelek Státní zdravotní ústav (2002) na vzorku 87 učitelů (13 učitelů a 74 učitelek) z pražských škol, jehož výsledky zmiňují Kohoutek a Řehulka (2011). Výsledky potvrzují vysokou psychickou pracovní zátěž u 80 % učitelů a nadměrný stres u 60 %, přičemž sníženou úroveň stresu mělo 25 % učitelů. Podobným tématem výzkumu se zabýval také Paulík a Gajda (2006), jež ve školním roce 2005/2006 oslovili 88 učitelů

druhého stupně základních škol v Ostravě, Olomouci a Brně, ve kterých zjišťovali, mimo jiné, míru pracovní zátěže. Z výsledků plyne, že polovina dotázaných hodnotí své pracovní zatížení jako vysoké až extrémní (56, 80 %).

Holeček (2014) jako nejčastěji zmiňované zdroje učitelského stresu uvádí žáky se špatnými postoji a nedostatečnou motivací, špatnou všeobecnou kázeň žáků spolu s rušením při vyučování, časté reorganizace ve škole a změny v učebních programech, špatné pracovní podmínky a v neposlední řadě také problémy s časem.

1.5.2 Osobnost žáka

Vstupem do školy dítě získává novou roli – roli žáka. Tato nová role nabízí žákovi možnosti vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, také však vede žáka k dodržování určitých norem chování. Právě konformní jednání, ke kterému je dítě nuceno, se výrazně podílí na formování základního prvku jeho osobnosti – jeho já. Dítě svou roli žáka prožívá, vnímá se v ní, vytváří si vlastní sebeobraz žáka, jenž se často odlišuje od sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence. Toto žákovo já vzniká v interakci s druhými, zejména ve školním prostředí. Ve škole se pak žák vnímá ve dvou základních rovinách úspěšný a neúspěšný žák, tedy jako úspěšné či neúspěšné dítě vůbec. Toto vnímání je často ovlivněno samotným hodnocením učitele, přičemž žák vnímá toto hodnocení celé osobnosti citlivě a vzhledem k délce pobytu žáka ve škole pak může toto vnímané žákovo já výrazně ovlivnit jeho sebepojetí v dalším životě (Lašek, 2007).

V mladší školní třídě postoj učitele ovlivňuje také vztahy nadřazenosti a podřízenosti. Děti se setkávají s novými pravidly, normami, tedy se základními prvky skupinové struktury. Struktura třídy společně se vztahy ve třídě v tomto období závisí zejména na učiteli. **Osoba učitele je na začátku školní docházky tou nejdůležitější**, pro dítě je nepopíratelnou autoritou. Klíčové je zde dobré vedení, jež funguje jako indikátor spokojené atmosféry ve třídě s učitelem, bez vážného konfliktu. Učitel má vliv také na samotné vrstevnické meziosobní vztahy, jež mohou být pevnější a pozitivní za předpokladu, že učitel zaujímá ke všem žákům chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí pozitivní klima ve třídě. Již v této době však spolužáci dokážou být k sobě navzájem velmi tvrdí a bezohlední a to často kvůli konkrétním odlišnostem některých žáků. Na nevýhodnou pozici ve třídě často děti reagují projevy negativismu, apatií, útekem do nemoci či jiným způsobem. Typické sociální útvary (party) děti vytvářejí mezi osmi až

deseti lety, přičemž pocit sounáležitosti je často krátkodobý. Členství v těchto partách se často mění podle toho, zda je pro účastníky zrovna výhodné či ne. K dalším vývojovým změnám dochází až ve vyšších třídách (Čapek, 2010).

Vývojové charakteristiky mladšího školního období

Pro hlubší pochopení chování a prožívání žáka je důležité vědět, v jaké vývojové fázi se aktuálně nachází. V případě výzkumného vzorku této práce se jedná o mladší školní období, které bude v následujících odstavcích blíže definováno.

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do školy a končí nástupem objevení prvních známek pohlavního dospívání (prepubescence). Věkové rozmezí se tedy pohybuje od 6 – 7 let do 11 - 12 let (Šimíčková Čížková et al., 2005). Škola je v tomto období skutečně důležitá z hlediska možnosti jejího ovlivňování vývoje dítěte, v období pubescence se již prosazují jiné mimoškolní vlivy (Langmeier, Krejčířová, 1998). Škola zde však není považována za jednotnou proměnnou, roli zde hrají její kultura a sociologické faktory, způsob výuky, přístup učitelů a vztahy mezi vrstevníky (Thorová, 2015). Přestože je toto období z hlediska psychoanalýzy považováno za období latence – tedy etapa, kdy základní pudová a emoční složka osobnosti dřímá až do období pubescence, kdy se opět objeví v plné síle, mnohé psychologické studie potvrzují, že tomu tak není a vývoj pokračuje plynule a ve všech směrech dítě dosahuje výrazných pokroků (Langmeier, Krejčířová, 1998). V následujícím textu tak budou popsány jednotlivé oblasti vývoje dítěte.

Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Tělesný vývoj je v tomto období většinou rovnoměrně plynulý na rozdíl od jeho disharmonického začátku. I tak je však nutné počítat s velkými individuálními rozdíly. Biologický věk nemusí vždy korespondovat s kalendářním, i hmotnostní a růstové individuální křivky se často liší. Vývojové rozdíly jsou však patrné i z hlediska pohlaví. Akcelerace vývoje je většinou pozorovatelná u děvčat. Růst těla se zpomaluje stejně jako nárůst hmotnosti kolem osmého roku, v tuto dobu se také posiluje odolnost organismu, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zvětšuje se objem mozku a srdce, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů (Šimíčková Čížková et al., 2005). V průběhu celého období se významně a plynule zlepšuje také hrubá a jemná motorika, manifestující se rychlejšími pohyby, větší svalovou silou a výrazně zlepšenou koordinací. Se zlepšenou

koordinací pohybů celého těla souvisí i rostoucí zájem o pohybové hry, sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vývoj poznávacích procesů

Další vývojová změna v období mladšího školního věku se týká myšlení. Děti začínají uvažovat jiným způsobem než dříve, nastalé změny jim pomáhají zvládat nároky učiva. Samotná škola však tyto rozumové schopnosti dále rozvíjí (Vágnerová, 2012). Za významného autora teorie kognitivního vývoje je považován Jean Piaget, který nazval způsob myšlení typický pro mladší školní období, jako **fázi konkrétních logických operací**. Myšlení je v této vývojové fázi mnohem flexibilnější a žáci začínají uvažovat o konkrétních fyzických objektech. Nejsou však stále schopné myslet abstraktně a pracovat s hypotetickými koncepty (Piaget, Inhelder, 2014). Vnímání školáků se stává cílevědomým aktem, žák objevuje nové vztahy a souvislosti. Stále kvalitnější poznávání pak umožňuje také rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat. Vrcholu dosahuje u mladšího školáka představivost, jež ztrácí typickou spontaneitu předškolního období a stále více tak vniká do životní reality. Důležitým momentem je zde schopnost záměrně vyvolávat potřebné představy, tato záměrná představivost se rozvíjí zejména vlivem školní práce. I v paměti se stále více uplatňuje záměrné zapamatování, dále však také racionalita a logický úsudek. Paměť se stává efektivnější uvědomováním si cíle a účelu zapamatování. Velmi však záleží na vedení a motivaci učitelem. Prvořadý význam pro školáka má rozvoj pozornosti, jenž rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů. Příčinou školní neúspěšnosti totiž často bývá právě neschopnost přiměřené koncentrace dítěte. Kladně působí zejména pestré a střídající se formy práce, pochvala, povzbuzení a zařazování oddechových, relaxačních chviliek (Šimíčková Čížková et al., 2005). Do složitých a vzájemně propojených forem se rozvíjí také řeč. Slovní zásoba dítěte roste výrazně právě ve školním věku, žáci skládají mnohem delší a složitější věty a souvětí, stejně tak postupuje na vyšší úroveň i užití gramatických pravidel, jež je nepochybně podpořené učením ve škole (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Emocionální vývoj a socializace

K rozvoji základních složek socializačního procesu nepochybně přispívají skupiny dětí ve třídě i mimo ni. Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím, čímž výrazně ovlivňuje způsoby sociální reaktivity. Ve skupině se dítě učí důležitým sociálním reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce a také soutěživost. V průběhu

školních let rychle narůstá emoční vývoj a schopnost seberegulace. Expresivní emoční reakce vystřídá schopnost vlastní vůlí potlačit své city, nebo je naopak zřetelně vyjádřit. Školní děti s dobrou emoční kompetencí si uvědomují vlastní pocity i emoce druhých a jsou schopny jejich regulace podle okamžité situace, ve prospěch zvládnutí přítomného problému (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě si také osvojuje uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení, jež se nezaměřuje pouze na své objektivní charakteristiky, ale stále více zná i své psychologické vlastnosti a schopnosti. Vývoj morálního vědomí a jednání je pak závislý na celkovém vývoji dítěte, zejména na vývoji kognitivním. Tomuto tématu se věnoval **J. Piaget**, který v 30. letech vypracoval teorii morálního vývoje. Podle ní se stává morálka dítěte po začátku školního věku autonomní, tedy dítě považuje dané jednání za správně či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého. Na rozdíl od morálky heteronomní, kde je morálka určována druhými, příkazy a zákazy rodičů a později učitelů – tato morálka je charakteristická pro předškolní děti a většinu čerstvých školáků (Šimíčková Čížková et al., 2005; Langmeier, Krejčířová, 1998). Problematikou morálního vývoje se zabýval také **L. Kohlberg**, jenž Piagetovu teorii morálního vývoje kriticky ověřoval a dále v 60. letech rozpracoval. Popsal tři základní stádia morálního vývoje, přičemž každé z nich je dále rozděleno na dva typy. Pro období mladšího školního věku je příznačné stádium konvenční úrovně, ve kterém se dítě chová a jedná ve směru splnění sociálního očekávání. Chování dětí zde ovlivňuje potřeba být pozitivně hodnocen a akceptován. Jedná se o morálku tzv. „hodného dítěte“, kterou se mladší školák ochotně řídí. Kolem sedmi až osmi let již děti dovedou diferencovat postoje a názory jiných lidí, chovají se tedy tak, aby si udržely přízeň např. maminky či paní učitelky. Zraleji uvažující dítě si uvědomuje také možnost své nápravy. Morálkou „svědomí“ se dokážou školní děti řídit jen výjimečně. K potřebě pozitivního hodnocení se zde přidává také potřeba pozitivního sebehodnocení, což znamená, že se dítě chová takovým způsobem, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny a tím nesnižovalo jeho sebeúctu (Vágnerová, 2012). Důležitou oblastí je také objevení počátku zájmů. Tato oblast má sice přechodný charakter, pokud se ale dítě úspěšně seberealizuje v dané zájmové činnosti, rozvíjí a obohacuje svou osobnost, může si pak kompenzovat své výkonové a sociální neúspěchy ve škole (Šimíčková Čížková et al., 2005).

1.5.3 „Problémový“ žák

Dítě, jež je považováno za problémové, je často objektem pedagogického úsilí. Nemělo by se však zapomínat, že sám žák své potíže vnímá, prožívá a hodnotí. Hodnocení vlastního projevu však nemusí být vždy ve shodě s názorem učitele. Pokud by však dítě dalo najevo, že jeho názor se liší, mohl by to učitel chápat jako další náznak jeho problematičnosti. Po dítěti se často chce uznání jeho nedostatků a směřování k jejich nápravě. Posouzení své aktuální úrovně znalostí a dovedností je však pro mladší děti velmi často obtížné, toho jsou schopné děti až kolem 9 – 10 let. Další příčinou nepřesnosti v odhadu vlastních kompetencí mohou být také obranné reakce dítěte, které nemůže přijmout negativní informaci a brání svou sebeúctu zkreslením či popřením. Důsledkem dlouhodobého negativního hodnocení pak může být změna postoje ke škole, k pedagogům, normám, hodnotám a někdy také změna sebepojetí (Vágnerová, 2005).

Auger a Boucharlat (2005) specifikovali dvě základní skupiny „problémových žáků“, a to na základě 115 odpovědí učitelů, v nichž byly označeny situace, ve kterých měli učitelé ve třídách problémy. Z odpovědí vyplynulo, že za problémové považují dva typy žáků – žáky, kteří **vyrušují při hodině** a žáky, kteří **odmítají pracovat**. Odmítání práce, tedy projev chování druhého typu žáků, může mít mnoho podob. Odmítání je možné u žáka pozorovat v situacích jako je například vyvolání k tabuli, dostání úkolu vypracovat cvičení, nosit si pomůcky nebo se manifestuje celkovou pasivitou při vyučování. U vyrušování se jedná konkrétně o typ žáka neklidného, jenž je neposedný a špatně se soustředí. Dále žáka konfliktního, provokujícího a agresivního, přičemž samotná agrese a násilné sklony se u žáka projevují jako reakce na poznámku nebo např. příkaz, jenž se setká s odmítavou reakcí žáka.

Gajdošová a Herényiová (2006) na základě pozorování žáků ve škole zjistily, že agresivně se chovají zejména ti žáci, již byli v situaci, která pro ně byla zátěžová, a žáci nevěděli, jakým adekvátním způsobem se s konkrétní zátěží vyrovnat. Za další příčinu agresivního chování se považuje narušený sebeobraz žáka, pocity nejistoty, nízká úroveň sebedůvěry, sebevědomí a sebehodnocení. U těchto žáků byla vyzorována nižší úroveň prosociálních tendencí. Za významný faktor dětské agresivity lze považovat citovou deprivaci žáka, tedy stav neuspokojených potřeb lásky, bezpečí, opory a ochrany, dále pak úzkost, napětí, strach, výbušný temperament, samotné osobnostní charakteristiky žáka, ale také nuda nebo touha po stále silnějších zážitcích. K nejvýznamnějším zdrojům dětské

agresivity a násilí páchaného ve školním prostředí patří výchovné přístupy rodičů, konkrétně styly benevolentní a rozmazlující, kde rodiče dítěti dovolí takřka cokoli a vše se mu odpustí. Další extrémní forma výchovy, jež může být zdrojem agresivity, je příliš přísná, autokratická výchova. V neposlední řadě je třeba také zmínit výchovné styly učitelů a způsoby, jakými projevují svou autoritu. Velmi alarmující jsou situace, kdy si učitel nevšímá šikanování ve třídě nebo souhlasí při řešení konfliktů s většinovým názorem, aby si u žáků zvedl popularitu (Gajdošová, Herényiová, 2006).

2 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Na základě informací z předchozích kapitol lze říci, že školní třída je složitý a mnohovrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak učitelé (Lašek, 2007). Tito hlavní aktéři života ve školní třídě se setkávají pravidelně měsíce i roky, vzniká tak mezi nimi vztah určitého typu. Vztah, který může spolupráci ve třídě napomáhat, nebo naopak komplikovat. Mezi učiteli a žáky vzniká neviditelný, ale fungující sociálně – psychologický jev, který se nejčastěji označuje jako klima (Mareš, Ježek, 2012).

2.1 Pojmové vymezení

Průcha (1997) mluví ve vztahu k psychosociálnímu klimatu o „*něčem nehmatatelném, ale jednotlivci silně pociťovaném, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, klima*“ (s. 339). V odborných textech jsou prezentovány různé další termíny, jež s velkou benevolencí autoři používají, např.: charakter, étos, či ovzduší (Čapek, 2010). K těmto termínům pak připojují také různé přívlastky jako: učební, výukový, sociální, psychosociální, sociálně – psychologický, sociálně – emocionální (Mareš, 1998). Ukazuje se tedy, že v dané oblasti existuje mnoho termínů, Mareš (1998) jich našel v dostupné literatuře přes padesát.

V úvodu této kapitoly budou pro výše zmíněné důvody vyjasněny základní termíny, které se vztahují k dané problematice. Autoři Mareš, Lašek a Křivohlavý v 90. letech za tímto účelem (rozlišení sociálně psychologickým jevů ve škole) navrhli následující tři základní varianty, jež jsou dnes v dostupné literatuře zmiňovány jako tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš 1998; Mareš, Ježek, 2012).

Podle podoby rozsahu, měnivosti a délky trvání rozlišujeme mezi krátkodobou **atmosférou** a dlouhodobějším **klimatem**, oba termíny přitom vymezují prožitkovou, subjektivně prožívanou část **prostředí** (Mareš, Ježek, 2012).

Prostředí lze tedy chápat jako pojem nejširší. Zahrnuje jak regionální umístění školy, tak její architektonické prvky (Lašek, 2007). Spadají zde také aspekty hygienické tvořené osvětlením, vytápěním a větráním třídy, dále pak aspekty ergonomické zahrnující velikost a rozmístění školního nábytku v učebnách a v neposlední řadě aspekty akustické jako hluk, šum a akustické vlastnosti učebny ovlivňující žákovu pozornost (Nelešovská, 2005).

Další termíny klima a atmosféra již obsahují pouze sociálně psychologickou dimenzi. Přičemž **atmosféra**, jak už bylo zmíněno, má spíše charakter krátkodobého, situačně

podmíněného sociálního a emočního naladění ve třídě. Příkladem může být průběh jedné hodiny či zkoušení (Lašek, 2007).

Samotné **klima** školní třídy pak označuje jevy dlouhodobé, jež jsou typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Zprostředkovaně je ovlivňováno také širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru (Mareš, 1998). Jedná se tedy o pojem nejužší, představující trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci (Lašek, 2007).

2.2 Zjišťování psychosociálního klimatu ve školní třídě

Po úvodním terminologickém vymezení je následující text věnován zejména odpovědím na otázky, jak se dá klima školní třídy spolehlivě zjistit a následně měnit a zlepšovat.

Dle Čapka (2010) je naprosto nesmyslné využívat ke zjištění klimatu ve třídě pozorování ve formě hospitací či měření vzdělávacích výsledků testy. Nejvíce informací je možné získat od samotných účastníků, již se na tvorbě psychosociálního klimatu školní třídy podílí, tedy od žáků a daného učitele. Důraz je u zjišťování psychosociálního klimatu totiž kladen na subjektivní perspektivu jednotlivých aktérů, tedy na to, co je obrazně řečeno „za kulisami“ třídy a vnějšímu pozorovateli tak nepřístupné (Mareš, Ježek, 2012). Zjišťuje se tedy, jak klima ve třídě vnímají žáci i učitel. Přitom vnímání klimatu žáky a učiteli v týž třídách může být zcela odlišné. Potvrzuje to výzkum odborníků z univerzity v Tel Avivu, jenž uvádí Průcha (1997). Výzkumu se účastnilo 2347 žáků a učitelek. Analýza klimatu ve třídě byla prováděna prostřednictvím dotazníku CES (Classroom Environment Scale neboli Škála prostředí třídy), jehož výsledky prokázaly statisticky významnou odlišnost hodnocení klimatu u žáků a učitelek. Učitelky hodnotily vysokým skóre položky: zapojení žáků do aktivit ve vyučování, pomoc učitelů žákům, pořádek a organizovanost ve vyučování a jasnost pravidel chování stanovených učiteli. Tyto charakteristiky však naopak žáci hodnotili velmi nízko. Tento rys je společný jak zahraničním tak českým školám.

2.2.1 Přístupy k měření klimatu

Dle Mareše a Ježka (2012) existují 3 základní přístupy k měření klimatu třídy. Jedná se o přístup **kvalitativní**, **kvantitativní** a **smíšený**. Kvalitativní výzkum má dle autorů podobu zejména slovního projevu (mluvený a psaný) a projevu obrazového (kresba, fotografie, videozáznam). V diagnostice však od samého počátku dominoval přístup kvantitativní ve formě strukturovaného dotazování, jenž probíhá za standardizovaných podmínek. Velká většina dotazů je pak administrována zejména prostřednictvím dotazníkových šetření. Při odpovídání na jednotlivé položky však může dojít k různým problémům, dotazníky se například mohou málo zajímat o respondentovy hodnoty či sociální zvláštnosti. Jednou z možností je tak kombinace dvou metod – dotazníkové šetření a rozhovoru v ohniskové skupině čítající kolem pěti žáků nebo učitelů. Takto konstruovaný postup některé nevýhody zmírní a učiní dotazník flexibilnější, přihlížející k lokálním zvláštnostem (Mareš a Ježek, 2012).

Mareš (1998) ve své *Přehledové studii* sumarizuje základní přístupy k měření psychosociálního klimatu ve školní třídě. Jedná se o sedm přístupů, z nichž jako první a zároveň pro tuto práci stěžejní je **přístup sociometrický**. Objekt studia zde představuje školní třída jako organizační jednotka, nikoli učitel. Hlavním zájmem tohoto přístupu je struktura třídy, její restrukturalizace a vývoj vztahů. Hlavními proměnnými jsou pak koheze třídy, sympatie mezi žáky, vliv žáků, jejich chování a úspěšnost. Pro tyto účely se využívá například dotazník SORAD (sociometricko – ratingový dotazník), v případě této práce se jedná o sociometrický dotazník B-4, jehož autorem je Richard Braun. Dalšími zmiňovanými přístupy jsou **organizačně-sociologický přístup**, jehož objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník, badatel zde svůj zájem soustředí na rozvoj týmové práce v hodině a redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Pro tyto účely využívá metodu standardizovaného pozorování průběhu pedagogické reakce. **Interakční přístup** se soustředí na školní třídu a učitele. Zájem badatele pak na interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Rovněž je možné využívat standardizovaného pozorování, dále pak metody interakční analýzy typu tužka-papír a později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. **Pedagogicko-psychologický přístup** má za objekt studia stejně jako předchozí přístup školní třídu a učitele. Zájem badatele je však soustředěn na spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Používanou diagnostickou metodou je např. škála Classroom Life Instrument (CLI). U **školně-etnografického přístupu** je objektem studia

školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatel svůj zájem soustředí na fungování klimatu a na to, jak jej hodnotí, vnímají a svými slovy popisují jeho aktéři. Badatel využívá zúčastněného pozorování po řadu měsíců či roků. Dále pak využívá rozhovory s učiteli a žáky, které následně analyzuje. **Vývojově psychologický přístup** má za objekt studia žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí. Středem badatelova zkoumání je ontogeneze žáků v období prepuberty a puberty. Možné je využití různorodých diagnostických metod. Jako poslední uvádí **sociálně-psychologický** a **environmentální přístup**, jejichž objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení a žáci dané třídy společně s vyučujícími, již v této třídě působí. Zájem je soustředěn na kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuálnost a podobu, kterou by si její aktéři přáli. Využívají se posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři.

2.3 Ovlivňování klimatu ve školní třídě

Psychosociální klima je významným činitelem, který ovlivňuje spokojenost žáků ve třídě, zásadně působí na jejich výkony a učení, zpětnovazebně pak působí i na rozpoložení učitele samotného (Helus, 2007). Čapek (2010) ve svém výkladu zabývající se problematikou třídního a školního klimatu vychází z teze, že hlavními činiteli ovlivňující klima školní třídy jsou zejména učitelé, jakožto nejaktivnější iniciátoři a diagnostici, mající v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě. Dle výše zmíněného je tedy zejména na učiteli, jak bude třídu ovlivňovat, aby byla učebně facilitujícím (usnadňujícím) prostředím (Helus, 2007). Čáp a Mareš (2001) však zdůrazňují důležitost spolupráce všech aktérů, tedy jak učitelů, tak žáků a současně nabízí možný postup ke změně mající několik základních etap:

První etapa se týká zjištění přání žáků, případně přání učitelů, vztahující se k sociálnímu klimatu třídy. Ve **druhé etapě** se zjišťuje aktuální stav klimatu s nejméně týdenním odstupem a to jak s pohledu žáků, tak případně z pohledu učitelů. Ve **třetí etapě** se zjišťují největší rozdíly mezi přáními žáků a jejich aktuálním vnímáním sociálního klimatu ve třídě. Pokud byli v předchozích etapách dotazováni také učitelé, je v hodné porovnat i jejich přání s aktuálním vnímáním skutečnosti. Proměnné, u nichž byly zaznamenány největší rozdíly, jsou pak oblasti, ve kterých si aktéři přejí změnu klimatu ve třídě. **Čtvrtá etapa** pak může vypovídat o možných nedorozuměních mezi učiteli a žáky, které začínají různým viděním týchž jevů ve třídě. Proto autoři doporučují porovnat rozdíly v přání žáků s přáními učitelů a stejně tak rozdíly ve vidění aktuálního stavu klimatu třídy

žáky s hodnocením učitelů. V **páté etapě** se již rozhoduje o oblastech, ve kterých by bylo třeba klima třídy rozhodně změnit a vtipovat oblasti, u nichž je vhodné alespoň udržet aktuální stav. V **šesté etapě** se již učitelé či ostatní další pracovníci snaží zvolit vhodné pedagogické postupy, které by se uplatnily při zlepšování klimatu ve třídě. V **posledních etapách** se již provádí cílené intervenční zásahy do klimatu třídy, jež jsou adresné, systematické a dlouhodobé, tyto zásahy pak vyhodnocují, případně modifikují. Změny lze očekávat spíše v řadě měsíců nežli dnů. V poslední fázi se také zjišťuje, nakolik jsou dosažené změny zafixované.

Kopřiva (2010) tvrdí, že dobré vztahy se ve třídě vyvíjí za předpokladu, že se žáci ve třídě cítí bezpečně. V souvislosti s touto tezí pak zmiňuje jako stěžejní prvky dobrých vztahů **důvěru** (první fáze budování dobrých vztahů ve třídě) a **soudržnost** (druhá fáze budování vztahů ve třídě). Důvěra se dá dle Kopřivy (2010) ve třídě budovat díky pravidelnému zařazování vyučovacích aktivit, které dětem umožní navzájem se poznávat. Tedy možnost dětí se o sobě navzájem více dovídat. Důležitou roli tak hrají informace. V druhé fázi, tj. budování pospolitosti (soudržnosti), je potřebné hledání toho, co mají všichni společného. Význam zde mají zejména společné zážitky. Například několikadenní pobyty celé třídy mimo školu na začátku školního roku. Mezi další specifické nástroje budování dobrých vztahů ve třídě je dále řazeno používání metody komunitního kruhu, která je společně s dalšími vybranými metodami podrobněji popsána v následující kapitole.

Metody, jež mají podporující a pozitivní účinek pro klima ve školní třídě, označuje Čapek (2010) jako suportivní, vyznačují se zejména následujícími charakteristikami:

Aktivita, jež znamená využíváním aktivizačních činností (tvořivé, herní, simulační) při vzdělávání, a podpora kreativity, přiměřená míra soutěživosti a využívání např. rozdílné obtížnosti úkolů při smysluplném zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností.

Pozitivní přístup, jenž je charakteristický prostředím bez obav a strachu přiznat chybu, hodnocením u něhož převažuje zejména pochvala a odměna, přátelskou a optimistickou komunikací, využíváním správné motivace pro podporu snahy o splnění úkolu a nestresující a klidnou atmosférou.

Individualizace je chápána jako jeden ze základních pedagogických principů, který poukazuje na jedinečné charakteristiky osobnosti žáka. V závislosti na nich je třeba volit vhodné výukové činnosti, jejich obsah, ale také hodnocení a zpětnou vazbu o celé činnosti.

Kooperace, jež vyjadřuje princip spolupráce a v souvislosti s ní i dovednosti, které tato společná práce přináší. Kooperací je myšlena spolupráce i mezi učiteli, vedením školy a všemi, kteří mohou vzdělávání obohatit.

Decentralizace, jež je zde chápána ve smyslu opuštění mocenského principu řízení pedagoga, který se v danou chvíli mění na motivátora a podněcovatele žáků, stejně jako rádce a organizátora činností.

Zaměřenost na život, praxi a realitu, prostřednictvím které učitel zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků. Žákům je vysvětlováno, proč se učí právě danou učební látku a proč zrovna daným zvoleným způsobem. Zásadně jsou pak volena zejména témata živá a blízká praxi namísto modelů abstraktních a nereálných.

3 PRÁCE SE ŠKOLNÍ TŘÍDOU

Jak je již uvedeno v úvodu první kapitoly, škola má na děti a dospívající vedle rodiny nejsilnější socializační vliv. Zprostředkovává jim zkušenosti, vytváří si v ní sociální sítě a hledají sociální oporu. Aby se stali dostatečně kompetentními ve všech oblastech, jež potřebují pro další život, měly by být jejich znalosti a dovednosti dostatečně rozvíjeny (Gillernová, Krejčová et al., 2012).

3.1 Důvody práce se školní třídou

Knotová et al. (2014) předepisuje několik důvodů, jež demonstrují nutnost posílení práce se školní třídou:

Mezi hlavní témata v současných školách se řadí schopnost kultivace komunikačních dovedností, schopnosti naslouchat, vyjadřovat svůj názor a respektovat druhého. Sami učitelé tyto dovednosti rozvíjejí prostřednictvím práce se třídou, především je však zprostředkovávají všem žákům. Další důvod Knotová et al. vztahují ke zvyšujícímu se procentu žáků se *SVP* (speciálními vzdělávacími potřebami) a to v důsledku systémově nepodpořené a mnohdy „živelné“ inkluze. Protože na tuto situaci nejsou často připraveni jak pedagogové, tak žáci, je nutné preventivně, citlivě a dlouhodobě pracovat s klimatem tříd. Jako důležitou tak vidí pravidelnou práci se třídou, která by se měla přesouvat z kontextu intervence do oblastí prevence. Autoři také upozorňují na fakt, že učitelé s rozvojem sociálních sítí a virtuální komunikace přestávají rozumět dynamice ve skupině, protože velká část interakcí jejich členů probíhá mimo školu a to aniž by se žáci fyzicky potkávali. Práce se třídou tedy chápou jako jednu z možností, jak zůstat součástí dění ve skupině a porozumět tak mechanismům, jež ji formují. V neposlední řadě odkazují na fakt, že dynamika školní třídy výrazně ovlivňuje samotný vyučovací proces a to jak jeho průběh, tak výsledky. Dobré klima ve třídě pak umožní všem žákům i učitelům využít svůj pracovní potenciál. K tomuto poslednímu bodu se nepochybně váže i konstatování Čapka (2010), že: „jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou realizuje různými způsoby, metodami a aktivitami“ (s. 28). Na pozitivní klima ve třídě pak působí zejména ty zvolené způsoby a metody, jež jsou pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné.

3.2 Formy práce se školní třídou

V práci školního psychologa se třídou můžeme shledat dvě základní linie, z nichž jedna je preventivní a druhá intervenční. Samotná prevence pak probíhá prostřednictvím pravidelných sezení nebo se odehrává na třídnických hodinách, důležitá je tedy i kooperace s třídním učitelem. Pokud se však ve třídě objeví problém, poskytuje intervenci. V takovém případě se už jedná o složitější situaci vyžadující náročnější přípravu s nejistým výsledkem (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

3.2.1 Preventivní programy

Pro uvedení do problematiky preventivních programů bych nejprve ráda vymezila základní pojmy, které se k tomuto tématu vztahují. Pojmové vymezení je zde nezbytné již z toho důvodu, že téma preventivních programů a prevence samotné představuje také teoretický základ výzkumu této magisterské diplomové práce.

Pojmové vymezení

Ve výkladovém slovníku z pedagogiky definuje Kolář (2012) **prevenci** jako činnost, která zabraňuje vzniku nežádoucích projevů v chování či vzdělávání. Samotné slovo „prevence“ však pochází z latinského názvu „praeventia“ a znamená předcházení něčemu nežádoucímu, včasnou ochranu před onemocněním (Orel et al., 2016).

Přibližně od konce 50. let se pak prevence rozdělila na **primární** a **sekundární**. Přičemž cílem primární prevence je předcházet nemoci ještě předtím než vznikne. Sekundární prevence se provádí až po vzniku nemoci, ale ještě před tím, než nemoc způsobila poškození (Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999).

Uvedené definice je možné vztáhnout i na prevenci v kontextu pedagogickém. Primární prevence pak znamená soubor opatření, která směřují k předcházení nežádoucích jevů, je zaměřená na celou sledovanou populaci a jako příklad je možné uvést prevenci delikvence zaměřenou na celou mládež (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Předcházení rizikového chování však není jediným základním principem primární prevence na školách, dalšími důležitými principy jsou také výchova ke zdravému životnímu stylu, zdravému sebeuvědomění a rozvoji sociálních kompetencí a dovedností. Preventivní aktivity také pomáhají žáky učit, jak efektivně řešit konflikty a jak zvládat zátěžové situace (Ciklová, 2016). Právě na primární prevenci je také zaměřený preventivní program Druhý krok,

jehož ověřování efektivity na psychosociální klima školní třídy, je hlavním cílem empirické části této magisterské diplomové práce.

Z pohledu školství je možné hovořit o dalších typech primární prevence, jež se mezi sebou odlišují zejména svým cílením. Konkrétně se jedná o čtyři základní typy (Ciklová, 2016):

Nespecifická prevence, charakteristická souhrnem veškerých volnočasových aktivit podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování díky smysluplného využívání a organizace volného času. Je významná zejména v kontextu aplikace efektivních a vyhodnotitelných specifických programů.

Na všechny žáky ve školských zařízeních bez znalosti možných projevů rizikového chování ve skupině, je pak zaměřená **všeobecná specifická primární prevence**. Cílem aktivit tohoto typu je předcházet nebo omezit výskyt jednotlivých rizikových projevů chování.

Selektivní prevence je, jak už sám název napovídá, zaměřená na užší výběr dětí a mladistvých, u kterých se předpokládá zvýšený výskyt rizikového chování, či jsou již rizikové faktory jejího vzniku přítomny.

Jako poslední z této klasifikace je pak **prevence indikovaná**, která je zaměřená na jednotlivce či menší skupiny dětí a mladistvých, u kterých je rizikové chování již identifikováno.

V případě, že účinnost primární prevence selhává, dochází nejčastěji k aktivizaci ve vztahu k více ohrožené či zranitelné skupině nebo jednotlivci tzv. prevence sekundární, popřípadě prevence terciární (Bendl et al., 2015). Sekundární prevence je pak zaměřená na konkrétní rizikové jedince a skupiny, např. prevence delikvence zaměřená na děti ze socioekonomicky znevýhodněných skupin. Terciální prevence je spíše prevencí zaměřenou na minimalizaci následků či pokračování nežádoucích jevů u jedinců, u nichž se již nežádoucí jev vyskytl (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Samotné **preventivní programy** pak mají za cíl ovlivnit klima školní třídy, dynamiku skupiny a předcházet rizikovým jevům, které se v kolektivu žáků či studentů mohou vyskytnout. Jako velmi přínosný se jeví rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, které žáci prostřednictvím preventivních programů rozvíjí. Pokud je práce se třídou kontinuální a dlouhodobá, tak se odráží i v klimatu školní třídy, jež je o poznání zdravější. (Knotová et al., 2014). Stejný názor mají také Braun, Marková a Nováčková (2014), ti

chápe pravidelná setkávání (např. třídnické hodiny, preventivní bloky) jako jednu z efektivních možností posilování třídního klimatu, tato setkávání formují zdravé vztahy mezi žáky. Žáci se však také aktivněji podílejí na řešení třídních problémů, umí si dojednat své potřeby a často více respektují názory druhých (Knotová et al., 2014). Jako výrazně efektivní formu prevence chápe Janošová, Kollerová, Zábrodská et al. (2016) prevenci, která svým působením reaguje na konkrétní vztahy v určitém kolektivu. V takovém případě je nutné zjistit, jaké jsou vztahy ve třídě a až následně pracovat se třídou na základě toho, co spolu žáci ve třídě prožívají a jaké problémy mezi sebou řeší.

3.2.2 Možnosti práce se školní třídou v kontextu primární prevence

Na preventivních programech se vysokou měrou podílí školní psycholog, který hlídá efektivitu a přiměřenost aktivit externích organizací. Je v úzké spolupráci s metodikem prevence, se kterým společně připravuje besedy pro žáky a rodiče (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Důležitou roli má však zejména sám třídní učitel, který ve vztahu k primární prevenci spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě, motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy atd. (Ciklová, 2016).

V kompetenci třídního učitele je také vedení **třídnických hodin**, jako osvědčeného funkčního modelu preventivní práce se školní třídou (Knotová et al., 2014). Ciklová (2016) tuto preventivní práci blíže charakterizuje jako práci s interpersonálními vztahy ve třídě, podporu klimatu třídy a konstruktivní řešení problémů v kolektivu. Šolc (2011) definuje třídnickou hodinu jako společné setkání třídy s pedagogem s cílem být spolu a řešit záležitosti týkající se třídy. Ve své definici také zdůrazňuje, že se jedná o pravidelný čas v životě třídy. Ciklová (2016) však podává přehlednou klasifikaci možných způsobů vedení třídnických hodin v současném školství, ve které vyvrací podmínku pravidelnosti realizace. Třídnické hodiny mohou probíhat pravidelně, v takovém případě se žáci dozvědí termíny třídnických hodin hned na začátku roku. Mohou však také probíhat nahodile, realizace třídnických hodin pak závisí na zvážení samotného učitele. Další z možností jsou třídnické hodiny, které jsou součástí učebního plánu. Ty chápe jako nejefektivnější a zároveň jako velmi náročné ve vztahu k přípravě.

Jako jednu ze základních metod práce se třídou uvádí Kopřiva (2010) **komunitní kruh**. Dle něj přispívá komunitní kruh k vytváření soudržnosti třídy a významně se podílí na osobnostním rozvoji dětí. Prostřednictvím práce v komunitním kruhu se žáci učí řadě sociálních a komunikačních dovedností, konkrétně pak zejména naslouchání, formulaci vlastního názoru, respektování názoru druhých, vystupování před ostatními, trpělivosti a mnohé další (Kopřiva, 2010). V rámci komunitního setkání sedí všichni členové v kruhu, aby se mohli vnímat jako celé postavy. Kruh je v tomto smyslu chápán jako symbol jednoty, harmonie a dokonalosti (Kalina, 2008). Samotný komunitní kruh se však liší od jiných forem práce v kruhu, a to zejména svými čtyřmi základními pravidly, mezi které patří *právo mluvit, právo zdržet se slova, vzájemná úcta a respekt, diskrétnost* (Kopřiva, 2010). Ciková (2016) důrazně upozorňuje na to, že komunitní kruh rozhodně neslouží k přímému řešení konfliktů. Učitelé volí otázky na základě aktuálního dění ve třídě, což není málo. Jako velmi přínosné chápe sdělování pocitů a očekávání neobviňujícím způsobem, tak je možné dosáhnout mnohem většího morálního dopadu než kritizováním viníka přede všemi. Na nevhodnost řešení konfliktu v rámci komunitního kruhu upozorňuje také Růžičková (2012), ta v kontextu řešení možných problémů dodává, že za předpokladu pravidelného používání komunitního kruhu je možné pomoci řešení určitých problémů nepřímou cestou.

3.2.3 Kritéria efektivity primárně preventivních programů

Ve vztahu k efektivní primární prevenci ve školní třídě a jejího vlivu na psychosociální klima se jeví jako velmi účinná zejména kritéria pravidelnosti setkávání, kontinuity a dlouhodobost práce se třídou, jež jsou zmíněny již výše v textu (Braun, Marková, Nováčková, 2014; Knotová et al., 2014).

Miovský et al. (2015) ve své monografii *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a mládeže* uvádějí na základě výsledků výzkumů, co odlišuje efektivní primárně preventivní programy od těch nefunkčních. Stejně jako autoři Braun, Marková a Nováčková (2014) a Knotová et al. (2014) zmiňují důležitost dlouhodobosti a kontinuity práce s dětmi, za funkční však považují také programy, založené na práci v malých skupinkách a aktivním zapojení cílové skupiny. Zároveň však upozorňují, že v praxi nejsou tyto požadavky stále dostatečně naplňovány. Jako jeden z důvodů zmiňují nedostatek profesionálů s odpovídajícím vzděláním, jenž reflektuje současné náročné požadavky

školské prevence rizikového chování. Primární prevence tedy vyžaduje: „*různé úrovně znalostí, dovedností a kompetencí podle toho, do jaké míry primární prevenci realizujeme*“ (MŠMT, 2013, s. 17). Z tohoto základního požadavku vychází vytvořený **čtyřúrovňový model**, jenž nově zavádí čtyři hierarchicky seřazené úrovně odbornosti preventivního pracovníka. Konkrétně se jedná o úrovně: preventivní minimum, středně pokročilá, pokročilá a expertní úroveň. Aby plošné zavádění programů všeobecné primární prevence probíhalo úspěšně, je nutné proškolit co největší počet pracovníků právě na úrovni základní a středně pokročilé. V ideálním případě tak bude na každé škole dostatek pracovníků s uvedenou kvalifikací, kteří budou pravidelně pracovat s cílovými skupinami a to v potřebném rozsahu a kvalitě (Miovský et al., 2015).

Gillernová, Krejčová et al. (2012) zmiňují, na základě výzkumných studií i praktických zkušeností škol a realizátorů programů, ty charakteristiky rozvíjejících a preventivních programů, jež se ukazují jako nejvýznamnější. Mezi tyto základní principy řadí:

Srozumitelné **určení základního cíle**, k němuž má práce s žáky směřovat a **dílčí cíle**, jež zohledňují vývoj třídy a její aktuální potřeby.

Týmovou spolupráci, která se týká zejména realizátorů programu. Úspěšnost programu se zvyšuje, pokud učitelé spolupracují jak s žáky, tak s výchovnými poradci, metodiky prevence, školními psychology a speciálními pedagogy.

Zapojení rodičů žáků, a to zejména na prvním stupni, například formou přehlídek výsledků práce v rámci projektových dnů či alespoň poskytováním informací o činnostech žáků ve škole.

Kontext školy, který zde hraje roli ve smyslu ztotožnění pedagogického sboru s myšlenkou preventivních programů, jejichž realizace by měla být propojená s běžným chodem školy.

Zaměření na klima celé školy, jež opět klade nároky na spolupráci v rámci širší skupiny a kvalitní průpravu pedagogického sboru.

Přizpůsobení se individuálním charakteristikám třídy i žákům, kteří třídu navštěvují. Konkrétně je třeba brát v potaz genderové složení třídy, její velikost, ročník studia, společné soužití žáků, jejich individuální obtíže atd.

Podpora vzájemných vztahů a zapojení celé vrstevnické skupiny. Jako významná se však jeví také podpora vztahů žáků s učiteli.

Programy založené na principech sociálního učení, jež nejvýrazněji ovlivňují další vývoj a socializaci dětí a dospívajících.

Generalizaci, která se ukazuje jako velmi významná v účinných programech pro školy. Zkušenosti, zážitky a dovednosti jsou totiž úzce propojeny s mnoha dalšími činnostmi v rámci edukačního procesu, do kterého se účinnost programu promítá.

Podpora a ocenění chování, jež souvisí s principy sociálního učení. Důležitou složkou programu je podpora a posilování takového chování, které je pokládáno za žádané.

Rutina, jako automatické zařazení činností do života třídy i po ukončení programu.

3.2.4 Intervenční programy

Čáp a Mareš (2012) intervenci charakterizují jako: „*záměrný, promyšlený, často standardizovaný postup, jehož cílem je u konkrétní osoby nebo skupiny zabránit negativnímu dění či alespoň jeho průběh zmírnit na akceptovatelnou úroveň*“ (s. 26). Předpokládá se, že samotná intervence má léčivý „terapeutický“ charakter a cílí zejména tam, kde již existují určité nepříznivé vlivy, které se snaží napravit (Čáp, Mareš, 2012). Nezdravá proměna klimatu třídy je právě jednou z častých situací, jež vyžaduje potřebu vnějšího zásahu – intervence (Knotová et al., 2014). Braun, Marková a Nováčková (2014) dokonce tvrdí, že samotným smyslem intervence je **zlepšení klimatu školní třídy**. I zde je stejně, jako tomu je u realizace prevence, kladen velký důraz na připravenost odborníka. Jedná se o vysoce specializovanou činnost, kterou vstupujeme do třídního kolektivu a její dynamiky, s cílem ovlivnit vztahy, atmosféru i chování (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

Někdy je však nutný rychlý a efektivní zásah učitelů ve třídě, v takovém případě se jedná o specifický typ intervenčních programů tzv. **krizová intervence** (Knotová et al., 2014). Používá se v případě závažné krizové situace, u níž hrozí nebezpečí z prodlení a jejíž negativní dopad by postihl žáky ve třídě. Může se jednat o situace jako úmrtí spolužáka, učitele, zranění, násilný čin aj. V dalším případě se může jednat o hromadnou krizovou intervenci, jako jsou například povodně či jiné přírodní katastrofy (Braun, Marková a Nováčková, 2014).

4 PREVENTIVNÍ PROGRAM DRUHÝ KROK A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ (SEL)

V předchozí kapitole byla objasněna problematika práce se třídou zejména v kontextu primární prevence a byly představeny vybrané osvědčené metody preventivní práce se školní třídou, jež svým působením pozitivně ovlivňují její psychosociální klima. V následujícím textu se bude tematika prevence dále prolínat, avšak již z pohledu konkrétního preventivního programu „Druhý krok“, jehož zjišťování efektivity na psychosociální klima školní třídy je ústředním tématem empirické části.

4.1 Představení programu Druhý krok

Preventivní program Druhý krok je program zaměřený na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí dětí v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Organizátorem programu Druhý krok je sdružení Profkreatis, jež v roce 2014 vyškolovalo 96 pedagogů z 54 škol na celém Slovensku (Druhý krok, nedatováno). V současné době je již program rozšířen i na českých školách díky navázané spolupráci se sdružením Profkreatis, které zajistilo rozšíření své licence i na Českou republiku (Smékalová, Palová, 2016; Palová, 2016). Důležité je však zmínit, že za vznikem samotného programu stojí nezisková mezinárodní organizace Committee for Children se sídlem v Seatlu, USA, jejíž odborníci z řad pedagogů a psychologů program vypracovali již v roce 1986. Od této doby byl program rozšířen do mnoha základních škol zemí Severní a Jižní Ameriky a Kanady, následně Japonska, Nového Zélandu, Austrálie, severovýchodních států Norska, Dánska, Švédska, Finska, Velké Británie a dále pak Německa, Lotyšska a již zmiňovaného Slovenska. Na slovenských základních školách byl pak program šířen původně pod názvem „Srdce na dlani“ jakožto součást etické výchovy na prvním stupni (Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, 2010).

Jedná se o program primární prevence. Z tohoto hlediska směřuje tedy svým zaměřením k předcházení nežádoucích jevů u celé sledované populace, zdravému sebeuvědomění, rozvoji sociálních a komunikačních dovedností, efektivnímu řešení konfliktů a zvládnutí zátěžových situací (Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Ciklová, 2016). Z předchozí kapitoly je známo, že primární prevence podléhá dalšímu konkrétnějšímu dělení. Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, (2010) uvádějí jako přednostní zaměření programu Druhý krok

rozvoj tolerance, prevenci agrese, násilí a šikanování, zvyšování úrovně sociálního a emocionálního vývoje žáků a jejich sociálních kompetencí. Smékalová, Palová (2016) a Palová (2016) pak zmiňují, že druhý hlavní cíl programu Druhý krok, představuje často zmiňované snižování agresivity na školách, čímž se zamýšlejí nad možnou polemikou vhodného zařazení programu do konkrétní kategorie systému primární prevence. Protože však vycházejí při ověřování efektivity programu Druhý krok z konceptu sociálně-emocionálního učení a také z faktu, že program vychází z mnohem více aspektů, které jsou sociálně-emocionálním učení rozvíjeny, kloní se spíše k variantě zařazení k prevenci nespecifické, konkrétně volí dělení dle Miovského (2015) a program řadí do kategorie preventivních programů zlepšujících/kultivujících dovednosti pro život.

Vzhledem k tomu, že tato práce navazuje jako dílčí výzkum ověřování efektivity programu Druhý krok na již zmiňovaný pilotní výzkum (jehož výsledky Palová (2016) přehledně popisuje v rámci své magisterské diplomové práce s názvem „Program Druhý krok jako nástroj sociálně–emocionálního učení“) bude i tato práce vycházet ze stejného teoretického pozadí a řadit tak program Druhý krok do systému nespecifické primární prevence. Protože se tato práce zabývá primárně problematikou psychosociálního klimatu ve školní třídě, bude pro konkrétnější představu téma sociálně-emocionálního učení po následující podkapitole blíže představeno.

4.2 Popis programu Druhý krok

V USA byl program Druhý krok (anglicky Second Step) ohodnocen nezávislou expertní komisí, jež každoročně posuzuje a oceňuje fungující programy, nejvyšším stupněm „A“. Kvalita a efektivnost programu tkví zejména v jeho zpracovanosti v oblasti organizace, obsahu, forem, metod a didaktických prostředků pro žáky (Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, 2010).

Program je svou strukturou rozdělen do tří základních částí zaměřených na rozvoj sociálně – emocionálních kompetencí žáků (Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, 2010):

První část se věnuje **bloku empatie**. Cílem je rozvíjet u žáků schopnosti potřebné pro rozpoznávání vlastních emocí, ale také emocí druhých. Uvědomit si možné příčiny vzniku emocí a empaticky reagovat na chování druhých.

Druhá část se věnuje **regulaci emocí a řešení problémů**. Žáci se v této části učí praktickým dovednostem jako je chování v různých sociálních situacích, nepoužívat často

se vyskytující agresivní a impulsivní jednání a naopak se naučit vhodně využívat uspokojující relaxační techniky a problémové situace řešit vhodným způsobem.

Třetí část je zaměřená na **regulaci hněvu**. V tomto bloku se žáci učí technikám zaměřených na odstraňování a redukování hněvu ve svém chování. Učí se také regulovat intenzivní emoce, a to vše prakticky aplikovat v konkrétních situacích.

Výše zmíněné bloky programu zaměřené na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí se svým obsahem odráží v základních cílech programu, mezi které Druhý krok (nedatováno) řadí:

Rozvíjení empatie u dětí, tedy rozumět vlastním emocím a umět o nich mluvit.

Snížení agrese a agresivity na školách a to prostřednictvím práce s dětmi, jejich emocemi, sociálními kompetencemi a morálně správným řešením konfliktů.

Zvýšení tolerance k odlišnostem ve školách, tedy rozvíjet toleranci k fyzickým, psychickým i sociálním odlišnostem.

Rozvíjet spolupráci školy a rodiny prostřednictvím spolupodílení se na práci s programem a určování pravidel spolupráce.

Prevence jako snaha o včasné potlačení či úplné zabránění negativnímu společenskému chování.

Každá vyučovací hodina s programem Druhý krok je pak založena na příběhu, ve kterém je dokumentována důležitost použití určité sociální kompetence v interpersonálních vztazích. Daný příběh dětem umožňuje debatovat o svých pocitech a prožívání nebo pocitech a prožívání druhých ve stejné nebo podobné situaci a nabízí způsoby, jak konkrétně reagovat a situaci řešit (Gajdošová, Herenyiová, Poláková, 2003).

Dospělý, který s programem Druhý krok pracuje, využívá metodických materiálů, které obsahují pracovní listy pro učitele, úvodní karty s metodickými pokyny, metodické karty s velkoplošnými fotografiemi a metodickými pokyny, videozáznamy (zatím nejsou pro Českou a Slovenskou republiku k dispozici), plakáty a informační brožury (Gajdošová, Herenyiová, Poláková, 2003; Committee for Children, 2009).

4.3 Sociálně-emocionální učení jako teoretické pozadí programu Druhý krok

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2016) definuje sociálně-emocionální učení (SEL) jako proces získávání a účinného aplikování znalostí, postojů a dovedností, jež jsou potřebné k pochopení a zvládnutí emocí, nastavení a dosažení pozitivních cílů, schopnosti být empatický vůči druhým, vytvářet a udržovat pozitivní vztahy, stejně jako vytváření zodpovědných rozhodnutí.

Tato definice do velké míry odráží systematický model sociálně-emocionálních kompetencí, který CASEL vytvořil a z něhož ve své koncepci sociálně-emocionálního učení vychází. Model zahrnuje **5 klíčových kompetencí**, jež spadají do 3 základních skupin: interpersonální, intrapersonální a kognitivní. (Durlak, Domitrovich, Gullotta, Weissberg, 2016). Jedná se o následující kompetence (CASEL, 2016):

Sebeuvědomování (Self-awareness) představuje schopnost rozpoznat vlastní emoce, myšlenky a to, jak ovlivňují vlastní chování. K této kompetenci náleží také adekvátní posouzení svých silných a slabých stránek.

Sebeřízení (Self-management) je schopnost práce s vlastními myšlenkami, emocemi a chováním, tentokrát však z hlediska jejich úspěšné regulace v různých situacích. Dále zde spadá také úspěšné zvládnutí stresu, řízení vlastních impulsů a motivace ve vztahu k různým činnostem.

Sociální cítění (Social-awareness) představuje snahu vcítit se do pocitů druhých a chápat věci z jejich perspektivy, včetně osob pocházejících z různých prostředí a kultur. Dále se zde řadí porozumění etickým a společenským normám a chápání rodiny, školy či jiných sociálních/komunitních zdrojů jako spektra sociální podpory.

Vztahové dovednosti (Relationship skills) zahrnují dispozici vytvářet a udržovat sociální vztahy, jak s jednotlivci, tak se skupinami. V případě potřeby schopnost nabídnout pomoc, jasně komunikovat, naslouchat, konstruktivně řešit problémy a spolupracovat s ostatními.

Zodpovědné jednání (Responsible decision-making) představuje způsobilost volit takové chování, které stojí v souladu s etickými normami a ve vztahu k druhým lidem také schopnost objektivního zhodnocení důsledků vlastního jednání.

S termínem sociálně-emocionální učení souvisí do velké míry také koncept **emoční inteligence**. Samotný pojem emoční inteligence se u nás začal častěji „skloňovat“ s objevením publikace *Emoční inteligence* známého amerického psychologa Daniela **Golemana** (1997). Emoční inteligence je podle něj schopnost dokázat se sám motivovat, regulovat vlastní pohnutky, náladu, ovlivňovat kvalitu svého myšlení, vcítit se do situace druhého člověka a neztrácet naději. Jako první však pojem emoční inteligence použili psychologové **Peter Salovey a John Mayer** v roce 1990. O emoční inteligenci se vyjádřili jako o součásti inteligence sociální, zahrnující schopnost sledovat vlastní a cizí pocity a emoce, rozlišovat je a tyto informace využívat v rámci svého myšlení a chování (Gajdošová, Herenyiová, 2006).

V počátcích vývoje konceptu emoční inteligence bylo jejich původním záměrem zaměřit pozornost na kooperativní vztah mezi emocemi a rozumem. Vycházeli z předpokladu, že lidská schopnost přizpůsobit se a zvládnout těžké životní situace, závisí na integrovaném fungování emocionálních a racionálních kapacit jedince. Emoční inteligenci popsali jako schopnost vnímat a vyjadřovat emoce, rozumět jim a regulovat je tak, aby podporovaly osobnostní růst. Později již definovali emoční inteligenci prostřednictvím čtyř specifických kompetencí: vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, emoční podpora myšlení, pochopení emocí a jejich analýza a poslední - regulace emocí (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell & Mayer, 2010).

Smékalová a Palová (2016) poukazují na nápadné podobnosti zmíněného modelu Saloveye a Mayera s modelem sociálně-emocionálních kompetencí od CASEL popsaného v textu výše. Po bližším prozkoumání obou modelů konstatují, že jedinou kompetencí, kterou model Saloveye a Mayera ve srovnání s modelem CASEL nezahrnuje, jsou vztahové dovednosti. Upozorňují však na fakt, že i přes svou nápadnou podobnost nelze modely vzájemně zaměňovat.

4.4 **Efektivita programu Druhý krok**

Pozitivní účinky aplikace programu Druhý krok byly potvrzeny ve všech výše zmíněných zemích (viz podkapitola 6.1) zejména v oblasti rozvoje sociálně-emocionálních kompetencí (Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, 2010).

4.4.1 Zahraniční studie

Grossman et al. (1997) popisuje první dvě základní vlny zjišťování efektivity programu Druhý krok. První studie vznikaly za účelem rozvoje a revize programu a jsou označovány jako formativní. Pro výzkumné účely se ve studii používaly předem zpřístupněné a revidované verze programu. Druhá vlna výzkumných šetření zjišťování efektivity programu byla realizována výzkumnými pracovníky z Univerzity ve Washingtonu (University of Washington), financovanými Centrem pro kontrolu nemocí a prevenci (Centers for Disease Control and Prevention). Ti po dobu jednoho roku zjišťovali vliv programu na agresivní a prosociální chování žáků.

Již v rámci prvního ověřování efektivity byly u žáků zjištěny pozitivní výsledky. U dětí, jež se zúčastnily programu Druhý krok, bylo pozorováno zlepšení v jejich verbálním porozumění a v rozvoji sociálních kompetencí ve vztahu k řešení problémů. Oproti tomu u dětí v kontrolních třídách nebyla zaznamenána žádná zlepšení. Na základě výsledků výzkumu došli k závěru, že děti zařazené do programu vykazují mnohem větší míru sociálních kompetencí (například, jak se uklidnit, když se zlobí), než děti ve třídách, u nichž učitelé s programem nepracovali (Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000). Autoři však polemizují o možnostech zkreslení výsledků výzkumu. Hlavní nedostatek vidí v metodice nenáhodného výběru výzkumného vzorku, tedy ve výběru skupin žáků, jež byly do studie zahrnuty. V důsledku toho je možné, že pokroky, které byly u žáků zjištěny, byly zapříčiněny obecnými postupy charakteristickými pro dané učitele, již s Druhým krokem pracovali, nežli samotným zapojením skupin žáků do programu (Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000).

Ve druhé vlně zjišťování efektivity programu Druhý krok se výzkumníci zaměřili na oblast agresivity a pozitivního sociálního chování u žáků druhých a třetích tříd. Lze říci, že tento výzkum byl již mnohem lépe metodologicky podchycen. Grossman et al. (1997) v této studii (oproti výše zmíněné) zvolili metodu náhodného výběru tříd, jež byly do programu zapojeny. Lekce Druhého kroku probíhaly dvakrát týdně po dobu 4 – 5 měsíců a samotný sběr dat proběhl ve třech fázích vázaných na konkrétní období: a) před zahájením lekcí Druhého kroku, b) dva týdny po ukončení programu a c) šest měsíců po jeho ukončení. Hlavní diagnostickou metodou zde bylo behaviorální pozorování žáků ve třídách a v mimotřídních prostorách (hřiště, jídelna), to odhalilo snížení fyzické agresivity u zapojených žáků, žádné změny však nebyly pozorovány u tříd kontrolních. Podobně se

také u žáků z experimentálních tříd zvýšila míra prosociálního a přátelského chování společně s neutrálními reakcemi. Konstantní výsledky byly vyzorovány opět u tříd kontrolních. Výsledky ukazovaly výrazně nižší úroveň fyzické agrese tříd experimentálních ve srovnání s kontrolními i po šestiměsíčním měření. Výsledky tak ukazují na pozitivní důsledky Druhého kroku ve snižování dětského agresivního chování a naopak zvýšení chování sociálně kompetentního. Díky měření s šestiměsíčním odstupem bylo deklarováno trvání změn v průběhu času. Jako překvapující se zdají být výsledky hodnocení žáků učiteli a rodiči, již nepotvrdili žádné rozdíly v hodnocení experimentálních ani kontrolních skupin. Grossman (1997) v tomto ohledu spekuluje o možnosti, že si učitelé nemuseli všimnout malých změn v chování žáků v kontextu celé třídy a hodnocení rodičů pak ne vždy muselo dostatečně reflektovat změny chování jejich dětí, jež se odehrávají ve školním prostředí (Frey, Hirschstein, Guzzo, 2000; Grossman, 1997).

Další realizovaná výzkumná šetření ukazují svými výsledky na podobná zjištění, tedy zejména na snížení agrese a naopak zvýšení prosociálního chování u výzkumného vzorku žáků.

Espelage, Low, Polanin, Brown (2015) popisují pozitivní výsledky programu Druhý krok v oblasti snížení agrese u žáků a studentů na základních a středních školách. V oblasti agresivity vyzorovali pozitivní výsledky také Frey, Hirschstein a Guzzo (2000) a McMahon et al. (2000). Pozorování žáci vykazovali sníženou míru fyzické agrese a naopak se více zapojovali do pozitivních sociálních interakcí.

Efektivitu programu Druhý krok zmiňuje také Taub (2001), jenž na základě porovnání experimentální skupiny žáků bílé pleti z chudých poměrů se skupinou kontrolní, vyzorovala významné zlepšení v oblasti sociálních kompetencí, antisociálního a prosociálního chování.

Výzkum zaměřený na implementaci programu Druhý krok jako součást komplexní iniciativy proti násilnému chování a zneužívání návykových látek provedli Neace a Muñoz (2012). Účelem tohoto programu bylo poskytnout komplexní prevenci, včasnou intervenci a budovat psychickou odolnost u žáků ohrožených násilným chováním. Při ověřování efektivity programu se výzkumníci zaměřovali na zjišťování postojů žáků a jejich odpovědnost v chování. Z výsledků bylo patrné zlepšení jak v oblasti chování žáků, tak zlepšení v jejich prosociálních postojích.

4.4.2 Výzkumná šetření v České a Slovenské republice

Gajdošová, Herenyiová a Poláková (2003) ve svém článku *Program Second Step jako primární prevence proti násilíu v školách* zveřejnily prvotní záměry s programem Druhý krok. Jeho efektivitu plánovaly ověřit v časovém horizontu 2 – 3 roků ve vybraných slovenských základních školách. Následně tento program modifikovat a zahrnout jej jako součást výchovně-vzdělávacího procesu do předmětu *Etická výchova* pro první až pátý ročník.

Ve stejném roce jako byl napsán článek uvedený výše, bylo započato ověřování efektivity programu, jež trvalo do roku 2007. Program byl výzkumně ověřen ve 14 základních školách a 2 školách mateřských v různých regionech Slovenska. Výzkum se zabýval zejména vlivem programu na chování žáků ve školním prostředí, konkrétně na pozornost, impulzivitu, schopnost sebekontroly, sociabilitu, negativismus, emoční labilitu, tvořivost a porozumění. Jako hlavní diagnostickou metodu měření školního chování výzkumníci zvolili *Škálový dotazník školského správania* autorů Mezery, Škeříka a Kubíče (2000). Třídní učitelé hodnotili individuální indikátory chování žáka na pětibodové škále u výzkumného vzorku 121 žáků (69 děvčat a 52 chlapců) prvního a druhého ročníku základních škol. Výsledky šetření poukázaly na statisticky významný pozitivní vliv programu Druhý krok v oblastech tvořivosti, samostatnosti, porozumění, sociability a sebekontroly (Druhý krok, nedatováno).

Pilotní výzkum realizovali pracovníci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Na základě výsledků ověřování efektivity programu byl program doporučen v roce 2008 Ministerstvem školství Slovenské republiky jako učební pomůcka etické výchovy základních škol, školních klubů dětí a v práci školních psychologů (Gajdošová, Herenyiova, Valihorová, 2010).

V České republice bylo pilotní ověřování efektivity programu spuštěno roku 2015 a to současně se zaváděním Druhého kroku na základních školách. Cílem této pilotní studie bylo poskytnout prvotní informace o jeho efektivitě a vytvořit organizační a metodologický rámec umožňující zrealizovat rozsáhlý výzkum efektivity začínající v září 2017 (Smékalová, Palová, 2016). Součástí tohoto rozsáhlého výzkumu je i tato práce, jež se jako dílčí výzkum podílí na zjišťování efektivity Druhého kroku v oblasti psychosociálního klimatu školní třídy.

Do výzkumného vzorku pilotního šetření byly metodou skupinového výběru zařazeny dvě třídy experimentální a dvě třídy kontrolní. V obou případech se jednalo o jednu menší vesnickou a druhou větší městskou základní školu. Celkový počet žáků zařazených finálně do výzkumného vzorku činil 66 žáků, z toho 34 žáků ve skupině experimentální a 32 žáků ve skupině kontrolní. Pohlaví bylo ve výzkumném souboru zastoupeno nerovnoměrně (41 dívek a 25 chlapců). Sběr dat probíhal ve dvou fázích formou pretestu a posttestu v období září 2015 (pretest) a únor 2016 (posttest). Průměrný věk žáků byl v období prvního sběru dat 7,71 roku, v období druhého sběru dat se jednalo o 8, 11 let. V rámci výzkumu byla zjišťována také souvislost mezi sociálně-emocionálními kompetencemi a školním prospěchem. Proto byl u žáků zjišťován také prospěch na konci prvního pololetí, přičemž celkem 70% žáků mělo na vysvědčení samé jedničky. Data výzkumného šetření byla zjišťována prostřednictvím standardizovaných nástrojů IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (Grob, Meyer, Arx, 2013) a TEIQue - Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (Mavroveli, Petrides, Shove, Whitehead, 2008) (Palová, 2016).

Z výsledků pilotní studie je možné konstatovat, že „ *program Druhý krok má vliv na sociálně-emocionální kompetence žáků 2. tříd základní školy a to především na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím*“ (Palová, 2016, s. 68). U žáků, již absolvovali program Druhý krok, bylo naměřeno statisticky významnější vyšší skóre sociálně – emocionálních kompetencí, než u žáků z kontrolních skupin. Již zmíněná souvislost mezi sociálně-emocionálními kompetencemi a školním prospěchem žáků 2. tříd potvrzena nebyla. Jako přínosné, pro šíření konceptu sociálně-emocionálního učení v České republice, autorka uvádí další informace, které vzešly z pilotního ověřování programu Druhý krok:

- Program Druhý krok má vliv zejména na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím.
- Mezi nejhůře rozpoznatelné emoce u dětí ve 2. třídě bylo překvapení, nejlépe rozpoznatelnou emocií byl vztek.
- Nejlépe dokážou žáci 2. tříd regulovat smutek. Emocí, u níž je pro ně regulace o něco těžší představuje vztek a nejtěžší pak strach.

4.5 Psychosociální klima školní třídy v kontextu sociálně-emocionálního učení

Sociálně-emocionální učení ve školní třídě může mít nejrůznější podoby. Podporováno může být prostřednictvím pokynů učitele či například využíváním programů založených na důkazech (evidence-based program), do nichž spadají také programy sociálně-emocionálního učení tedy i program Druhý krok (CASEL, 2016; Jones, Merolla, 2014)

Dle CASEL (2016) hraje sociálně-emocionální učení v psychosociálním klimatu školní třídy velkou roli. Konkrétně to, jak učitelé budují vztahy s žáky a také, jak žáci budují vztahy sami mezi sebou a jak ve třídě udržují kázeň a řeší konflikty. Již v první kapitole této práce je poukázáno na důležitost role třídního učitele v utváření pozitivního psychosociálního klimatu. To stejné platí i pro efektivní sociálně-emocionální učení (dále již jako SEL), které učitel ve třídě podporuje skrze každodenní komunikaci s žáky, směřující k posílení pozitivních pracovních vztahů, zvyšování angažovanosti žáků a modelování konstruktivních vzorců chování.

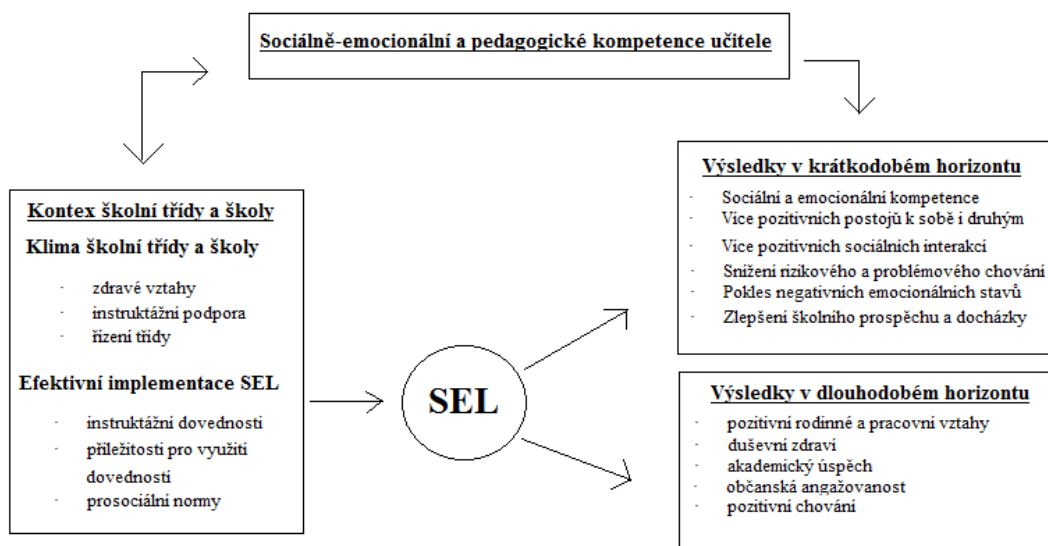
Jones a Bouffard (2012) však považují za nemožné, aby učitelé či ostatní pracovníci na školách pomáhali studentům budovat kompetence SEL, pokud jimi oni sami dostatečně nedisponují. V tomto ohledu tedy chápou jako nesmírně důležité, aby dospělí, pracující ve vzdělávacích zařízeních, měli sami silné kompetence SEL. Jako velký přínos vnímají silné kompetence SEL u učitelů také Jennings a Greenberg (2009). Uvádí, že v takových případech mají učitelé mnohem více pozitivních vztahů se studenty, řízení třídy zvládají obratněji a efektivněji, stejně jako zařazení strategií SEL do školního kurikula. Tyto zmíněné tři faktory se pak pozitivně odráží ve **zdravém a pozitivním psychosociálním klimatu třídy** a přispívají také k lepším učebním výsledkům studentů. Klima a učební výsledky pak zpětnově působí na učitele a jeho SEL kompetence a vztahy mezi učitelem a studenty. Dle výše uvedeného je tedy možné mluvit o jakémsi cyklickém procesu či zpětnově smyčce, která je buďto pozitivní a vede k lepším výsledkům pro všechny aktéry školní třídy anebo negativní, vedoucí k vyhoření učitele a ke snížení efektivity práce (Jones a Bouffard, 2012)

Systematicky aplikovat koncept sociálně-emocionálního učení prostřednictvím programu Skills for Life se rozhodly Warren City Schools v americkém státu Ohio od roku 2010. A to ve spolupráci s CASEL, the Morningside Center for Teaching Social

Responsibility a the Inner Resilience Program. Program Skills for life probíhal minimálně jednou týdně ve většině tříd. Po prvních dvou letech realizování programu se podařilo dosáhnout mimo jiné také pozitivních změn v chování žáků a jejich psychosociálním klimatu školní třídy (CASEL, 2016, Jones & Merolla, 2014).

Pro lepší pochopení vztahů mezi SEL a psychosociálním klimatem školní třídy je níže uvedeno schéma znázorňující organizační rámec SEL (Weissberg, Durlak, Domitrovich, Gullotta, 2015; Jones a Bouffard, 2012), jehož je psychosociální klima školní třídy součástí. Schéma je pro účely této práce zjednodušeno. Ve středu schématu je umístěno SEL, pod kterým je možné si představit jeho základní domény (těm byla věnována pozornost v podkapitole 4.3). Tyto tři domény pak souvisejí jak s krátkodobými, tak dlouhodobými výsledky SEL, umístěnými na pravé straně schématu. Vazby mezi SEL a těmito výsledky jsou však ovlivněny mnoha faktory zobrazenými na levé straně schématu pod názvem „Kontext školní třídy a školy“. Zmíněné faktory v kontextu školní třídy a školy jsou společně s výsledky SEL u studentů ovlivňovány sociálně-emocionálními a pedagogickými kompetencemi učitelů, zobrazenými v horní části schématu.

Obrázek č. 1: Organizační rámec SEL



Klima školní třídy, dle výše uvedeného schématu hraje důležitou roli jako jeden z účinných faktorů v celkovém procesu efektivní implementace SEL ve školním prostředí (Weissberg, Durlak, Domitrovich, Gullotta, 2015; Jones, Bouffard, 2012).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY

Psychosociální klima školní třídy je významným činitelem, jenž ovlivňuje spokojenost žáků ve třídě, působí však také na jejich výkony a učení. Jako velmi přínosný se jeví rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí, jenž žáci prostřednictvím preventivním programů rozvíjí, a který hraje důležitou roli v psychosociálním klimatu školní třídy. V současné době existuje spousta metod a preventivních programů, které jsou zmiňovány pro svůj pozitivní a podporující účinek na klima školní třídy. Ne vždy se však jedná o metody a preventivní programy zcela funkční a efektivní. Škola se pak stává jedním z prostředí, které se na rozvíjení těchto kompetencí, potřebných pro další život, podílí. Mezi preventivní programy, efektivně rozvíjející tyto kompetence se řadí také program Druhý krok. V českém prostředí však v současné době chybí dostatek informací, které by potvrdzovaly jeho vliv na psychosociální klima školní třídy. Z uvedených důvodů stanovujeme jako výzkumný problém vliv programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy v českém prostředí.

Na základě poznatků z teoretické části této práce a definování výzkumného problému, vyvstávají následující výzkumné cíle:

Cílem výzkumné části této práce je zjistit efektivitu preventivního programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy u žáků třetích tříd základní školy v českém prostředí.

Dílčí cíle výzkumu (C):

Ověřit, zda má program Druhý krok vliv na:

Cíl 1: subjektivní hodnocení kvality třídního kolektivu žáky,

Cíl 2: počet pozitivních hodnocení mezi žáky,

Cíl 3: hodnocení atraktivity mezi žáky.

V souvislosti s cílem 1 byly ověřovány následující hypotézy a výzkumná otázka:

H1: Po absolvování programu Druhý krok dosahuje hodnocení kvality kolektivu¹ žáky (v dotazníku B-4) u experimentální skupiny vyššího skóre než u skupiny kontrolní.

H2: Po absolvování programu Druhý krok se při hodnocení třídy, které provedli žáci, zvýší počet pozitivních nedokončených vět u experimentální skupiny oproti skupině kontrolní.

VO: Jak budou hodnotit třídní kolektiv učitelky experimentálních skupin po absolvování programu Druhý krok?

V souvislosti s cílem 2 byla ověřována následující hypotéza:

H3: Po absolvování programu Druhý krok se u experimentální skupiny zvýší počet pozitivně hodnocených žáků² v porovnání s kontrolní skupinou.

V souvislosti s cílem 3 byla ověřována následující hypotéza:

H4: Po absolvování programu Druhý krok dosahuje hodnocení atraktivity³ žáků experimentální skupiny vyššího skóre než u kontrolní skupiny.

¹ Pro kvalitní kolektiv hovoří příslušné odpovědi „ano-ne“ na otázky ve čtvrtém úkolu dotazníku B-4.

² Zahrnuje body za kladné volby směřující k žákům (první úkol dotazníku B-4) a body za kladné vlastnosti připisované žákům (třetí úkol dotazníku B-4).

³ Zahrnuje záporné a kladné body prvních tří úkolů dotazníku B-4.

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V následující kapitole je popsán zvolený typ výzkumu a jeho postupná realizace. Dále jsou vysvětleny metody získávání výzkumných dat a popis jejich analýzy. Závěr kapitoly je věnován etickým otázkám, jež v průběhu realizace výzkumu vyvstaly a způsobům jejich řešení.

6.1 Typ výzkumu a popis průběhu

Příprava na hlavní výzkum

Pro účely této magisterské diplomové práce byl zvolen smíšený typ výzkumu s prvky experimentu. Bylo tak možné uplatnit výhod jak kvalitativního tak kvantitativního vyhodnocení dat.

Před samotnou realizací hlavního výzkumu jsem pro hlubší vhled a pochopení principu fungování konceptu sociálně-emocionálního učení v rámci programu Druhý krok absolvovala výcvik pro používání programu. Po jeho úspěšném ukončení v lednu 2016 jsem obdržela osvědčení o jeho absolvování.

V březnu 2016 byl proveden tzv. předvýzkum, zejména kvůli získání zkušenosti se zadáváním dotazníku B-4. Předvýzkum proběhl u dvou tříd žáků na prvním stupni základní školy. Jeho uskutečněním nám bylo umožněno lépe se připravit na samotnou administraci dotazníků v rámci hlavního výzkumu, dotazy žáků a nejasnosti, které při jeho zadávání mohou nastat.

Výběr výzkumného vzorku z populace a zajištění informovaných souhlasů

Pro započetí hlavního výzkumného šetření ve formě pretestu bylo nezbytné obstarat výzkumný vzorek experimentálních a kontrolních skupin. V červnu 2016 tak byly metodou prostého záměrného výběru vybrány dvě třídy experimentální a kontrolní. Následně byly obstarány informované souhlasy rodičů žáků zmíněných tříd, v nichž byli informováni o plánovaném výzkumném šetření.

Sběr dat prvního šetření (pretest) a realizace programu Druhý krok

Výzkumná data hlavního výzkumu byla získána v rámci pretestu v září 2016 prostřednictvím metody sociometrického dotazníku B-4, polostrukturovaného rozhovoru a dále metody nedokončených vět. Dotazník B-4, stejně jako metoda nedokončených vět, byl předložen žákům experimentálních i kontrolních tříd. Nedokončené věty byly vyplněny také samotnými učiteli, a to z důvodu získání subjektivního hodnocení třídy. Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla realizována pouze s třídními učitelkami zkoumaných tříd. Před samotným vyplňováním dotazníků byly žákům řádně vysvětleny všechny potřebné instrukce dle příručky pro dotazník B-4 (2000), vysvětleny možné problematické termíny a zodpovězeny všechny dotazy. Taktéž jim byli dle doporučení (Braun, 2000) připomenuti ti žáci, kteří v den výzkumného šetření absentovali. Žáci měli možnost se na případné nejasnosti doptat i v průběhu šetření. Všem tázaným byl dopřán dostatek času podle jejich potřeby na vyplnění dotazníků. Po prvotním výzkumném šetření bylo možné v experimentálních třídách začít pracovat s programem Druhý krok. V obou třídách s programem pracovaly školní psychologové, jež pro práci s ním absolvovaly výcvik. Přestože prošly identickým vzdělávacím výcvikem, je důležité mít na paměti, že samotná práce s programem a dětmi je do jisté míry individuální. Do realizace programu vstupují vlivy jako osobnost učitele, osobnost žáků, prázdniny či aktuální atmosféra ve třídě. Nedá se tedy předpokládat, že by obě školní psychologové postupovaly v práci s programem Druhý krok naprosto identicky.

Zpracování získaných dat

V měsících říjen 2016 – leden 2017 byla získaná data přepsána a zpracována do elektronické podoby. Data dotazníku B-4 byla nejprve zpracována kvantitativně a následně statisticky vyhodnocena. Získané informace z dotazníku nedokončených vět byly na základně otevřeného kódování rozděleny do kategorií a následně statisticky vyhodnoceny. Pomocí otevřeného kódování jsem se také snažila identifikovat kategorie, ve kterých může být třída hodnocena podle informací z rozhovoru.

Druhý sběr dat (posttest) a finální zpracování výsledků

V únoru 2017 byl uskutečněn druhý sběr dat (posttest), program Druhý krok tedy od prvního šetření probíhal v experimentálních třídách šest měsíců. Druhý sběr dat se řídil stejným postupem a diagnostickými metodami jako u pretestu. V rámci rozhovoru s učiteli

byl navíc ponechán prostor pro subjektivní hodnocení kolektivu třídy, vyjádření se k možné efektivitě programu a vnímaným změnám v třídním kolektivu.

6.2 Metody získávání dat

Pro výzkumné účely této magisterské diplomové práce byly využity sociometrický dotazník B-4, metoda nedokončených vět a metoda polostrukturovaného rozhovoru

Dotazník B-4

Autorem dotazníku B-4⁴ je Richard Braun. Spolu s dotazníkem B-3 byl vytvořen pro diagnostiku vztahů v třídním kolektivu (Čapek, 2010). Verze dotazníku B-4 je určena žákům třetích a druhých tříd základní školy (Braun, 2000). Poskytuje možnost jak kvalitativního tak kvantitativního zpracování (Braun, 2000). Dotazník B-4 (1998) vychází z preferencí žáků a z jejich názorů na kvalitu vztahů ve třídě (Braun, Marková, Nováčková, 2014). Tvoří jej dohromady čtyři otázky. V rámci první a druhé volí dítě tři spolužáky, kteří jsou mu sympatičtí a tři žáky, které vnímá naopak jako nesympatické. Jedná se o zařazení klasické sociometrie. V rámci třetí otázky je žákům představeno dohromady šest vlastností (tři kladné a tři záporné), ke kterým je třeba přiřadit vždy někoho ze spolužáků či spolužaček. V poslední, čtvrté položce, volí žák z odpovědí ano – ne u pěti postupně jdoucích výroků.

Metoda nedokončených vět

Pro hlubší analýzu a vzhled do problematiky psychosociálního klimatu školní třídy z pohledu žáků i učitelů byla pro výzkumné účely použita metoda nedokončených vět, volně inspirovaných dle Spáčilové (2003). Žáci zde mají za úkol dokončit soubor nedokončených vět první myšlenkou. Jde tedy o asociaci, jež může naznačit či odhalit skryté postoje, emoce a založení osobnosti (Braun, Marková a Nováčková, 2014; Křováčková, 2014). Jedná se o šest nedokončených vět ve variantě A (pro žáky) a variantě B (pro učitele)⁵. Pro subjektivní hodnocení kolektivu třídy žáky byly využity první tři věty, jež se k hodnocení kolektivu žáků a dění ve třídě přímo vztahují. Jedná se o tyto věty: *Naše třída je..., V naší třídě obvykle..., Děti z naší třídy jsou....*

⁴ Záznamový arch dotazníku B-4 je uveden v přílohách této práce.

⁵ Obě varianty metody nedokončených vět jsou k nahlédnutí v přílohách této práce.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena zejména pro možnost detailního popisu výzkumného vzorku, získání důležitých informací, týkajících se života třídy, jež je možné dát do souvislostí s výsledky zmíněných diagnostických metod a v neposlední řadě pro získání hodnocení kolektivu žáků učiteli. V rámci této práce se tedy jedná spíše o doplňkovou metodu, která napomůže dát výsledky metod B-4 a nedokončených vět do širšího kontextu života třídy a detailněji pospat zkoumaný vzorek žáků jednotlivých tříd.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru je charakteristická vytvořením určitého schématu, které je pro tazatele závazné. Na základě tohoto schématu je pak možné vytvořit okruh otázek, které se následně pokládají účastníkům. U tohoto typu rozhovoru je možné pořadí otázek zaměňovat a dle potřeby a možností toto pořadí upravovat (Miovský, 2006). Otázky rozhovoru jsou volně inspirované *Dotazníkem pro učitele – hodnocení třídy* (Červenková, Charvát, Kalous, Jiří Klimeš, Rodryčová, & Skopal, 2014), jež je možné administrovat formou dotazníku či prostřednictvím rozhovoru. Jako výhody získávání informací prostřednictvím rozhovoru zmiňují autoři zejména možnost dovysvětlení obsahu jednotlivých otázek a lepší vystihnouti podstaty problému. Kladně se vyjadřují také k možnosti vidět bezprostřední reakce pedagoga a lépe tak zhodnotit jeho přístup a vztah ke třídě. Stejně tak zmiňují možnou náročnost, týkající se odpovídání na větší počet otázek učitelem.

Rozhovory byly zaznamenávány prostřednictvím aplikace Nejlepší diktafon (2014), verze 2.0.17.3068, na tablet.⁶ Zvukový záznam umožňuje zachycení veškerých kvalit mluveného slova a je autentický (Miovský, 2006). Tento postup byl zvolen zejména pro možnost co nejpřesnější transkripce a analýzy dat získaného audiozáznamu. V rámci druhého šetření (posttest) měli učitelé navíc možnost se vyjádřit k subjektivnímu vnímání změn v třídním kolektivu, které proběhly v průběhu a po dokončení programu Druhý krok.

⁶ Již zpracované rozhovory do jednotlivých kategorií jsou společně s použitými otázkami rozhovoru k nalezení v přílohách této práce.

6.3 Metody analýzy dat

Získaná data z **dotazníku B-4** byla zpracována prostřednictvím programu MS Excel, k dalšímu vyhodnocení dat byl použit software R 3.3.1 s využitím knihovny „lme4“. Grafické výstupy byly vytvořeny s podporou knihovny „sciplo“. Pevnými (vyhodnocovanými) faktory byly typ testu (pretest vs. posttest) a typ třídy (experimentální vs. kontrolní), mezi kterými byla důležitá zejména interakce (tj. výsledky posttestu v porovnání s pretestem, které závisí na tom, zda byl provedený výzkumný zásah úspěšný či naopak). Náhodnými (odrušovanými) faktory byly konkrétní třída (T01 – T04) a do ní hierarchicky vnořený faktor konkrétního žáka (id01 – id98).

Nedokončené věty žáků i učitelů byly zpracovány kvantitativně, za pomoci otevřeného kódování a frekvenční analýzy vytvořených kategorií pro jednotlivé věty. Jednotlivé odpovědi byly tříděny do vytvořených kategorií a následně byly počítány četnosti odpovědí v jednotlivých kategoriích. Na stratifikovaná kategoriální data byl dále využit Cochran-Mantel-Haenszelův chíkvadrát test a sledoval se pretest a posttest a v nich pozitivní odpovědi. Při analýze nedokončených vět vzniklo šest základních kategorií, do kterých byly odpovědi zařazovány. Jedná se o tyto kategorie: pozitivní, negativní, neutrální, bizardní a chybějící, výukové aktivity a identifikace. Do kategorie „pozitivní“ jsou zařazeny všechny nedokončené věty s jasnou pozitivní konotací, stejně tak do kategorie „negativní“ všechny nedokončené věty s jasnou konotací negativní. Do kategorie „neutrální“ jsou zařazeny nedokončené věty, jejichž význam je neutrální, kupříkladu *Naše třída je hádavá i kamarádká, V naší třídě máme obvykle návštěvy aj...*, kategorie „bizardní“ a „chybějící“ obsahuje počet absentujících odpovědí či těch odpovědí, které jsou svým významem bizardní, kupříkladu *V naší třídě obvykle straší*. V rámci analýzy nedokončených vět se často objevovaly odpovědi vztahující se k výukovým aktivitám, jako *V naší třídě se obvykle učíme, ...pracujeme s učebnicí, aj.*, proto byla zařazena také kategorie „výukové aktivity“. Občasné byly odpovědi, kterými žáci vyjadřovali patřičnost ke své třídě, např.: *Naše třída je 3.B*, za tímto účelem vznikla kategorie „Identifikace“.

Polostrukturované rozhovory s učiteli byly doslovně přepsány z audiozáznamu a následně rovněž zpracovány metodou otevřeného kódování, prostřednictvím kterého byly jednotlivé obsahové jednotky řazeny do vzniklých kategorií.

6.1 Etické problémy a způsob jejich řešení

Výzkumný vzorek experimentálních i kontrolních skupin tvoří nezletilí žáci třetích tříd základní školy a jejich třídní učitelé. Z tohoto důvodu bylo nutné před samotným prvním sběrem dat zajistit informované souhlasy rodičů nezletilých žáků. Aktivní informované souhlasy podepsali všichni rodiče.

Získané dotazníky byly opatřeny specifickým kódem a dále bezpečně uloženy, čímž byla zajištěna anonymita účastníků. Metody získávání dat byly vybrány a postup výzkumného šetření byl realizován s ohledem na psychické a tělesné zdraví zkoumaných jedinců.

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V následující kapitole je věnován prostor popisu výzkumného vzorku a jeho výběru z populace. Výzkumný vzorek tvoří dvě školní třídy experimentální a dvě kontrolní i s jejich třídními učitelkami. Pro přehlednější orientaci jsou základní charakteristiky výzkumného vzorku zaznačeny v tabulkách. Následný detailní popis jednotlivých tříd v rámci obou šetření (pretestu i posttestu) vychází z informací získaných z rozhovorů s třídními učitelkami.

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku a jeho výběr z populace

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření B-4 a metody nedokončených vět

Pro účely výzkumu této magisterské diplomové práce byly do výzkumného vzorku zařazeny dvě školní třídy experimentální, jež od září roku 2016 začaly pracovat s preventivním programem Druhý krok a dvě třídy kontrolní. Výzkumný vzorek experimentálních skupin byl vybrán ze základního souboru populace žáků třetích ročníků základních škol, kteří navštěvují školní třídu, ve které byla od září roku 2016 plánovaná realizace programu Druhý krok. Výzkumný vzorek kontrolních tříd byl vybrán ze základního souboru populace žáků, u nichž neprobíhal a ani v době výzkumného šetření nebude probíhat, program Druhý krok. Základním kritériem výběru výzkumného vzorku experimentální skupiny byla již zmíněná účast v preventivním programu Druhý krok. Z tohoto důvodu byla pro její výběr zvolena metoda prostého záměrného (účelového) výběru. Vybíráno bylo tedy mezi potencionálními účastníky výzkumu, kteří splňují určité kritérium, čímž jsou pro účast ve výzkumu vhodní, a současně s ním také souhlasí. Experimentální skupinu dotazníkového šetření tvoří žáci a učitelé dvou tříd třetího ročníku ze dvou základních škol téhož města (nad 10000 - do 30000 obyvatel). Kritériem pro výběr kontrolního vzorku bylo zachování co největšího počtu podobných vlastností se vzorkem skupiny experimentální. Pro zajištění vyšší objektivity tak byli, opět metodou záměrného (účelového) výběru, do kontrolního vzorku zařazeni žáci a učitelé dvou tříd třetího ročníku základní školy téhož města s počtem obyvatel nad 10000 – do 20000. Do sběru dat prostřednictvím metody nedokončených vět byly zařazeny také třídní učitelky. Důvodem byla zejména nabízející se možnost získat jejich subjektivní hodnocení jednotlivých tříd.

Základní vlastnosti školních tříd (počet žáků, zastoupení chlapců a děvčat, návratnost dotazníků) jsou pro lepší přehlednost zobrazeny v následujících tabulkách:

Tabulka č. 1.: Počet žáků září 2016 (pretest)

| | Třída | Počet žáků září 2016 | Dívky | Chlapci | Odevzdané Dotazníky | Dívky | Chlapci |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|-------|---------|---------------------|-------|---------|
| Experimentální třídy | Třída01 | 20 | 10 | 10 | 20 | 10 | 10 |
| | Třída02 | 27 | 14 | 13 | 24 | 13 | 11 |
| Kontrolní třídy | Třída03 | 26 | 15 | 11 | 25 | 13 | 10 |
| | Třída04 | 25 | 12 | 13 | 23 | 11 | 12 |
| | Celkový počet | 98 | 51 | 47 | 92 | 47 | 43 |

Tabulka č. 2.: Počet žáků únor 2017 (posttest)

| | Třída | Počet žáků únor 2017 | Dívky | Chlapci | Odevzdané Dotazníky | Dívky | Chlapci |
|-----------------------------|----------------------|----------------------|-------|---------|---------------------|-------|---------|
| Experimentální třídy | Třída01 | 22 | 10 | 12 | 19 | 10 | 9 |
| | Třída02 | 27 | 14 | 13 | 22 | 10 | 12 |
| Kontrolní třídy | Třída03 | 26 | 15 | 11 | 20 | 13 | 7 |
| | Třída04 | 25 | 12 | 13 | 19 | 11 | 8 |
| | Celkový počet | 100 | 51 | 49 | 80 | 44 | 36 |

Do třídy 01 nastoupili od nového pololetí dva noví žáci, počet dětí se tedy od posledního šetření změnil. Jedna z dívek třídy 01 je dálkově studující a s kolektivem žáků tak není v kontaktu, z tohoto důvodu nebyla do výzkumného vzorku zařazena. Do třídy 03 nastoupil v říjnu r. 2017 nový žák, po vánočních svátcích však ze třídy odešel, výsledný počet dětí se tedy při druhém sběru dat nezměnil. Ve třídách 02 a 04 se v průběhu doby mezi prvním a druhým šetřením neudály žádné změny v počtu žáků.

Docházka v kontrolních třídách v době posttestu bohužel klesla pod požadovanou toleranci (dotazníku B-4) 80 % přítomných žáků na 77 %, a to kvůli vysoké nemocnosti v měsíci únor. Přesto bylo s daty pracováno, protože by nebylo možné výsledky podrobit

statistické analýze a také proto, že dosažené hodnoty nejsou příliš hluboko pod požadovanou hranicí.

Výzkumný vzorek metody polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor byl realizován se čtyřmi respondenty ženského pohlaví. Ve všech případech se jednalo o třídní učitelky. Přestože ve zkoumaných třídách pracovaly s programem Druhý krok školní psycholožky, byly pro účely rozhovoru vybrány třídní učitelky. Důvodem byl zejména jejich detailnější přehled o kolektivu a historii třídy, a tím také možnost poskytnutí cenných informací, které je možné dát do souvislosti s výsledky výzkumného šetření metody B-4 a metody nedokončených vět. Všechny třídní učitelky byly hodinám Druhého kroku přítomny.

V dalších odstavcích jsou na základě informací získaných prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru s třídními učitelkami jednotlivé třídy blíže charakterizovány a popsány v kontextu jejich třídního života a vztahů. Pro ucelený náhled na život třídy a změny, které se v průběhu doby mezi prvním a druhým šetřením udály, jsou v následujícím textu poskytnuty shrnující informace z obou šetření. Informace z druhého šetření doplňují fakta z šetření prvního a poukazují na proběhnuté změny v třídním kolektivu. Detailnější pohled na hodnocení kolektivu experimentálních tříd učitelkami po absolvování programu Druhý krok je zpracován v rámci výzkumné otázky (viz kapitola 8 Presentace výsledků).

7.1.1 Třída 01

Informace získané v rámci prvního šetření (pretest, září 2016)

Základní údaje

Ve třídě 01 třídní učitelka působí od první ročníku. Na škole vyučuje 20 let. Třidu navštěvuje 21 žáků, z toho deset chlapců a jedenáct dívek. Jedna z dívek je dálkově studující. O letních prázdninách pravidelně přijíždí na přezkušující testy z českého jazyka. S kolektivem žáků své třídy tak není vůbec v kontaktu. V druhém pololetí první třídy přistoupil jeden žák z jiné základní školy, a to kvůli neshodám s paní učitelkou na tamější škole. Další dívka přistoupila ve druhém ročníku z dětského domova, jedná se o jednu z žaček s velmi slabým prospěchem a plánem pedagogické podpory. Další z dívek přestoupila z jiné školy v září roku 2016. U chlapce se zdravotními obtížemi byl v první třídě přítomen asistent pedagoga. Tento žák byl dle slov paní učitelky velmi suverénní a ve

třídě vyvolával konflikty. Do druhé třídy proto společně s ostatními nenastoupil. Situace ve třídě se po jeho odchodu uklidnila. V současné době již asistent pedagoga přítomen není.

Adaptace nových žáků v kolektivu

Dívka, která přestoupila z jiné školy, se bez obtíží zapojila do kolektivu třídy a její rodiče s pedagogy aktivně spolupracují. Dívka z dětského domova se přes snahy třídní učitelky do kolektivu žáků v průběhu roku nezačlenila. Podle paní učitelky neprojevuje o zapojení do kolektivu zájem.

Žáci se speciálními vzdělávacími potížemi

V současné době je ve třídě přítomen žák s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) v souvislosti s tím i vypracovaným IVP (individuálním vzdělávacím plánem) a tři žáci s plánem pedagogické podpory. Jedná se o žáky prospěchově velmi slabé, s pomalým tempem. Projevy chování žáka s ADHD jsou často agresivní, dochází k vyvolávání konfliktů. Žáci na toto chování reagují negativně. V minulosti byl poslán na čtyři týdny do střediska výchovné péče.

Konflikty a jejich řešení

Pokud mezi dětmi vznikne s tímto žákem konflikt, většinou mu to vrátí. Paní učitelka v takových případech řeší problém s celou třídou, popřípadě telefonicky kontaktuje rodiče žáka. Sama paní učitelka se vyjadřuje, že ve třídě moc problémů nebývá a v návaznosti na to nevidí potřebu problémy a konflikty dále analyzovat. Ve třídě se děti o problémech spíše společně dohadují. Často problémy „zatloukají“ a lžou, k výsledku však většinou dojdou společně. Nejčastěji řeší chování o přestávkách, například shlukováním u toalet. Ve třídě jsou zhruba dva až tři žáci, které označuje za divočejší.

Preventivní aktivity

Dvakrát až třikrát za rok probíhají ve třídě preventivní aktivity, jež má na starosti školní psycholožka, která výsledky preventivního působení s paní učitelkou konzultuje. Samotným hodinám věnované prevenci však paní učitelka přítomna není.

Pravidla

Pravidla třídy byla do druhého ročníku vylepená na dveřích. Pravidla se týkala zejména slušného chování: *nemluvit sprostě, zdravit, mít kamarádské vztahy* - děti si je určily samy. Od třetího ročníku již vylepená na dveřích nejsou.

Odměny a tresty

Odměny a tresty ve třídě paní učitelka nevyužívá. Nakonec však uvádí, že využívá slovních pochval.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Celkově třídu hodnotí jako radostnou, kamarádkou a bezprostřední. Kolektiv třídy hodnotí velmi kladně. Vztahy považuje za dobré. Jako hlavní aktérky ve třídě zmiňuje děvčata, která jsou velmi živá a snaživá. Konkrétně se jedná zejména o jednu silnou skupinu z nich. Ve třídě je několik vůdčích osobností. Třídu vnímá jako rozdělenou do několika skupinek, jež mezi sebe někdy nepřijímají ostatní děti. Skupinky mezi sebou nijak nesoutěží. S dětmi vychází kladně, jako problematickou vnímá spíše spolupráci s rodiči.

Informace získané v rámci druhého šetření (posttest únor 2017)

Základní údaje

Počet žáků se od minulého šetření změnil. Od nového pololetí začali navštěvovat třídu dva noví chlapci. Jeden chlapec přešel z vedlejší třídy, druhý z jiné školy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potížemi

Nově přichodí žák, jenž přešel z paralelního ročníku stejné školy, má vypracovány IVP, se kterým však paní učitelka v současné době ještě není obeznámena.

Adaptace nových žáků v kolektivu

U žáka, jenž přešel do třídy z jiné školy, hodnotí paní učitelka zapojení do třídního kolektivu kladně. U žáka, jenž přešel z vedlejší třídy, vnímala začlenění jako problematické, vnímala jeho neustálé „přebíhání“ za dětmi z původní třídy. Potom, co se s ním domluvila, aby do vedlejší třídy nechodil a zvykl si tak na nový kolektiv, hodnotí, že je chlapec spokojený. Za problematické považuje stále nezapojení se dívky z dětského domova do kolektivu.

Konflikty a jejich řešení

Paní učitelka zmiňuje jeden konflikt, k němuž došlo před vánočními svátky. Jednalo se o prokopnutí dveří čtyřmi žáky, chlapci. Za podmínky, že se viníci přiznají, bylo žákům přislíbeno, že jim nebude udělen žádný postih. Všichni z chlapců se přiznali a jejich rodiče následně vzniklou újmu finančně kompenzovali.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Paní učitelka charakterizuje třídu jako živou, v níž dokáže držet kolektiv pohromadě, je kamarádská avšak prospěchově průměrná. Sama je se současným stavem kolektivu spokojená a myslí si, že děti chodí do školy rády až na jediného chlapce, kterého, dle mínění učitelky, škola vůbec nebaví. Jako negativum zmiňuje kázeňské problémy, zejména upovídanost. Ve třídě vnímá spoustu individualit a vůdčích typů, především ve skupině dívek.

7.1.2 Třída 02

Informace získané v rámci prvního šetření (pretest, září 2016)

Základní údaje o třídě

Třídní učitelka působí ve třídě od prvního ročníku. Na škole působí jedenáct let. Třídu 02 navštěvuje 27 dětí. Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga. Ta nastoupila v polovině prvního ročníku k chlapci, jenž přestoupil z druhého ročníku. Důvodem byly základní nedostatky, které nebylo možné v daném ročníku zvládnout. Hlavním důvodem přítomnosti asistentky pedagoga jsou však chlapcovy výchovné problémy. Tyto problémy má také jedna dívka. Ve druhém ročníku byla proto asistentka přesunuta právě k ní. Chlapcovo chování se zlepšilo po medikaci. Dívka ze zdravotních důvodů léky užívat nemůže. Paní učitelka si fungování asistentky pedagoga velmi chválí.

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

Žák, u něhož paní učitelka zmiňuje výchovné problémy, má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, v návaznosti na to má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Působení léků u chlapce hodnotí paní učitelka kladně. V období před medikací se žák projevoval velmi živě – pokřikování, válení sudů po zemi, nekoncentroval se na práci. Celkově byl však laděný pozitivně. Na rozdíl od již zmiňované dívky s diagnostikovaným ADHD, která je většinou naladěná negativně.

Vztahy ve třídě

Ve třídě se chlapec s IVP kamarádí zejména s jedním žákem, se kterým si vzájemně vyhovují, přestože jsou dle třídní učitelky povahově naprosto rozdílní. V oblíbě se chlapec s IVP nemá zejména s již zmiňovanou dívkou. Paní učitelka vidí důvod v možné konkurenci, kterou dívka v daném chlapci spatřuje. Dívka se často dožaduje chodu věcí

podle sebe. Paní učitelka však zmiňuje, že kolektiv třídy reaguje na obě děti dobře a jsou k nim nápomocní.

Konflikty ve třídě a jejich řešení

Pokud ve třídě vznikne konflikt, je řešen před třídou. Zásadní problémy však respondentka neregistruje. Většina konfliktů vzniká v důsledku projevů chování zmiňovaného chlapce, který řeší problémy často agresivně, například rvačkou, kopnutím či „šťouchancem“. Důvody chlapcova chování si třída s paní učitelkou vysvětlila stejně jako postoj, který by k němu měl být zaujímán. Od loňského roku zavedli ve třídě pravidlo týkající se řešení konfliktů v návaznosti na vzniklé fyzické potyčky. Základním pravidlem je, že při vzniku takového konfliktu na sebe děti nesahají. Respondentka zmiňuje, že dívky mají potřebu řešit konflikty individuálně, s paní učitelkou či školní psycholožkou. Pokud však paní učitelka sama zaregistruje třenic mezi dětmi a zbytek třídy to vnímá, snaží se nastalou situaci řešit společně se všemi. Občas si děti stěžují na vulgární výrazy.

Preventivní aktivity

Každý rok probíhá na škole tzv. týden prevence formou přednášek externích odborníků na druhém stupni. Žáci si pak na základě těchto přednášek připraví vlastní program, který prezentují na prvním stupni.

Pravidla

Pravidla stanovují žáci společně s paní učitelkou vždy na začátku školního roku. Sami se vyjadřují k tomu, co se jim ve třídě nelíbí a co by chtěli změnit. Na základě zmíněných připomínek pak společně formulují základní pravidla, která na začátku dalšího školního roku zopakují a mohou je opět měnit na základě společné diskuze o jejich účinnosti či neúčinnosti. V rámci vytváření pravidel se také inspiřují různými tématy, jako jsou dopravní značky či pohádkové motivy. Většinou přetrvávají však stejná pravidla. V letošním roce vzniklo pravidlo nové: „*nesaháme na sebe při řešení konfliktů a nepoužívám ruce a nohy*“. Jedná se o konkrétní postup, který třídní učitelka komentuje slovy: „*Nedělej mi to, nelíbí se mi to, já ti to taky nedělám, proč mi to děláš, co z toho máš a poslední teda je, že ne, že mu to oplatí, ale když nepřestaneš, já si budu muset jít pro pomoc a zajde za jakýmkoli dospělým*“.

Třídní pravidelné aktivity

Každý pátek dostávají žáci vytištěný týdenní plán, obsahující informace týkající se dalšího týdne. Například, jaké učební pomůcky si mají děti připravit, jakých akcí se budou účastnit, zda bude změna ve vyučování atd. Rodiče si tento plán přes víkend přečtou. Každý rok je plán obměňován. Týdenní plán slouží také jako komunikační prostředek s rodiči, kteří mají možnost vepisovat vlastní připomínky. Každé pondělí pak probíhají třídnické hodiny, ve kterých třídní učitelka týdenní plány kontroluje a podepisuje. Třídnické hodiny mají na škole cyklický charakter. Jedno pondělí se sejde vždy celá škola v tělocvičně a setkání vede žákovský parlament, jenž má připravený určitý program a informace. Další týden jde do tělocvičny druhý stupeň a první stupeň je ve třídách. Opět probíhá určitý program, popřípadě se blahopřeje daným žákům k narozeninám. Následně platí to stejné pro první stupeň. V následujícím týdnu zůstávají všichni žáci ve třídách. V rámci třídnických hodin je vyhrazen prostor pro vzájemné sdílení zážitku, jež paní učitelka využívá i pro „rozmluvení“ žáků, kteří se jeví uzavřenější a tišší.

Odměny a tresty

Respondentka zmiňuje, že nevyužívá samotné odměny a tresty, spíše lze hovořit o zpětné vazbě k chování a výkonům žáků. V rámci rozhovoru se respondentka také zmiňuje, že děti v její třídě jsou velmi mazlivé, tuto situaci řešila také s rodiči, aby nedošlo k případným nejasnostem. Některé děti samy za paní učitelkou chodí a vyžadují se pohlázení, tuto situaci se tak snaží kompenzovat u dětí, jež takovou odvalu nemají, ale vidí, že by o to stály. Sociální kontakt u těchto dětí opětuje například v takových případech, kdy se dětem něco podaří.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Třídu charakterizuje respondentka jako tolerantní a děti v ní jako velmi nápomocné. Za negativum třídy považuje upovídánost žáků, kterou však postupně společně řeší.

Vztahy ve třídě

Respondentka konstatuje, že ve třídě existuje žák, který se nezapojuje do kolektivu třídy již od prvního ročníku, přestože ostatní žáci o kontakt s ním zájem mají. V letošním roce si vybral dva větší kamarády, se kterými sedí a směje se. Ve třídě se avšak vytváří skupinky, ve kterých to dle slov respondentky „vše“. Jedná se zejména o skupinky dívčí. Dívky tyto situace špatně snášejí. Tyto problémy se řeší od prvního ročníku společně se školní psycholožkou a mezi rodiči navzájem.

Informace získané v rámci druhého šetření (posttest, únor 2017)

Základní údaje

Ve třídě 02 nedošlo od posledního šetření ke změnám v počtu žáků. Ke změně však došlo u paní asistentky, je přítomna asistentka nová. Děti se na tuto skutečnost bez potíží adaptovaly. Ve třídě nejsou žádní nově příchozí ani odchozí žáci. V době od posledního šetření byl jeden chlapec (v pretestu chlapec s SPU a vypracovaným IVP) po dobu ledna roku 2017 ve stacionáři střediska výchovné péče.

Následná adaptace chlapce ve třídě

Žák se po tomto pobytu v zařízení jeví jako klidnější a srovnanější. Přestože se po návratu zdál být lehce rozpačitý, reagovaly na něj děti kladně a společně jej přivítali.

Preventivní program

V době od posledního šetření proběhly ve třídě dvě preventivní aktivity. Jedná se o pravidelný program, jenž na škole probíhá každý rok. Jeho témata jsou *Gamblerství a Jak funguje charita*. Jedná se o programy jednorázové.

Konflikty a jejich řešení

Respondentka opět uvádí konflikty mezi dívkami ve třídě. V rámci pracovních úkolů ve skupinkách došlo mezi dívkami k rozepřím. Ve vyučování nejčastěji řeší nepozornost žáků a jejich nepřipravenost na hodinu.

Pravidla

Na začátku roku jsou děti seznámeny se školním řádem a společně určují, co je v něm prioritní, a proč je třeba jej dodržovat. Přestože pravidla dobře znají, často je porušují. Velmi dobře ale reagují na upozornění neverbální komunikací paní učitelkou. Také si ve třídě připomínají, že když některý žák něco vymyslí (aktivitu, hru), nemusí se to vždy druhému zamlouvat.

Odměny a tresty

Povětšinou chválí paní učitelka třídu jako celek především v souvislosti s aktivitami, na kterých děti pracují společně.

Třídní pravidelné aktivity

V rámci třídnických hodin je kontrolován týdenní plán, probíhá dialog s dětmi, prostor je věnován též aktivitě „tajný přítel“. V rámci ní si děti vylosují jméno jednoho spolužáka či spolužačky a po celý týden pro něj dělají dobré skutky.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Žáky ve třídě respondentka charakterizuje jako milé, upovídané, mazlivé, upřímné a schopné si pomáhat. Pozastavuje se nad samotným hlukem a tvrdí, že lze děti vcelku dobře utišit. Sama přiznává, že jí více vyhovuje klid a tak se jedná o subjektivní záležitost. Žáci se chodí velmi často svěřovat, ventilují tak problémy, které si přináší z domácího prostředí. Jako velké plus třídy zmiňuje schopnost dětí zpracovat jejich neadekvátní reakce na problémové chování. Jako negativum uvádí naopak neschopnost přiznat se k „lumpárně“ a to i přes zkušenost, že respondentka přiznání jedné dívky ocenila.

Vztahy

Je zmiňován opět problém s dívkami, a to ve chvílích, kdy v rámci pracovního úkolu seděly společně u jednoho stolu. Od doby, co se rozhodla je rozsadit, byl problém vyřešen. U chlapců je situace jiná, přestože se ve třídě nachází skupinka temperamentních osobností, u nichž dochází k menším konfliktům, jsou stále velcí kamarádi. Celkově však vnímá vztahy ve třídě jako přátelské. Dokonce i chlapec s dívkou, u nichž bylo zmíněné problémové chování, spolu vychází, pokud nedojde ke krajním konfliktním situacím.

7.1.3 Třída 03

Informace získané v rámci prvního šetření (pretest, září 2016)

Základní údaje o třídě

Třidu 03 navštěvuje 26 žáků. Z toho 11 chlapců a 15 dívek. V minulosti ani v současné době ve třídě nebyl asistent pedagoga. V letošním školním roce nenastoupil do třídy žádný nový žák. Jeden nový žák nastoupil pouze v prvním ročníku, žák si z dětského domova vzali do péče jeho teta a strýc. V minulém školním roce do třídy nastoupil další chlapec. Ve třídě je přítomen žák s řečovou vadou a vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem. Paní učitelka s chlapcem provádí dvakrát týdně reedukaci.

Adaptace nových žáků

Respondentka se zmiňuje, že chlapec, který přišel z dětského domova, chodil zpočátku dobře připravený. V průběhu let, zejména v současné době, se tento stav velmi zhoršil, konkrétně příprava do školy a nechuť pracovat. Ve třídě se baví především s dalšími romskými spolužáky, kteří drží pohromadě.

Konflikty a jejich řešení

Pokud mají děti konflikt s ostatními, jsou přístupné domluvě. Většinou společně s paní učitelkou vyřeší vše ke své spokojenosti. V minulosti respondentka registrovala řešení konfliktů mezi dětmi „rvačkami“, v současné době pociťuje, že se tento stav zlepšil. Uvádí také, že ve třídě žádné větší konflikty neprobíhají. Pokud však některé nastanou, musí zasáhnout. Situaci si nechá vysvětlit od všech aktérů i dětí, které vyzorovaly, co se stalo a společně problém vyřeší.

Preventivní aktivity

V minulém školním roce probíhal ve třídě preventivní program zaměřený na stmelení kolektivu.

Vztahy ve třídě

Respondentka pociťuje, že jsou ve třídě děti, jež mezi sebou nedokážou komunikovat a stmelit se. Občas registruje přítomnost určitých „partiček“. U dívek registruje vybíravost v tom, koho si pustí do skupinky a koho ne. Nejedná se však o dlouhodobé konflikty, tyto situace se často obměňují. Celkově si však děti rozumí. Dle slov respondentky by kolektiv žáků mohl být stmelenější, některá děvčata příliš nekomunikují s chlapci.

Pravidla

Na dveřích třídy mají žáci vyvěšené pravidla chování s obrázky. Na pravidlech se domluvila kantorka spolu s žáky již v prvním ročníku, začátkem ročníku druhého se na nich domlouvali opět. Pokud je potřeba, pravidla si opakují.

Odměny a tresty

V rámci odměn využívají ve třídě „smajlíky“ a bonbóny. Na zapomínání je upomínáno lístečkovou metodou. Začátkem týdne dostanou děti vždy pět lístečku a za zapomenutí je odevzdávají, pokud nemají na konci týdne ani jeden, dostanou poznámku. Pokud jim chybí jen jeden lísteček, dostanou kupříkladu zvláštní úkol do jazyka českého. Na nástěnce visí

slon, na kterém jsou nalepená jména těch, kteří jsou hodní, vedle pak žralok, na kterém naopak ti, kteří zrovna zlobí. Někdy třídní učitelka povolí, aby si na sebe žáci vymysleli trest sami.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Žáky charakterizuje jako upovídané, rádi pracují, jsou slušní a zapojující se do nových aktivit. Jako rušivý element třídy vnímá nevoli některých dětí pracovat a jejich časté zapomínání věcí do školy doma.

Informace získané v rámci druhého šetření (posttest, únor 2017)

Základní údaje o třídě

Třídu 03 navštěvuje 26 žáků. Nově do třídy nastoupil v říjnu žák, který však po vánočních svátcích třídu dále nenavštěvoval.

Adaptace nového žáka v kolektivu

Nový žák se sblížil zejména s romskými dětmi. Dle slov respondentky nový žák velmi vyrušoval a negativně narušil fungování celé třídy.

Konflikty a jejich řešení

Po nástupu nového žáka do třídy začala respondentka pozorovat více výchovných problémů, zejména vyrušování při výuce. Po jeho odchodu se situace uklidnila.

Vztahy

Po vánočních svátcích respondentka pozoruje zlepšení vztahů mezi děvčaty a chlapci.

Preventivní aktivity

Ve třídě proběhl preventivní program na téma *Pohyb v kyberprostoru*, který vedla školní psychologka.

Pravidla

Pravidla třídy zůstala stejná, vylepená na dveřích.

Odměny a tresty

Jako odměny využívají ve třídě například bonbóny či samolepky. Za správné vyřešení úkolů dostávají děti výborné známkové ohodnocení. Při zapomínání je dále využívána lístečková metoda.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Děti ve třídě jsou charakterizovány jako milé, kamarádské, nápomocné k sobě samým i k třídní učitelce. Výjimku tvořil chlapec, který ze třídy již odešel. Děti umí být také upovídané a některé z nich se nechtějí učit.

Vztahy

Respondentka upozorňuje na konflikty mezi dívkami. V rámci mimoškolních aktivit spolu děti vycházejí a stmelují se.

Konflikty a jejich řešení

Vzniklé konflikty se snaží kantorka rozebírat s celou třídou. Dětem se pokouší vysvětlit svůj postoj z hlediska dospělého. Nejčastěji je řešena upovídanost. S žáky nejsou žádné extrémní výchovné problémy.

7.1.4 Třída 04

Informace získané v rámci prvního šetření (pretest, září 2016)

Základní údaje o třídě

Třídu 04 navštěvuje 25 žáků. V minulosti ani v současné době ve třídě nepůsobil asistent pedagoga. V prvním ročníku byly na škole dohromady tři třídy, ve třídě respondentky bylo osmnáct žáků. Z ekonomických důvodů došlo k rozdělení jedné z tříd a respondentce tak přibylo dvanáct nových žáků, z velké části chlapců. V průběhu a na konci druhého ročníku odešlo ze třídy dohromady šest dětí. Na začátku třetího ročníku přistoupil nový chlapec.

Adaptace nového žáka

Adaptace nového žáka do kolektivu třídy je vnímána jako horší, především kvůli jeho tiché povaze a velmi slabého prospěchu. O přestávce většinou sedí, je klidný a pohybuje se sám. Ostatní děti chlapce akceptují, ale nedruží se s ním stejně jako mezi sebou.

Preventivní aktivity

Ve druhém ročníku proběhl jeden preventivní program, který se týkal stmelení kolektivu a plánovaná diagnostika třídy, která měla odhalit, kdo je iniciátorem konfliktů ve třídě. V současné době (září 2016) proběhl program, zaměřený na téma *Emoce do škol*. Děti se seznámily se škálou emocí a tím, jak je vnímají u sebe a druhých.

Odměny a tresty

Ve třídě hrají žáci soutěž „Vesmírem za Falkem“. Jedná se o systém vyvěšený na nástěnce skládající se z různých cest. Děti se za správné odpovědi, dobré skutky, pomoc spolužákovi aj. posunují po políčkách, když dojdou do cíle, dostávají pochvalu. Za zapomínání a za dvě napomenutí se posouvají po žluté cestě zpátky a na pochvalu tak čekají déle. Pokud se vrátí na úplný začátek a stojí na místě, paní učitelka si je zapisuje na papírek, objeví-li se další negativní věc, posunují se mimo nástěnku, následuje zvláštní úkol a až poté zápis do žákovské knížky.

Pravidelné aktivity

Ve třídě zavedla kantorka systém dvou krabiček. Pokud se dětem něco nelíbí a nejsou spokojené, vkládají své poznámky do krabičky se smutným „smajlíkem“, naopak chtějí-li něco pochválit, hodí své postřehy do krabičky se „smajlíkem“ veselým. Jedná se o anonymní sdělování a vyhodnocení probíhá jednou týdně. Ve smutné krabičce si děti nejčastěji stěžují na hluk o přestávkách, dívky často na chlapce, že je pošťuchují a perou se.

Pravidla

Pravidla jsou vylepená na dveřích. Spolu se školním řádem si je děti opakují vždy na začátku roku. Pravidla mají již zažitá, ale samozřejmě je porušují, pokud k tomu dojde, jsou jim připomenuta.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Respondentka má svou třídu ráda. Charakterizuje ji jako živou, plnou bystrých žáků. Děti jsou citlivé, vnímavé, dobře reagují a projevují zájem, dokážou udržet pozornost, nachází se v ní hodně chytrých a temperamentních chlapců. Uvádí, že třída je dosti mazlivá. Jsou v ní děti více a méně oblíbené. Jako negativum jsou považovány opakované šarvátky, některé horší vztahy mezi žáky a zapomínání.

Konflikty a jejich řešení

Respondentka musí často řešit, aby děti změnilы chování k druhým, především k těm, které stojí na okraji kolektivu. Také zmiňuje konflikty mezi dívkami, které se s některými kamarády více, s některými méně. Dle respondentky se žáci snaží problémy řešit mezi sebou, pokud tyto problémy graduji, chodí je sdělovat jí samotné. Někteří žáci chodí hlásit vše a ihned. Důrazně si o tom poté v hodině povídají a paní učitelka jim opakuje, co se jí líbí a co ne. Popřípadě jim pohrozí, že bude příště podobné záležitosti přísně trestat a pozve si rodiče.

Vztahy

Děti mají komplikovaný přístup k sobě navzájem, lze říci, že se ne se všemi baví rovnocenně. Občas se také nepohodnou, hádají se. Ve třídě jsou dle respondentky děti dominantnější a děti více zakřiknuté. Jednu dívku vnímá jako osamocenou, má zdravotní problémy a stím spojená jistá privilegia, která děti vnímají spíše negativně. Ostatní děti nevyjadřují ve vztahu k dívce podporu ani empatii. V situacích, kdy dívka dávají ostatní najevo svou nelibost, brání se slovní agresí. Ve třídě má jednu kamarádkou, se kterou se však také občas hádají.

Informace získané v rámci druhého šetření (posttest, únor 2017)

Základní údaje o třídě

Počet dětí se od posledního šetření nezměnil. Jeden chlapec, v průběhu doby od posledního výzkumného šetření, navštívil z důvodu slabého prospěchu pedagogicko-psychologickou poradnu. V současné době čeká paní učitelka na zprávu z vyšetření.

Pravidla

Ve třídě si stanovili nové pravidlo týkající se hodnocení vyučovací hodiny. Žáci hodnotí hodinu na prstech na základě toho, jak s ní byli spokojeni. Maximum je pět bodů. Následuje vyhodnocení a diskuze, proč se hodina líbila či nelíbila. Nejedná se však o pravidelnou aktivitu.

Odměny a tresty

Dle respondentky je využíván stejný systém jako při minulém šetření. Jedná se o systém „Vesmírem za Falkem“.

Subjektivní charakteristika kolektivu třídní učitelkou

Třídu charakterizuje jako příjemnou, děti jsou šikovné, méně šikovné a hodně slabé. Rozložení týkající se intelektu je širokospektré. Děti jsou milé, nápadité, jde na nich vidět zaujetí, pokud je daná aktivita baví. Ze třídy má respondentka celkově dobrý pocit. Jako negativum zmiňuje pošťuchování a „handrkování“, ale nepovažuje tyto situace za výjimečné.

Konflikty a jejich řešení

Respondentka registruje, že problémy žáci řeší často postrkováním nebo žalováním. Jedná se ovšem jen o určité žáky. Pokud se ve třídě vyskytne problém, debatují o něm. Děti přijdou buď samy, nebo si problému všimne sama kantorka a chce znát důvody. Jako opatření většinou postačí domluva, hrozba zápisem či oznámení rodičům. Domluva však většinou funguje. V případech, kdy děti přijdou samy, snaží se kantorka vyslechnout svědky a děti do konfliktu zaangažované. S pomocí celé třídy zjišťuje, co se stalo.

Preventivní programy

Ve třídě proběhl od posledního šetření preventivní program na téma *Pohyb v kyberprostoru*. Jednalo se o dvouhodinovou aktivitu se školní psychologkou.

Vztahy

Dle respondentky jsou ve třídě skupinky žáků, jež spolu kamarádí více, tj. děti oblíbené a děti osamělejší, mající jednoho maximálně dva kamarády. Vztahy popisuje jako přátelské, čas od času konfliktní, ale uvádí, že je na dětech vidět, jak si rozumí a rády si spolu hrají.

8 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V následující kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření zjišťující efektivitu preventivního programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy. Výsledky jsou prezentovány v souvislosti s jednotlivými cíli výzkumu, v rámci kterých jsme se snažili odpovědět na stanovené hypotézy a výzkumnou otázku.

K vyhodnocení hypotéz byly použity generalizované smíšené lineární modely s poissonovým resp. binomickým rozdělením. Dále byly pro jednotlivé subjekty od sebe odečteny příslušné naměřené hodnoty a převedeny na hodnoty absolutní. Ty byly vyhodnoceny generalizovanými smíšenými lineárními modely s poissonovým resp. negativně binomickým rozdělením dat s hierarchickou strukturou, kdy byla konkrétní třída hierarchicky vnořena do daného typu třídy. Tyto modely sloužily k zjištění, zda dochází ve sledovaných proměnných k signifikantním změnám, a to v souvislosti se zásahem i v případě, že celkové průměrné hodnoty třídy zůstanou stejné.

8.1 Vliv programu Druhý krok na hodnocení kvality kolektivu

Prvním výzkumným cílem je ověřit, zda má program Druhý krok vliv na subjektivní hodnocení kvality třídního kolektivu žáky. V rámci tohoto cíle jsem se snažila odpovědět na následující hypotézy a výzkumnou otázku:

H1: Po absolvování programu Druhý krok dosahuje hodnocení kvality kolektivu žáky (v dotazníku B-4) u experimentální skupiny vyššího skóre než u skupiny kontrolní.

H2: Po absolvování programu Druhý krok se při hodnocení třídy, které provedli žáci, zvýší počet pozitivních nedokončených vět u experimentální skupiny oproti skupině kontrolní.

VO: Jak budou hodnotit třídní kolektiv učitelé experimentálních skupin po absolvování programu Druhý krok?

Pro testování hypotézy H1 bylo využito generalizovaných smíšených lineárních modelů s poissonovým rozdělením, na základě kterých se nepodařilo nulovou hypotézu vyvrátit. Kontrolní třídy se od experimentálních celkově neliší ($z=-0.03$, $p=0.98$), neliší se ani výsledky pretestu od posttestu ($z=0.46$, $p=0.65$). Na základě výsledku se lze domnívat,

že program Druhý krok nemá vliv na hodnocení kvality třídního kolektivu žáky ($z = -0.70$, $p = 0.49$).

Pro testování hypotézy H2 byl použit Cochran-Mantel-Haenszelův chíkvadrát test. Nepodařilo se zamítnout nulovou hypotézu. Na základě výsledků se lze domnívat, že program Druhý krok nemá vliv na pozitivní hodnocení třídy žáky ($X = 1.73$, $p = 0.19$).

Pro ilustraci výsledků jsou v následující tabulce zobrazeny četnosti pozitivních i negativních odpovědí v rámci pretestu a posttestu.

Tabulka č. 3: Četnosti žáků a jejich odpovědí

| Typ skupiny | Třída | Pretest | | | Posttest | | |
|----------------|----------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| | | Počet žáků | P | N | Počet žáků | P | N |
| Experimentální | T01 | 20 | 30 | 17 | 19 | 31 | 11 |
| | T02 | 24 | 30 | 18 | 22 | 38 | 14 |
| Celkem | T01+T02 | 44 | 60 | 35 | 41 | 69 | 25 |
| Kontrolní | T03 | 25 | 30 | 16 | 20 | 28 | 11 |
| | T04 | 23 | 40 | 9 | 19 | 31 | 9 |
| Celkem | T03+T04 | 48 | 70 | 25 | 39 | 59 | 20 |

Sloupec „Typ skupiny“ představuje zařazení jednotlivých tříd buďto do kontrolní či experimentální skupiny, sloupec „Třída“ představuje jednotlivé třídy (T01-T04), jež spadají do experimentální či kontrolní skupiny. Sloupce „Počet žáků“ vyjadřují počty žáků, již odevzdali dotazník v rámci pretestu a posttestu. Sloupce „P“ zobrazují četnosti pozitivních odpovědí. Sloupce „N“ pak zobrazují četnosti odpovědí negativních.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že zatímco u kontrolní skupiny se počet pozitivních odpovědí celkově snížil (pretest 70, posttest 59) u skupiny experimentální došlo ke zvýšení (pretest 60, posttest 69). Je však důležité zmínit, že počet žáků posttestu se lišil od počtu žáků v pretestu. Pro zajištění větší přesnosti výsledků tak byly četnosti odpovědí žáků převedeny na procentuální hodnoty, jež jsou zobrazeny v následující tabulce

Tabulka č. 4: Četností odpovědí žáků s procentuálním vyjádřením

| Typ skupiny | Třída | Pretest | | | | Posttest | | | |
|----------------|---------|----------------|-----|-----|-----|----------------|-----|-----|-----|
| | | Počet odpovědí | P | N | O | Počet odpovědí | P | N | O |
| Experimentální | T01 | 60 | 30 | 17 | 13 | 57 | 31 | 11 | 15 |
| | T02 | 72 | 30 | 18 | 24 | 66 | 38 | 14 | 14 |
| Celkem | T01+T02 | 132 | 60 | 35 | 37 | 123 | 69 | 25 | 29 |
| | | 100% | 45% | 27% | 28% | 100% | 56% | 20% | 24% |
| Kontrolní | T03 | 75 | 30 | 16 | 29 | 60 | 28 | 11 | 21 |
| | T04 | 69 | 40 | 9 | 20 | 57 | 31 | 9 | 17 |
| Celkem | T03+T04 | 144 | 70 | 25 | 49 | 117 | 59 | 20 | 38 |
| | | 100% | 49% | 17% | 34% | 100% | 50% | 17% | 33% |

Výše uvedená tabulka zobrazuje četnosti pozitivních (P), negativních (N) a ostatních odpovědí (O) společně s procentuálním vyjádřením v rámci pretestu a posttestu jak u experimentální tak kontrolní skupiny. Ostatní odpovědi (O) zahrnují zbylé kategorie nedokončených vět, tj. neutrální, bizarní a chybějící, výukové aktivity, identifikace.

U experimentální skupiny došlo dle výše uvedených výsledků k nárůstu počtu pozitivních odpovědí o 11%, u kontrolní skupiny došlo k procentuálnímu nárůstu počtu pozitivních odpovědí o 1%, u experimentální skupiny tak v porovnání se skupinou kontrolní došlo k nárůstu pozitivních odpovědí o 10%.

Pro zodpovězení výzkumné otázky bylo využito kvalitativní analýzy rozhovorů a nedokončených vět s učitelkami, jež byly realizovány v rámci pretestu a posttestu.

Třída 01

Pretest

Dle informací z rozhovoru v rámci prvního šetření hodnotí paní učitelka třídu jako radostnou, kamarádskou a bezprostřední. Kolektiv třídy hodnotí velmi kladně. Vztahy hodnotí jako dobré. Vnímá však, že je třída rozdělena do několika skupinek dětí, které někdy odmítají do těchto vytvořených „partiček“ včlenit jiné děti. Jako hlavní aktérky třídy zmiňuje děvčata, která považuje za živá a snaživá. V rámci řešení problémů ve třídě

zmiňuje časté zatloukání a lhaní. Od programu Druhý krok očekává, že by mohl pomoci při začlenění jedné dívky do kolektivu.

Dle informací z nedokončených vět hodnotí třídu jako kamarádkou a soudržnou. Děti jsou živé, přátelské a nekonfliktní. Důrazně však zmiňuje velkou hlučnost dívek. Vyjadřuje přání začlenit určité žáky do kolektivu.

Posttest

Po absolvování programu Druhý krok hodnotí paní učitelka třídu jako živou, s kamarádkými vztahy, které udržují kolektiv pohromadě. Jisté negativum spatřuje v upovídání dětí. Stejně jako v prvním rozhovoru zmiňuje tvorbu skupinek, zejména děvčat, jež jsou specifické svou proměnlivostí v členství. Osobně nevnímá, že by se program Druhý krok výrazně promítl do fungování kolektivu třídy.

Dle informací z nedokončených vět hodnotí třídu jako živou, upovídanou, s přátelskou atmosférou. Děti považuje za samostatné a respektující autority. Obvyklá ji naopak připadá schopnost žáků uznat svou chybu a přiznat se. Vyjadřuje přání začlenit určité žáky do kolektivu.

Porovnání výsledků

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že hodnocení kolektivu třídy paní učitelkou se výrazně nezměnilo. V obou případech (pretest i posttest) hodnotí třídu velmi pozitivně, zmiňuje určitou tvorbu skupinek, dominanci děvčat ve třídě a přání začlenit konkrétní jedince do kolektivu. Osobně nevnímá, že by se program Druhý krok promítl do fungování kolektivu třídy. Určitou změnu je však možné sledovat v hodnocení řešení problémů žáky. Zatímco z pretestu vyplývá, že žáci problémy často zatloukají a lžou, v posttestu je hodnocení této charakteristiky rozdílné. Respondentka zmiňuje, že jsou žáci schopni uznat svou chybu a přiznat se.

Třída 02

Pretest

V rozhovoru z prvního šetření hodnotí kantorka třídu jako tolerantní, děti jako nápomocné. Jako negativum uvádí upovídání žáků. Zmiňuje, že se v kolektivu vytváří zejména dívčí skupinky, typické svou výběrovostí ve vztahu k jejich členství. V důsledku toho vznikají časté rozepře. Očekávání od Druhého kroku směřuje zejména ke zlepšení konfliktní situace mezi dívkami.

Dle informací z nedokončených vět hodnotí třídu jako upovídanou a děti v ní jako milé, mazlivé a důvěrné. Vyjadřuje přání, aby vznikl ve třídě přátelský kolektiv a panovalo porozumění pro spolužáky s problémy.

Posttest

Po absolvování programu Druhý krok hodnotí paní učitelka děti jako milé, upovídané, mazlivé, upřímné, nápomocné. Celkově vnímá vztahy ve třídě jako přátelské. Jako velké plus zmiňuje schopnost dětí zpracovat neadekvátní reakce u žáků s problémovým chováním. Za jisté negativum považuje neschopnost dětí přiznat se ke vzniklým problémům. Zmiňuje konflikty mezi dívkami. Respondentka nevnímá větší změnu v kolektivu, kterou by přičítala programu Druhý krok. Dle jejího názoru si však díky programu děti lépe uvědomují vlastní emoce.

Dle informací z nedokončených vět hodnotí třídu jako milou, mazlivou, povídavou a přemýšlivou. Děti jsou upřímné a schopné se svěřit. Negativně vnímá naopak jejich neschopnost přiznat se k něčemu nepříjemnému.

Porovnání výsledků

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že hodnocení kolektivu třídy paní učitelkou se výrazně nezměnilo. Respondentka hodnotí kolektiv v rámci obou šetření převážně pozitivně. V obou případech vyzdvihuje schopnost dětí si pomáhat, vnímá je jako milé, mazlivé a důvěrné. V rámci obou šetření se také zmiňuje o konfliktních situacích mezi dívkami, jež mezi sebou utvářejí skupinky. V rámci posttestu uvádí neschopnost dětí přiznat se ke vzniklým problémům. V rámci pretestu zmiňuje přání, aby děti ve třídě byly kamarádi a měli porozumění pro spolužáky s problémy. Z výsledků posttestu se potom dovídáme, že vztahy ve třídě celkově vnímá jako přátelské a jako velké plus dětí zmiňuje jejich schopnost zpracovat neadekvátní reakce dětí s problémovým chováním. S určitým nadhledem tak můžeme říci, že se jedná o jistou změnu v charakteristice hodnocení interakcí mezi žáky. Lze ji chápat však jen s jistou obezřetností, protože k samotné toleranci a nápomocnosti dětí se respondentka kladně vyjadřuje již v rámci pretestu. Kladně se respondentka vyjadřuje k osobnímu vnímání vlivu Druhého kroku na uvědomování emocí dětí.

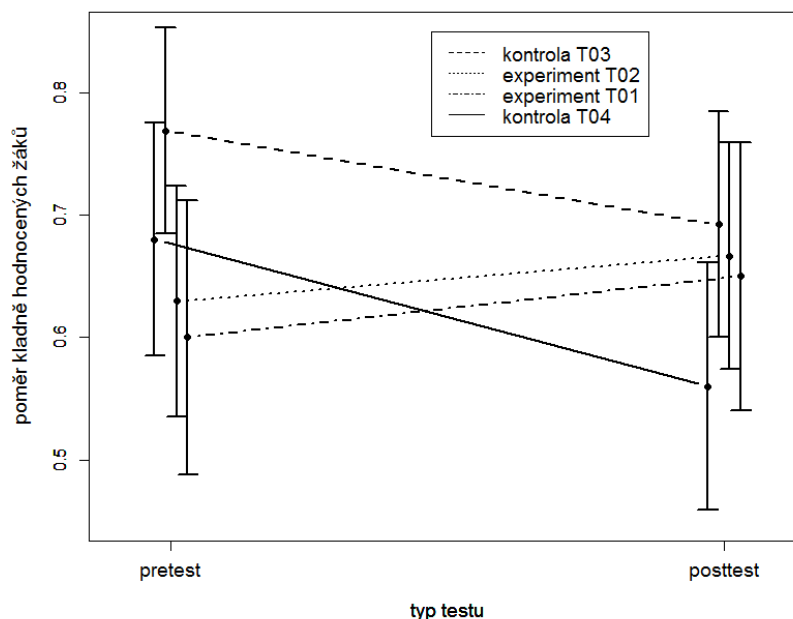
8.2 Vliv programu Druhý krok na počet pozitivních hodnocení

Druhým výzkumným cílem je ověřit, zda má program Druhý krok vliv na počet pozitivních hodnocení mezi žáky. V rámci tohoto cíle jsem se snažila odpovědět na následující hypotézu:

H3) Po absolvování programu Druhý krok se u experimentální skupiny zvýší počet pozitivně hodnocených žáků v porovnání s kontrolní skupinou.

Pro testování hypotézy H3 bylo využito generalizovaných lineárních modelů s binomickým rozdělením a hierarchickou strukturou, kdy konkrétní třída byla hierarchicky vnořena do daného typu třídy a nulová hypotéza byla zamítnuta. Na základě těchto výsledků se lze domnívat, že program Druhý krok má vliv na počet pozitivně hodnocených žáků ($z=-2.00$, $p=0.045$).

Graf č. 1: Znázornění změn poměru pozitivně hodnocených žáků



Jednotlivé značky grafu představují průměry pozitivně hodnocených žáků pretestu a posttestu. Úsečky grafu reprezentují střední chyby průměru.

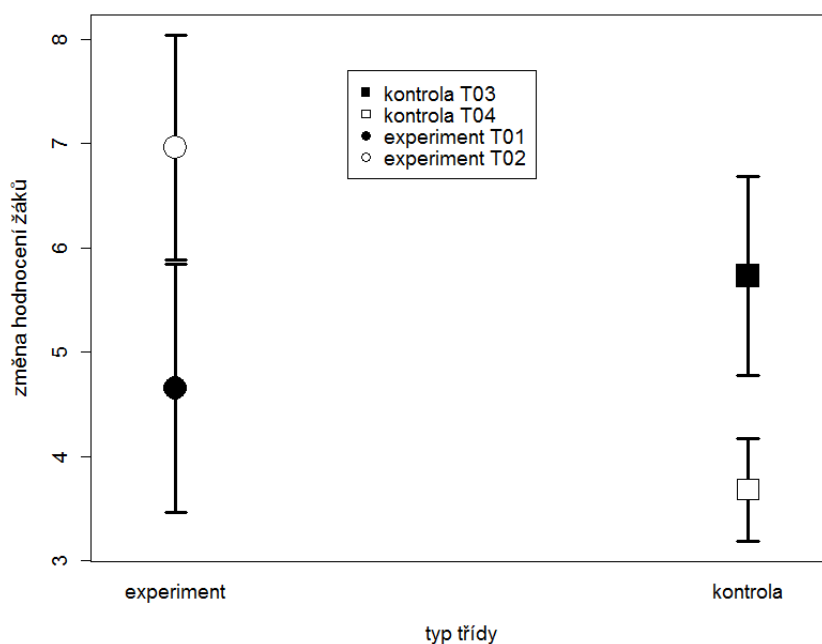
Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zatímco v kontrolních třídách došlo k poklesu poměru kladně hodnocených žáků, v experimentálních třídách došlo k mírnému nárůstu.

Z grafu je také zjevné, že počet pozitivních hodnocení v rámci pretestu byl vyšší u kontrolních tříd než u tříd experimentálních.

8.2.1 Vliv programu Druhý krok na pozice žáků

V souvislosti s výsledkem pozitivně hodnocených žáků nás také zajímalo, zda dojde k významným změnám pozic žáků v hierarchii třídy. Rozhodli jsme se proto data dále analyzovat prostřednictvím generalizovaného lineárního modelu s Poissonovým rozdělením dat s hierarchickou strukturou, kdy konkrétní třída byla hierarchicky vnořena do daného typu třídy. Zjistili jsme, že v této proměnné nejsou změny mezi pretestem a posttestem závislé na zásahu pomocí Druhého kroku ($z=-0.84$, $p=0.40$). Přesto je však možné v následujícím grafu pozorovat určitý trend, který by dopadl průkazně (větší změny v experimentální skupině), kdyby se nepřihlíželo k faktoru jednotlivých tříd ($z=-2.68$, $p=0.0074$).

Graf č. 2: Znázornění změn v hodnocení žáků



Jednotlivé značky grafu představují průměry v absolutních hodnotách změny hodnocení žáků. Úsečky grafu, reprezentují střední chyby průměru.

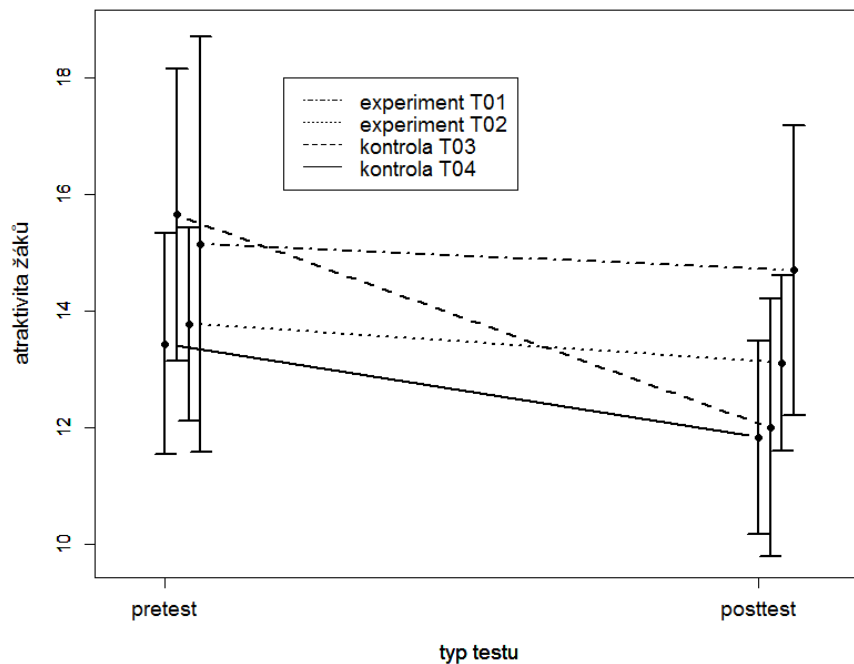
8.3 Vliv programu Druhý krok na hodnocení atraktivity

Třetím výzkumným cílem je ověřit, zda má program Druhý krok vliv na hodnocení atraktivity mezi žáky. V rámci tohoto cíle jsme se snažili odpovědět na následující hypotézu:

H4) Po absolvování programu Druhý krok dosahuje hodnocení atraktivity žáků experimentální skupiny vyššího skóre než kontrolní skupina.

Pro testování hypotézy H4 bylo využito generalizovaných smíšených lineárních modelů s binomickým rozdělením a nulová hypotéza byla zamítnuta. Na základě těchto výsledků se můžeme domnívat, že program Druhý krok má vliv na hodnocení atraktivity mezi žáky ($z=-2.07$, $p=0.038$).

Graf č. 3: Znázornění změn v hodnocení atraktivity žáků



Značky grafu představují průměry hodnocení atraktivity žáků. Úsečky grafu reprezentují střední chyby průměru.

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zatímco v kontrolních třídách v průběhu realizace programu Druhý krok proběhlo snížení atraktivity žáků, ve třídách se zásahem Druhého kroku zůstala víceméně zachována.

9 DISKUZE

V následující kapitole jsou interpretovány jednotlivé výsledky výzkumu v souvislosti se zamyšlením nad jejich příčinami. Dále jsou výsledky uvedeny do souvislostí s obsahem teoretické části a porovnány s výsledky jiných výzkumů. V neposlední řadě jsou diskutovány možné problematické aspekty výzkumu a formulovány následná doporučení pro další směřování.

Z výsledků ověřování první hypotézy, v rámci které byl zjišťován vliv programu Druhý krok na hodnocení kvality třídního kolektivu, je možné se domnívat, že program Druhý krok nemá vliv na měřenou charakteristiku. K podobným výsledkům dospěla také Hanuliaková (2009), která se svými spolupracovníky sestavila soubor aktivit a cvičení zaměřených na podporu prosociálního chování, empatie a spolupráce. Cílem pak bylo zlepšit a zkvalitnit klima ve školní třídě. Měřené charakteristiky vypovídající o kvalitě třídního kolektivu však zůstaly stejné.

Pokud budeme vycházet ze samotné definice klimatu školní třídy, můžeme za možnou příčinu tohoto výsledku považovat jednu ze základních charakteristik třídního klimatu, kterou je dlouhodobost, konkrétně trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě (Lašek, 2007). Z tohoto hlediska je třeba počítat se změnami některých složek klimatu až v dlouhodobějším horizontu. V úvahu je také třeba brát fakt, že v době druhého šetření nebyl program Druhý krok stále u konce, jednalo se o měření po šesti měsících realizace programu, tedy všechna témata, jež jsou v rámci programu obsažena, nebyla v dané době s žáky experimentálních tříd probrána. V souvislosti s tím narážíme na jedno z prvních možných omezení výzkumu. Bohužel v rámci časové kapacity tohoto výzkumu nebylo možné druhé měření provést až po úplném skončení programu Druhý krok, i přes toto omezení však věřím, že výsledky práce jsou přínosné a mohou pomoci zejména dalším výzkumníkům v řešení podobných výzkumných problémů a témat.

Klima také vzniká prostřednictvím učitelů a žáků v interakci (Lašek, 2007), jedním z možných ovlivňujících faktorů pak dle tohoto tvrzení může být samotný učitel či školní psycholog, neboť jsou s dětmi v častém kontaktu. Metodika programu Druhý krok je vysoce a kvalitně propracovaná, zejména pak v oblasti organizace (Gajdošová, Herenyiová, Valihorová, 2010) nabízí do jisté míry individuální práci v souvislosti s aktuální situací ve třídě. Bezpochyby se jedná o jeden z kladů programu. Na druhé straně

je třeba vzít v úvahu, že tyto individuální rozdíly v charakteru práce s žáky může ovlivnit samotná osobnost učitele, v našem případě také osobnost školního psychologa.

V rámci druhé hypotézy byly zjišťovány změny v počtu pozitivních vět vztahující se k subjektivnímu hodnocení třídy. Přesto, že počet pozitivních odpovědí se u experimentální skupiny oproti kontrolní skupině zvýšil, výsledky statistické analýzy vliv programu na toto hodnocení nepotvrdily ($X = 1.73$, $p = 0.19$). O výsledku je však vhodné přemýšlet s jistou obezřetností. Ta je na místě zejména z toho důvodu, že děti zkoumaných tříd jsou žáky třetích ročníků základní školy. V tomto období je vnímání žáka často ovlivněné hodnocením a postoji samotného učitele, který je pro dítě nepopíratelnou autoritou a jeho vedení zároveň indikátorem spokojené atmosféry ve třídě (Čapek, 2010). Tímto narážíme na jedno z dalších možných omezení výzkumu a tedy možné zatížení odpovědí žáků nejen samotnou subjektivitou, ale také postojem a hodnocením samotného učitele.

V rámci hodnocení třídního kolektivu jsem se snažila zodpovědět také výzkumnou otázku: Jak budou hodnotit třídní kolektiv učitelé experimentálních skupin po absolvování programu Druhý krok? Z výsledků rozhovoru vyplynulo, že u obou experimentálních skupin se hodnocení po porovnání výsledků pretestu a posttestu výrazně nezměnilo. Kolektiv třídy hodnotí převážně pozitivně, v obou případech však zmiňují vytváření skupinek dětí, u nichž vznikají různé konfliktní situace především v důsledku výběrovosti a proměnlivosti jejich členství. Tento jev můžeme chápat do určité míry jako běžný, dle Čapka (2010) děti mezi osmi až deseti lety vytvářejí typické sociální útvary, přičemž pocit sounáležitosti je často krátkodobý a členství v těchto seskupeních se často mění podle toho, zda je pro účastníky v daném čase výhodné či ne. Po hlubší analýze výsledků třídy 01 je však zřejmá změna v hodnocení charakteristiky řešení problémů žáky. Zatímco z hodnocení třídní učitelky v pretestu vyplývá, že žáci problémy často zatloukají a lžou, v rámci posttestu respondentka uvádí schopnost žáků uznat svou chybu a přiznat se. Tento výsledek může do určité míry souviset s působením programu Druhý krok, který ve své druhé části věnuje pozornost řešení problémů, žáci se tak učí praktickým dovednostem jako je chování v konkrétních sociálních situacích. U třídy 02 však respondentka v rámci posttestu uvádí negativum, tj. neschopnost dětí přiznat se ke vzniklým problémům. V hodnocení této charakteristiky učitelkami se tak obě experimentální třídy liší.

Z výsledků ověřování třetí hypotézy, v rámci které jsme zjišťovali vliv programu Druhý krok na počet pozitivně hodnocených žáků v porovnání s kontrolní skupinou, se můžeme

domnívat, že Druhý krok má vliv na počet pozitivně hodnocených žáků ($z=-2.00$, $p=0.045$). Zatímco v kontrolních třídách došlo k poklesu poměru kladně hodnocených žáků, v experimentálních třídách došlo k mírnému nárůstu. V rámci další analýzy jsme však zjistili, že změny pozic žáků v celkové hierarchii tříd nejsou závislé na programu Druhý krok ($z=-0.84$, $p=0.40$). Pozorovatelný je však určitý trend větších změn v experimentální skupině, jenž by dopadl průkazně, pokud bychom nepřihlíželi k faktoru jednotlivých tříd ($z=-2.68$, $p=0.0074$). V našem případě by však toto řešení nebylo správné, faktor tříd je zde důležitý zejména s přihlédnutím ke skutečnosti, že každá ze tříd je svébytným organismem, jenž je typický svou individuální strukturou a procesy, které se ve třídě odehrávají.

K největším změnám v souvislosti s pozicemi žáků došlo u experimentální třídy 02, u níž se průměr hodnoty posunul o 7 bodů. Můžeme se však domnívat, že pokud bychom nebyli omezeni vzorkem pouhých dvou experimentálních tříd a naopak bychom mohli operovat se vzorkem větším, mohly by být výsledky v souvislosti s projevením určitých trendů, jako jsou změny pozic žáků v hierarchii třídy, mnohem zajímavější. Tímto narážíme na další možné okleštění výzkumu, kterým je poněkud omezený vzorek experimentálních tříd, v nichž byl realizován program Druhý krok. Předejít tomuto problematickému aspektu výzkumu je však obtížné. Výběr výzkumného vzorku experimentálních tříd je závislý na aktuálním počtu tříd, jenž s programem Druhý krok pracuje a v našem případě se pak jednalo konkrétně o třídy, které s programem Druhý krok teprve plánovaly začít pracovat a to v termínu, kdy bylo možné provést první šetření našeho výzkumu (pretest).

Pokud budeme vycházet z tvrzení Hrabala (1989), tedy že mezi dva základní faktory ovlivňující postavení dítěte ve třídě patří míra sympatie – oblíbenosti a pozitivní hodnocení – prestiž a dáme toto tvrzení do kontextu s již prezentovanými výsledky, tedy že program Druhý krok má průkazný vliv na počet pozitivně hodnocených žáků, můžeme s jistotou opatrností říci, že má v tomto ohledu Druhý krok určitý potenciál k efektivní práci s třídním kolektivem a postavením dětí ve třídě. Šanci na možnou úspěšnou intervenci pak zvyšuje tvrzení Vágnerové (2005), že postavení, jež žáci ve třídě zaujmou, se začíná měnit až od středního školního věku. Do té doby je tedy potenciál úspěšně pracovat s třídní strukturou mnohem větší.

Míra sympatie a oblíbenosti dle Hrabala (1989) závisí na sociálních kompetencích dítěte. Ty byly v průběhu programu Druhý krok u dětí systematicky rozvíjeny. Vliv

programu na rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí ve svých výzkumech potvrdili již Grossman et al. (1997), Taub (2001), v českém prostředí pak Smékalová a Palová (2016). Na základě výše uvedeného se tak můžeme domnívat, že zvýšený počet pozitivních hodnocení může mít souvislost také s rozvojem sociálních kompetencí žáků.

Jako pozitivní vnímám zejména fakt, že intervence prostřednictvím Druhého kroku proběhla ve třídách, jež měly v porovnání s kontrolními třídami v rámci pretestu nižší počet pozitivních hodnocení. O to více mě tedy těší, že se toto hodnocení v průběhu programu zvýšilo.

Výsledky testování čtvrté hypotézy ukazují na pozitivní vliv programu Druhý krok na hodnocení atraktivity žáků. Zatímco u kontrolních skupin došlo v průběhu programu Druhý krok ke snížení atraktivity žáků v kontrolních skupinách, u žáků experimentálních skupin zůstala zachována. S určitou opatrností lze tedy tvrdit, že tento výsledek souvisí s výsledkem již prezentovaného počtu pozitivních hodnocení, u něhož došlo k mírnému nárůstu. Do hodnocení atraktivity se však nezapočítávají pouze kladné zisky dítěte, ale také zisky záporné. Děti, které mají nízký zisk ať už kladných či záporných bodů, patří mezi tzv. „šedé děti“, které ostatní spolužáky v třídním kolektivu vůbec nezajímají (Braun, 2000). Za to nás by fungování těchto dětí v třídním kolektivu mělo zajímat vždy. Druhý krok tak můžeme v tomto smyslu chápat jako jeden z potenciálních nástrojů pro práci s atraktivitou žáků ve třídě.

Přesto, že výsledky výzkumu ukazují na jistá průkazná zjištění v souvislosti s vlivem programu Druhý krok na určité složky psychosociálního klimatu školní třídy, třídní učitelé experimentálních tříd nevnímají, že by se program Druhý krok významně promítl ve fungování kolektivu třídy a dle jejich hodnocení nezaregistrovali žádné změny, jež by přičítali právě programu. K podobnému zjištění dospěl ve svém výzkumu také Grossman (1997), jenž spekuluje o možnosti, že si učitelé nemuseli všimnout malých změn v chování žáků v kontextu celé třídy.

V souvislosti s výše uvedenými informacemi jsou v následujícím textu sumarizovány možné problematické aspekty výzkumu a formulovány následná doporučení pro další směřování.

Jako jedno z možných omezení výzkumu vnímám skutečnost, že druhé měření (posttest) proběhlo v době, kdy program Druhý krok nebyl stále ve zkoumaných třídách ukončen. Tedy nebyla probrána všechna témata, jež se zaměřují na rozvoj sociálních a

emocionálních kompetencí. Příčinou bylo zejména časové omezení výzkumu. I tak se však podařilo dospět k zajímavým výsledkům, u nichž věřím, že poslouží pro další směřování výzkumů v této oblasti. Pro komplexnější výsledky tak doporučuji realizovat posttest až po ukončení celého programu, pokud bude toto kritérium v souladu s možnostmi výzkumu samotného výzkumníka. Také doporučuji realizovat další, tedy v celkovém počtu, třetí měření po delší době, jež by prokázalo trvání výsledků v čase.

Další problematický aspekt vychází z poměrně omezeného vzorku dvou experimentálních a kontrolních tříd. Domnívám se, že při výzkumném vzorku čítající mnohonásobně vyšší počet žáků by se projevil zajímavější a průkaznější trendy související s programem Druhý krok. Pro další směřování výzkumu tak vyplývá doporučení zajištění vyššího výzkumného vzorku, přestože jsem si vědoma jistých omezení, které s výběrem vzorku souvisí.

V potaz je třeba brát také subjektivitu odpovědí jak žáků, tak učitelů. Je dobré mít na paměti, že realita je každým jedincem vnímána jinak a nelze tak předpokládat, že by všichni dokázali všechny aspekty klimatu vnímat podobně. S tímto také souvisí možné zatížení odpovědí žáků postojem a hodnocením učitele, který žáci zejména v mladším školním věku intenzivně vnímají.

Je dobré mít také na paměti určitý individuální přístup učitele či školního psychologa v souvislosti s prací s programem Druhý krok v jednotlivých třídách a možný vliv jeho osobnosti na průběh jednotlivých interakcí. V rámci dalších navazujících výzkumů by tak bylo zajímavé sledovat také proměnné související s osobností učitele a charakterem jeho práce s programem Druhý krok.

Poslední omezení vyplývá z proměnlivého počtu žáků v rámci pretestu a posttestu. Docházka v kontrolních třídách v době posttestu bohužel klesla pod požadovanou toleranci 80 % přítomných žáků (na 77 %), kvůli vysoké nemocnosti v měsíci únor. Přesto bylo s daty pracováno, protože by nebylo možné výsledky podrobit statistické analýze a též proto, že dosažené hodnoty nebyly příliš hluboko pod požadovanou hranicí.

10 ZÁVĚRY

V následujícím odstavci jsou uvedeny nejdůležitější zjištění výzkumu. Na základě výsledků je možné se domnívat, že:

1. Program Druhý krok má vliv na vzájemné pozitivní hodnocení mezi žáky ($z = -2.00$, $p = 0.045$). Poměr kladně hodnocených žáků ostatními žáky v experimentálních třídách se oproti kontrolním skupinám zvýšil.
2. Program Druhý krok má pozitivní vliv na vzájemné hodnocení atraktivity mezi žáky ($z = -2.07$, $p = 0.038$). Zatímco v kontrolních třídách došlo ke snížení hodnocení atraktivity žáků, ve třídách se zásahem zůstala víceméně zachována.
3. Program Druhý krok nemá vliv na žáky hodnocenou kvalitu třídního kolektivu ($z = -0.70$, $p = 0.49$).

SOUHRN

Psychosociální klima školní třídy je významným činitelem ovlivňující vztahy, spokojenost žáků a tím i pracovní angažovanost, učení a výkony. Jednou z možností efektivního působení jsou preventivní programy, které mají za cíl ovlivnit klima školní třídy, dynamiku skupiny a předcházet rizikovým jevům, jež se v kolektivu žáků mohou vyskytnout. Jako velmi přínosný se jeví rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, které žáci prostřednictvím preventivních programů rozvíjí. Mezi preventivní programy zaměřující se primárně na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí se řadí také program Druhý krok. Výsledky zahraničních studií ukazují na pozitivní výsledky programu Druhý krok, jak v oblasti sociálních interakcí, prosociálního chování a agresivního chování (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; McMahon et al., 2000; Taub, 2001; Neace & Muñoz, 2012; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2015), tak v rozvoji sociálních kompetencí ve vztahu k řešení problémů (Grossman et al, 1997).

V českém prostředí proběhlo pilotní ověřování efektivity programu Druhý krok v roce 2015 (Palová, 2016) Cílem této pilotní studie bylo poskytnout prvotní informace o efektivitě programu a vytvořit organizační a metodologický rámec umožňující zrealizovat navazující rozsáhlý výzkum efektivity, který bude zahájen v září 2017. Pilotní ověřování prokázalo vliv programu Druhý krok na sociálně-emocionální kompetence žáků, zejména pak na schopnost regulace emocí a porozumění sociálním situacím (Palová, 2016). Součástí zmíněného navazujícího výzkumu je i tato práce, která se podílí na zjišťování efektivity Druhého kroku v oblasti psychosociálního klimatu školní třídy.

Výzkumným problémem práce je vliv programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy v českém prostředí. Hlavním cílem výzkumu je zjistit efektivitu preventivního programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy u žáků třetích tříd základní školy v českém prostředí. Na tento cíl pak navazují jednotlivé dílčí cíle, které ověřují, zda má program Druhý krok vliv na:

1. subjektivní hodnocení kvality třídního kolektivu žáky
2. počet pozitivních hodnocení mezi žáky
3. hodnocení atraktivity mezi žáky.

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili smíšený typ výzkumu a to zejména pro uplatnění výhod jak kvalitativního tak kvantitativního přístupu. Sběr dat byl realizován

prostřednictvím sociometrického dotazníku B-4 (Braun, 1998), jako hlavní metody získávání dat. Dále byla využita metoda nedokončených vět (inspirovaných volně dle Spáčilové, 2003) a metoda polostrukturovaného rozhovoru (volně inspirovaný Dotazníkem pro učitele – hodnocení třídy dle Červenkové, Charvátka, Kalouse, Klimeše, Rodryčové, & Skopala, 2014). Sběr dat proběhl ve dvou fázích formou pretestu (září 2016) a posttestu (únor 2017)

Výzkumný vzorek tvořily dvě třídy experimentální, ve kterých probíhal program druhý krok a třídní učitelky těchto tříd a dvě třídy kontrolní bez zásahu Druhého kroku a třídní učitelky těchto tříd. V rámci pretestu se výzkumného šetření zúčastnilo 92 žáků, z toho 44 žáků náležící do experimentální a 48 žáků náležící do kontrolní skupiny. V rámci posttestu se výzkumného šetření zúčastnilo 80 žáků, z toho 41 žáků náležící do experimentální a 39 náležící do kontrolní skupiny. Docházka v kontrolních třídách v době posttestu bohužel klesla pod požadovanou toleranci dotazníku B-4 80 % přítomných žáků na 77 %, kvůli vysoké nemocnosti v měsíci únor. Přesto bylo s daty pracováno, protože by nebylo možné výsledky podrobit statistické analýze a protože dosažené hodnoty nejsou příliš hluboko pod požadovanou hranicí.

Z výsledků testování stanovených hypotéz se můžeme domnívat, že program Druhý krok má vliv na pozitivní hodnocení žáků a také na hodnocení atraktivity mezi žáky. Vliv programu Druhý krok na hodnocení kvality třídního kolektivu žáky nebyl potvrzen.

Z výsledku zjišťování odpovědi na výzkumnou otázku vyplývá, že třídní učitelé nevnímají žádné změny v kolektivu, které by přičítali programu Druhý krok.

Výzkumný vzorek žáků experimentálních a kontrolních tříd je z důvodu kritérií jeho výběru poněkud omezený a tím také i celková zobecnitelnost výsledků. I přes to je však možné na základě průkazných zjištění konstatovat jejich další možná budoucí využití.

Tato práce je jednou z prvních, jež se zabývá efektivitou programu Druhý krok v souvislosti s psychosociálním klimatem školní třídy v prostředí českých základních škol. Výsledky tak mohou posloužit jako teoretické východisko pro následující výzkumy s podobnou tematikou a také jako potencionální nástroj pro efektivní práci s třídním kolektivem. V neposlední řadě je možné výsledky využít v souvislosti s podporou dalšího šíření programu Druhý krok do českých základních škol.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Auger, M. T., Boucharlat, Ch. (2005). *Učitel a problémový žák*. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál.
- Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S., (2015). *Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4*. Journal of Statistical Software, 67(1), 1-48. doi:10.18637/jss.v067.i01.
- Bendl, S., Blažková, V., Linková, M., (2015). *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Braun, R. (1998). *Dotazník B-3: Příručka. Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: Audendo, občanské sdružení.
- Braun, R. (2000). *Dotazník B-4: Příručka*. Praha: Audendo, občanské sdružení.
- Braun, R., CASEL. (2016) *What is SEL*. Získáno 24. února 2017 z: <http://www.casel.org/what-is-sel/>.
- CASEL. (2016). *Core SEL Competencies*. Získáno 24. února 2017 z: <http://www.casel.org/core-competencies/>.
- CASEL. (2016). *In Classroom*. Získáno 24. února z: <http://www.casel.org/in-the-classroom/>.
- Ciklová, K. (2016). *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu*. 2. aktualizované vydání. Ostrava: EconomPress.
- Committee for Children (2009). *Second Step Kindergarten-Grade5: Trainer's Manual*. Získáno 6. ledna 2017 z: http://www.google.cz/url?url=http://www.cfchildren.org/DesktopModules/EasyDNNNews/DocumentDownload.ashx%3Fportalid%3D1%26moduleid%3D42484%26articleid%3D120%26documentid%3D74&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0ahUKEwjQz_DbvbDSAhXnIpoKHRgNAuAQFggUMAA&usq=AFQjCNEm_C3Lr0KpzjFYTHjLhn383WVpOQ.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Červenková, E., Charvát, M., Kalous, M., Klimeš, J., Rodryčová, M., Skopal, O. (2014). *Metodika pro hodnocení třídy a žáků učitelem před realizací preventivního programu věnovaného vztahům ve třídě*. Olomououc: p-centrum.

Druhý krok (nedat.) *Krok ku škole bez šikanovania*. Získáno 24. února 2017 z: <http://www.druhykrok.eu/druhy-krok/o-programe/>.

Durlak J. A., Domitrovich C. E., Gullotta T. P., Weissberg R. P. (2016). *Handbook of Social and Emotional Learning*. London: Guilford Publications.

Espelage D. L., Low S., Polanin J. R. & Brown C. (2015) *Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization*. Journal of Applied Developmental Psychology 37, 52–63. Získáno 24. února 2017 z: https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Espelage/publication/270340984_Clinical_trial_of_Second_StepC_middle-school_program_Impact_on_aggression_victimization/links/54a855890cf256bf8bb7e232.pdf.

Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. 3. vydání. Praha: Portál.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Guzzo, B. A. (2000). *Second Step: Preventing aggression by promoting social competence*. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(2), Získáno 24. února 2017 z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/106342660000800206>.

Gajdošová E., Herényiová G. & Poláková D. (2003). *Program Second Step jako primární prevence proti násilíu v školách*. Technológia vzdelávania, 11(8), 4-7. Získáno 24. února 2017 z: <http://www.utv.pf.ukf.sk/casopis/pdf/tv-2003-08.pdf>.

Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál.

Gajdošová, E., Herényiová, G., Valihorová, M. (2010). *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.

Gavora, P. (2007). *Učitel' a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Gillernová, I., Krejčová, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.

Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., Rivara, F.P. (1997). *Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school-A randomized controlled trial*. Journal of the American Medical Association.

- Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havlinová, M. (Ed.), Kopřiva, P., Mayer, I., Vildová, Z. et al. (2007). *Program podpory zdraví ve škole*. 2. rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy: 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Henning, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K. (2016). *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada.
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525.
- Jones, S. M., Bouffard S. M. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools From Programs to Strategies*. *Social Policy Report*, 26 (4), 2-32. Získáno 24. února 2017 z: http://www.srcd.org/sites/default/files/documents/spr_264_final_2.pdf.
- Jones, W., Merolla, J. (2014). *Developing Sustainable Districtwide Implementation of a Social Emotional Learning (SEL)*. Implementation and Evaluation of the SEL Skills for Life Program in Ohio's 17th Congressional District. Získáno 24. února 2017 z: [file:///C:/Users/oem/Downloads/Skills%20for%20Life%20Presentation_Jones_Merolla%20REVISED%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/oem/Downloads/Skills%20for%20Life%20Presentation_Jones_Merolla%20REVISED%20(1).pdf)
- Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Kohoutek, R. (2006). *Psychologie osobnosti a zdravá žáka*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Kohoutek, R. et al. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm.

- Kohoutek, R., Řehulka, E. (2011). *Stresory učitelů základních a středních škol v české republice*. Škola a zdraví 21, *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. 105-117.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. R (2010). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Knotová et al. (2014). *Školní poradenská psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Křováčková, B. (2014). *Diagnostika – učitel – žák*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školních tříd: přehledová studie*. Praha: IPPP.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). *Violence prevention: Programme effects on urban preschool and kindergarten children*. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271–281.
- Miovský et al. (2015). *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. Praha: Klinika adiktologie.
- Morales M., Murdoch D. (2012). *sciplot: Scientific Graphing Functions for Factorial Designs*. R package version 1.1-0. Získáno z: <https://CRAN.R-project.org/package=sciplot>
- MŠMT. (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže*. Získáno 25. února 2017 z: <http://www.msmt.cz/file/28077>.

- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia.
- Navrátil, S., Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Neace, W. P., & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the Boundaries of Education: *Evaluating the Impact of Second Step: A Violence Prevention Curriculum with Psychosocial and Non-Cognitive Measures*. *Child & Youth Services*, 33, 46-69.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Nešpor, K., Csémy, L., Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag pro MŠMT.
- Nielsen Sobotková V., et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Orel et al. (2016). *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše, 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing a.s.
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení*, Olomouc, 2016. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Paulík, K., Gajda, V. (2006). *Determinanty subjektivního prožívání pracovních podmínek učitelů*. Psychologické dny. Prožívání sebe a měnícího se světa. Praha: Univerzita Karlova.
- Pešat, P., Meier, M., 2014. *Současné trendy využití ICT ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. 6. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- Piaet, J., Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál.
- Průcha, J., Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Získáno z: <https://www.R-project.org/>.

- Růžičková, D. (2012). *Jak si rozumět ve třídě*. Olomouc: UP.
- Salovey P., Detweiler-Bedell B. T., Detweiler-Bedell J. B., Mayer J. D. (2010). *Emotional Intelligence. Handbook of emotions*. Third Edition. Získáno 24. února 2017 z: http://homes.di.unimi.it/~boccignone/GiuseppeBoccignone_webpage/CompAff2013_files/Handbook-of-Emotions_3.pdf#page=549.
- Smékalová, E., Palová, K. (2016). *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. *Adiktologie*, 16 (3), 246–254.
- Spáčilová, H. (2003). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Šed'ová, K., Švaříček R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimíčková Čížková, J. et al. (2005). *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání Olomouc: UP.
- Šolc, P. (2011). *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky.
- Taub, J. (2001). *Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a Rural Elementary School*. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012) *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele - 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing a.s.
- Výrost, J., Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta T. P. (2015). *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future*. 3-19. Získáno 24. února z:

<https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/Social-and-emotional-learning-Past-present-and-future.pdf>.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy

Autor práce: Mgr. Kristýna Mánková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Počet stran a znaků: 100, 187 253

Počet příloh: 10

Počet titulů použité literatury: 93

Abstrakt:

Magisterská diplomová práce navazuje na pilotní výzkum zjišťování efektivity preventivního programu Druhý krok. Konkrétně se zaměřuje na zjišťování efektivity programu na psychosociální klima školní třídy u žáků třetích tříd základní školy. Výzkumným problémem práce je vliv programu Druhý krok na psychosociální klima školní třídy v českém prostředí. Pro výzkumné účely byly stanoveny následující cíle: ověřit vliv programu Druhý krok na - subjektivní hodnocení kvality třídního kolektivu žáky, počet pozitivních hodnocení mezi žáky a hodnocení atraktivity mezi žáky. Výzkumný vzorek tvoří dvě třídy pracující s programem Druhý krok a dvě třídy kontrolní, včetně třídních učitelek. Data byla získána prostřednictvím dotazníku B-4, metody nedokončených vět a polostrukturovaného rozhovoru. Byl potvrzen vliv programu na pozitivní hodnocení mezi žáky. Poměr kladně hodnocených žáků ostatními žáky v experimentálních třídách se oproti kontrolním skupinám zvýšil. Zároveň byl potvrzen pozitivní vliv programu na hodnocení atraktivity mezi žáky. Vliv programu na žáky hodnocenou kvalitu třídního kolektivu nebyl potvrzen.

Klíčová slova: Druhý krok; psychosociální klima; školní třída; primární prevence; sociálně-emocionální učení

ABSTRACT OF THESIS

Title: Prevention program „Second Step“ and psychosocial climate in the classroom

Author: Mgr. Kristýna Mánková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph. D.

Number of pages and characters: 100, 187 253

Number of appendices: 10

Number of references: 93

Abstract:

Master thesis builds on a pilot research surveys the effectiveness of the prevention program Second Step. It focuses on the effectiveness of the program on psychosocial climate in the classroom for pupils of third grade of primary school. The research problem is the effect of the Second Step of psychosocial climate in the classroom in the Czech Republic. The research goals are: verify the effects of the Second Step on the subjective assessment of quality class group students, the number of positive reviews and attractiveness among students. Research sample consists of two classes of working with the Second Step and two control classes, including class teachers. Research data were obtained using a questionnaire B-4, method of unfinished sentences and semistructured interview. The effect of the Second Step on a positive assessment was confirmed among students. The ratio of students positively evaluated other pupils in the experimental classes in comparison with control groups increased. It was also confirmed a positive effect on the attractiveness of the program among students. The effect of the program on the evaluation of the quality class group of students has not been confirmed.

Key words: Second Step; psychosocial climate; school class; primary prevention; social and emotional learning

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha 2: Sociometrický dotazník B-4

Příloha 3: Vzor nedokončených vět ve variantě A (pro žáky) a variantě B (pro učitele)

Příloha 4: Zpracované nedokončené věty třídy 01, třídy 02, třídy 03 a třídy 04 do kategorií (pretest)

Příloha 5: Zpracované nedokončené věty třídy 01, třídy 02, třídy 03 a třídy 04 do jednotlivých kategorií (posttest)

Příloha 6: Tematické okruhy a otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 7: Rozhovor třídy 01 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Příloha 8: Rozhovor třídy 02 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Příloha 9: Rozhovor třídy 03 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Příloha 10: Rozhovor třídy 04 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Příloha 1: Zadání magisterské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PCHN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

| PŘEDKLÁDÁ: | ADRESA | OSOBNÍ ČÍSLO |
|-----------------------|---|--------------|
| Mgr. MÁNKOVÁ Kristýna | Bedřicha Nikodéma 4476/15, Ostrava - Poruba | F150488 |

TÉMA ČESKY:

Preventivní program "Druhý krok" a psychosociální klima školní třídy.

TÉMA ANGLICKY:

Prevention program "Second step" and psychosocial climate in the classroom.

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Směkalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti pedagogické, vývojové a sociální psychologie se zaměřením na charakteristiky školní třídy jako sociální skupiny, psychosociální klima školní třídy, otázky komunikace ve školní třídě, problematiku sociálních vztahů ve školní třídě a samotný preventivní program "Druhý krok".
2. Upřesnění výzkumného problému, formulace předmětu a hlavní cíle výzkumu, stanovení výzkumných otázek a hypotéz (doporučen je kvantitativní rámec výzkumu).
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
4. Příprava výzkumného záměru, získání výzkumného vzorku žáků a pedagogů, zvolení výzkumných metod (doporučeny metody B3, B4, NCI)
5. Realizace výzkumu - vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků.
6. Zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Čapek, R. (2010) Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.
Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
Lašek, J. (2007) Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus.
Schulze, R., Roberts, R. O. (2007). Emoční inteligence. Praha: Portál.
Šedřová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012), Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha 2: Sociometrický dotazník B-4

Dotazník B - 4

Jméno:

1. Kterého ze spolužáků (či spolužaček) máš nejraději?

Můžeš zvolit až tři z nich: 1.
2.
3.

2. Který ze spolužáků (či spolužaček) Ti není sympatický?

Opět mohou být tři: 1.
2.
3.

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

| | |
|--------------------|----------------|
| spolehlivý - | protivný - |
| zábavný - | nespolehlivý - |
| se všemi kamarád - | osamocený - |

4. Odpověz na otázky:

| | |
|-------------------------------------|----------|
| Ve třídě jsem spokojen | ano - ne |
| Jsme spíš hádavá třída | ano - ne |
| Do školy se obvykle těším | ano - ne |
| Máme spolužáka, který nám ubližuje | ano - ne |
| Některému spolužákovi je ubližováno | ano - ne |

Děkujeme!

Příloha 3: Vzor nedokončených vět ve variantě A (pro žáky) a variantě B (pro učitele)

| Varianta A (pro žáky) | Varianta B (pro učitele) |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Naše třída je... | Naše třída je... |
| V naší třídě obvykle... | V této třídě obvykle... |
| Děti z naší třídy jsou... | Děti z této třídy jsou.... |
| Učitelé si myslí, že naše třída je... | Žáci z této třídy si o mně myslí... |
| Přál/a bych si, aby naše třída.... | V této třídě by se mělo... |
| V naší třídě by se mělo... | Přála bych si, aby tato třída... |

Příloha 4: Zpracované nedokončené věty třídy 01, třídy 02, třídy 03 a třídy 04 do kategorií (pretest)

Třída 01

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dobrá - 3.B - v hodině je klid - ukřičená - dobrá - šikovná - hravá - skvělá - klidná - ukecaná - občas hádává - výborná - úžasná - 3.B - výborná - šikovná - obvykle hádává - trochu hádává - výborná - je dobrá | <ul style="list-style-type: none"> - děláme úkoly - bývá řev - křičí - hrají na honěnou - bývají hádky - se učíme - jsme v plném počtu - je paní učitelka - hádáme - je hluk - někdo řve - se křičí - dobrá - klidná - píšeme - je čeština - hádává - se učíme - rvačka - rvačka | <ul style="list-style-type: none"> - dobré - otravné - zlé!!! - někdy hodně - nejlepší - slušné - fajn - skvělé - jsou hodně - fajn, ale někdy mě štvou - parádní - moc fajn - dobrá - klidná - hodně - hodně - málo protivné - skoro hodní - hodně - dobré |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-----|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T01 | č. 1 | 13 | 5 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | č. 2 | 2 | 10 | 3 | 5 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 15 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 |

Třída 02

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - fajn parta - hodná a laskavá - zlobivá - ukecaná - hezká a hlučná - někdy hodná a někdy přátelská - ukřičená - hádává - hodná - hezká - soutěživá - obří - super - hodná - hodná - fajn - někdy hlasitá - bohužel ukecaná – dost - krásná, kamarádká, jsem ráda, že sem chodím - hezká, kamarádká, moc se mi líbí - poslušná - docela dobrá parta - milá - dobrá | <ul style="list-style-type: none"> - se hádáme - je hezky - jsou děti hodné - čteme - se učí - mluvíme v hodině - řev - mluvíme - řev - hrajem karty - hluk - se zlobí - běhá - se honím - je hádka - jsou děti rozdílné - se učíme - nějaké děti zlobí - běháme, křičíme a učíme se - křičíme a učíme se - běhají děcka po chodbě, jsou kamarádi - zlobí - je křik - se spolu baví | <ul style="list-style-type: none"> - hodné - hodné a milé - hodné a zlobivé děti - ukecané - smutné a veselé - některé hodné, některé nedávají pozor - ukřičené - docela dobrá parta - někdy zlobivé - kamarádké - nevím - hodné, ale někdy zlobí - fajn kamarádi - hodné - hodné i zlé - docela fajn - někdy zlobivé - jsou děti rozdílné - přátelské - kamarádké a mají se rády - přátelské - skoro všichni kamarádi - milé - hodné |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T02 | č. 1 | 14 | 4 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| | č. 2 | 3 | 10 | 8 | 3 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 13 | 4 | 7 | 0 | 0 | 0 |

Třída 03

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - pěkná - hezká - hezká - hezká, barevná - 3.A - hezká - upovídaná - hezká - upovídaná - hezká - hezká - zábavná, hezká, dokonalá - hlučná - hezká - malá, barevná - hezká - hezká, dobrá - hezká - nejhezčí - hezká - malá - hezká - hezká - hezká - hezká | <ul style="list-style-type: none"> - - - o přestávce si hrajeme - o přestávce si hrajeme - počítáme, malujeme - hraju si s kamarády - maluju si - si holky hrajeme - hluk - hrajeme na „zombí“ - učíme - hrajeme si u lavice s hračkami - posloucháme, povídáme - velké světlo - honíme se po chodbě - svačím na lavici u kamarádek - si hrajeme - je zábavná - se běhá - se učíme - svačím - je hluk - je klid - jsou hodné holky - hrajeme si, poslouchám - se učím | <ul style="list-style-type: none"> - hodné - upovídané - upovídané - upovídaná - hodné - upovídané - upovídané - hodné - zlobivé - hodné - hodné - milé, hodné, pozorné - upovídané - chytrá - hodné, zlé, upovídané - škaredé - zábavní, hezké, protivné - upovídané - hodné, zlé - hodné, zlobivé - hlučné - hodné - upovídané - upovídané, hrají si jako mimina - hodná |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T03 | č. 1 | 19 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| | č. 2 | 2 | 2 | 17 | 3 | 1 | 0 |
| | č. 3 | 9 | 11 | 5 | 0 | 0 | 0 |

Třída 04

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - pohodlná - hezká a zábavná - všelijaká - veselá - pohodlná - kamarádská - chytrá - 3.B - Hádavá - Hezká - Kamarádská - Barevná - Skvělá - Hodná - Kamarádská - uječená - kamarádská - kamarádská - kamarádská - hezká - hodná - hádavá - - | <ul style="list-style-type: none"> - křičíme - je sranda - si hrajeme - čteme - dobře - hrajeme si na koberci - zábavné - je hlučno - se perem - - - - - máme hodně úkolů - hrajeme hry - dobré - - - něco řešíme - je sranda - cvičíme na koberci - se učíme - si hrajeme - malujeme - straší - - | <ul style="list-style-type: none"> - Kamarádští - hodné a srandovní - šikovné - šikovný - docela dobré - hodné - hodné a milé - dobré - hezké - hodné - hodné - hlučná - hlučné - hodné - kamarádské - hodné - hodné - hodné - hodné - hodné - hodné - hádavé - hodné - - |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T04 | č. 1 | 16 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| | č. 2 | 5 | 3 | 2 | 8 | 5 | 0 |
| | č. 3 | 19 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 |

Příloha 5: Zpracované nedokončené věty třídy 01, třídy 02, třídy 03 a třídy 04 do jednotlivých kategorií (posttest)

Třída 01

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - super - super - dobrá - velká - super - sympatická - dobrá - sympatická - trochu hádavá, ale také kamarádká - v pohodě - dobrá - skvělá - 3. B - dobrá - hlučná - hezká - nudná - velká - chytrá | <ul style="list-style-type: none"> - je všechno dobré - se učíme - o přestávkách hrajeme hry - děti hádají - chodíme ven - máme návštěvy - se učí - se perou, běhají, a hrajeme si pistolky - o přestávkách si dobře hrajeme - se hádáme - je sranda - sranda - kamarádká - o přestávce hrajeme hry - kecáme - je hádavo - se řve - mají děti problémy - hluk | <ul style="list-style-type: none"> - dobré - hodné - v pohodě - mají problémy - super - kamarádi - dobré - hodné - dobré - docela hodná - dobré - super - dobrá - hlučné - normální - občas otravné - divné - šikovná - hlučné |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T01 | č. 1 | 13 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| | č. 2 | 5 | 5 | 7 | 2 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 13 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 |

Třída 02

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - hezká a milá - bůh - hodně hlasitá - hodná i zlobivá - krásná - spolehlivá, pracovitá - hrozná - pěkná - spolehlivá - na nic – chtěl bych chodit do jiné - dobrá - pěkná - skvělá - pěkná - zábavná - ukřičená - docela dobrá - kamarádká - hodná - kamarádká - dobrá, pracovitá, spolehlivá - srandovní | <ul style="list-style-type: none"> - jsou děti milé a hrají si spolu - jsou všichni šťastní - všechno řešíme - děti nedávají pozor - veselo - je veselo - hluk - pracujeme v učebnici - některé děti zlobí - děti se nemají rády a pokřikují na sebe - se kluci honí a dračí do lavic - je zábava - hlučno - se učíme - spolužačka XY škrábe děti, nechce pracovat - hrajeme na babu s kluky - si povídáme - jsou 3 – 2 trochu mimo - učíme - dobře pracujeme - rušno, veselo, běháme - běháme | <ul style="list-style-type: none"> - většinou hodné a sympatické - otravné - někdy hodné a někdy zlobivé - ukecané, bystré - hodné, upovídané - hodné, spolehlivé, krásné - hlučné - většinou kamarádi - šikovné - hrozná a dělají si ze mě srandu - milé i protivné - pracovité - hodné - hodné - hodné spolehlivé - hodné - přátelská - upovídaná - pozorné - kamarádké - hodné i zlé - kamarádké, rušné - hodné |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|------------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T02 | č. 1 | 17 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | č. 2 | 7 | 6 | 6 | 3 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 14 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |

Třída 03

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - hezká a malá - zlobivá - krásná a malá - normální - milá a hodná - hodná a dobrá - hodná a zlá - malá - hodná - zlobivá - malá - skvělá - klidná - hezká - chytrá, zapomětlivá - chytrá - malá a chodím sem ráda - hlučná - hezká - hezká | <ul style="list-style-type: none"> - rušno - řveme po zvonění - rušno - XY bije žáky a neumí se přiznat za lumpárnu - hezky teplo - je hlučno - se učíme - běháme - se hádáme - se učíme - učíme - hezky - zábava - si hrajem - se učím - se kluci perou a nás holky mlátí - je hodná paní učitelka - hlučno - děláme nějakou práci - je sranda | <ul style="list-style-type: none"> - kamarádi - hodné - zlobivé - perfektní - hodné, milé a někdy i zlobivé - hodné a zlobivé - hodné a zlé - chytří - trochu nemilé - hodné i zlobivé - hodné - na sebe zlé - hodné - hodné - hodné - holky hodné a kluci zlí - hodné, zlobivé - zlé, nějaké hodné - hodné - hodné, poslušné a nezlobí |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T03 | č. 1 | 12 | 3 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | č. 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 11 | 3 | 6 | 0 | 0 | 0 |

Třída 04

| Naše třída je... | V naší třídě obvykle... | Děti z naší třídy jsou... |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - skvělá - pěkná - spolehlivá - docela dobrá - spolehlivá a aktivní - kamarádská - hezká, všichni jsou milí - dobrá - pěkná, velká a barevná - kamarádská, spolehlivá - hodná - neutrální - hezká - dobrá - bezvadná - kamarádská - kamarádská - hádavá - nejlepší | <ul style="list-style-type: none"> - mluvná - veselo – smutno - se kamarádíme - křičíme - někdo něco nemá - o přestávce je rozruch - učíme se a hrajeme hry - křičíme - píšeme a pracujeme - se kluci honí - se kluci honí po třídě - učíme - zapomínají věci - učíme - cvičíme - píšeme - hrajeme hry - se kluci perou - XY zapomíná | <ul style="list-style-type: none"> - Dobré - divné - hodné - nevím - spolehlivé, důvěryhodné - kamarádi - hodní a milí - dobré - uječená - hodné, kamarádské, chytré - chytré - neutrální - skvělé - ujdou - hodné - někdy hodné, někdy ne - hodné - zlé - super |

Legenda:

Červená - negativní

Zelená - pozitivní

Oranžová - identifikace

Modrá – výukové aktivity

Fialová - neutrální

Žlutá – bizardní, chybějící

| Třída | Věty | Pozitivní | Negativní | Neutrální | Výukové aktivity | Bizardní, chybějící | Identifikace |
|-------|------|-----------|-----------|-----------|------------------|---------------------|--------------|
| T04 | č. 1 | 17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | č. 2 | 1 | 6 | 5 | 7 | 0 | 0 |
| | č. 3 | 13 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 6: Tematické okruhy a otázky polostrukturovaného rozhovoru

| Okruhy | Otázky |
|---|---|
| Základní údaje a historie třídy: | Jaký je počet dětí ve třídě? Kolik chlapců, dívek? Je ve třídě přítomen asistent? Jsou ve třídě nově příchozí žáci? Odešli nějakí žáci nedávno ze třídy? Jak dlouho ve třídě působíte jako učitelka? Jsou nějaké jiné důležité informace, týkající se změn a významných událostí ve třídě? Probíhal ve třídě již nějaký preventivní program? |
| Pravidla: | Jak se ve třídě oslovujete (jméno, příjmení, tykání...)? Máte nějakou dohodu o chování – pravidla třídy? Máte ve třídě nějaký systém odměn a trestů? Uvedte prosím případně jiné důležité informace týkající se pravidel ve třídě. |
| Současný stav třídy: | Jak byste stručně třídu charakterizovala? Jaká pozitiva ve třídě byste vyzdvihla? Jaká jsou negativa ve třídě? Jsou ve třídě koalice žáků? |

Příloha 7: Rozhovor třídy 01 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Pretest

Základní údaje třídy

Paní učitelka působí ve třídě 01 od první třídy. Na škole pak působí celkově 20 let. Celkový počet ve třídě čítá 21 žáků. Z toho 10 chlapců a 11 dívek. Jedna dívka je dálkově studující. O letních prázdninách dívka pravidelně přijíždí na testy z jazyka českého. S kolektivem žáků své třídy tak není vůbec v kontaktu. Ve druhém pololetí první třídy nastoupil jeden žák z jiné základní školy, kvůli neshodám s paní učitelkou na tamější škole. Další dívka nastoupila ve druhém ročníku, žákyně přišla z dětského domova, jedná se o jednu z žaček s velmi slabým prospěchem a plánem pedagogické podpory. Další dívka nastoupila v září roku 2016. V první třídě byl ve třídě přítomen asistent pedagoga u chlapce se zdravotními obtížemi. Tento žák byl dle slov paní učitelky velmi suverénní a ve třídě vyvolával konflikty. Tento žák již do druhé třídy společně s ostatními žáky nenastoupil. Situace ve třídě se po jeho odchodu uklidnila. V současné době není ve třídě přítomen asistent pedagoga.

Adaptace nových žáků v kolektivu

Dívka, která přestoupila z jiné školy, se bez obtíží zapojila do kolektivu třídy a její rodiče s pedagogy aktivně spolupracují. Dívka z dětského domova se i přes snahu třídní učitelky do kolektivu žáků v průběhu roku nezapojila. Dle mínění paní učitelky o zapojení do kolektivu sama neprojevuje zájem.

Žáci se speciálními vzdělávacími potížemi

V současné době je ve třídě žák s ADHD (Porucha pozornosti s hyperaktivitou) s vypracovaným IVP (Individuálním vzdělávacím plánem) a tři žáci s plánem pedagogické podpory. Jedná se o žáky prospěchové velmi slabé s pomalým tempem. Projevy chování žáka s ADHD jsou často agresivní. Žáci na toto chování reagují negativně. V minulosti byl žák poslán na čtyři týdny do střediska výchovné péče.

Řešení konfliktů

Pokud mezi dětmi vznikne s tímto žákem konflikt, většinou mu to vrátí. Paní učitelka v takových případech řeší problém s celou třídou, popřípadě telefonicky kontaktuje rodiče žáka. Třídní učitelka umíňuje, že ve třídě moc problémů nebývá. Ve třídě děti řeší problémy společným dohadováním. Často problémy „zatloukají“ a lžou, k výsledku však

většinou dojdou společně. Nejčastěji řeší chování o přestávkách, například shlukování u toalet. Ve třídě jsou zhruba dva až tři žáci, které označuje za divočejší.

Preventivní aktivity

Dvakrát až třikrát za rok probíhají ve třídě preventivní aktivity, které má na starosti školní psychologka. Ta výsledky preventivního působení s paní učitelkou konzultuje. Samotným hodinám věnované prevenci paní učitelka přítomna není.

Pravidla

Pravidla třídy byla do druhého ročníku vylepená na dveřích. Pravidla se týkala zejména slušného chování: „*nemluvit sprostě, zdravit, mít kamarádské vztahy*“ a děti si je určili samy. Od třetího ročníku již vylepená na dveřích nejsou.

Odměny a tresty

Odměny a tresty ve třídě paní učitelka nevyužívá. Nakonec však uvádí, že ve třídě využívá slovních pochval. Trestů, v současné době nevyužívá: „... *žádné puntíky, ani „smajlíci,“ jen slovní pochvala*“.

Charakteristika třídy dle třídní učitelky

Třidu hodnotí jako radostnou, kamarádkou a bezprostřední. Kolektiv třídy hodnotí velmi kladně. Vztahy hodnotí jako dobré. Mezi hlavní aktérky ve třídě řadí děvčata, která jsou velmi živá a snaživá. Konkrétně se jedná zejména o jednu silnou skupinu děvčat. Ve třídě je několik vůdčích osobností. Třídní učitelka vnímá, že je třída rozdělená do několika skupinek, které mezi sebe někdy nepřijímají ostatní děti. Skupinky mezi sebou nijak nesoutěží. S dětmi vychází kladně, jako problematickou vnímá spíše spolupráci s rodiči.

Očekávání od programu Druhý krok

Paní učitelka nemá žádné konkrétní očekávání, Zmiňuje však přání týkající se začlenění některých žáků do kolektivu.

Posttest

Základní údaje třídy

Počet žáků se od minulého šetření změnil. Od nového pololetí začali navštěvovat třídu dva noví chlapci. Jeden chlapec přešel z vedlejší třídy, druhý z jiné školy. Třída je v současné době bez asistenta pedagoga.

Žáci se speciálními vzdělávacími potížemi

Nově příchozí žák, jenž přešel z paralelního ročníku stejné školy má vypracovány IVP, se kterým však paní učitelka není doposud seznámena.

Adaptace nových žáků v kolektivu

U žáka, jenž přešel do třídy z jiné školy, hodnotí paní učitelka adaptaci kladně. U žáka, který přešel z vedlejší třídy, vnímala jako problematické neustále „přebíhání“ chlapce za dětmi jeho původní třídy. Potom, co se s ním domluvila, aby do vedlejší třídy nechodil a zvykl si tak na nový kolektiv tvrdí, že je chlapec spokojený. Jako problematické hodnotí trvající nezapojení dívky z dětského domova do kolektivu.

Konflikty a jejich řešení

Paní učitelka zmiňuje jeden konflikt, k němuž došlo před vánočními svátky. Jednalo se o prokopnutí dveří čtyřmi žáky – chlapci. Za podmínky, že se žáci přiznají, bylo žákům přislíbeno, že jim nebude udělen žádný postih. Všichni žáci se přiznali a rodiče žáků následně vzniklou újmu finančně kompenzovali.

Charakteristika třídy dle třídní učitelky

Třídní učitelka třídu charakterizuje jako živou, prospěchově průměrnou, s kamarádkými vztahy, jejíž děti drží pohromadě. Sama je se současným stavem kolektivu spokojená a myslí si, že děti chodí do školy rády až na jediného chlapce, kterého, dle jejího mínění, škola vůbec nebaví. Jako negativum třídy zmiňuje kázeňské problémy, zejména povídavost. Ve třídě vnímá spoustu individualit a vůdčích typů, a to zejména ve skupině dívek. Také zmiňuje častou proměnlivost členů skupinek.

Hodnocení programu Druhý krok

Třídní učitelka byla přítomna hodinám Druhého kroku. Všimla si zejména aktivního zapojení dětí do průběhu programu. Potom, co si žáci zvykli na pravidelné setkávání, si paní učitelka všimla určitých „drzých“ projevů v průběhu hodin program. Společně se

školní psycholožkou se však s podobnými situacemi vypořádaly bez obtíží. Paní učitelka nevnímá, že by se efektivita programu promítala do kolektivu třídy.

Příloha 8: Rozhovor třídy 02 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Pretest

Třídní učitelka

Paní učitelka ve třídě působí od první třídy. Na škole působí celkově jedenáct let.

Základní údaje o třídě

Třidu 02 navštěvuje 27 dětí. Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga. Ta nastoupila v polovině prvního ročníku k chlapci s výchovnými problémy. Výchovné problémy má ve třídě také jedna dívka s diagnostikovaným ADHD. Ve druhém ročníku tak byla paní asistentka přeřazena k této žákyni. Chlapcovo chování se zlepšilo po jeho medikaci. Dívka ze zdravotních důvodů být medikovaná nemůže. Paní učitelka je s prací asistentky pedagoga velmi spokojená.

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

Žák, u něhož paní učitelka zmiňuje výchovné problémy má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, v návaznosti na to má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Působení léku na chlapce hodnotí paní učitelka kladně. V období před medikací se žák projevoval velmi živě, např. pokřikováním, válením sudů po zemi a špatnou koncentrací ve vyučování. Celkově byl však žák laděný pozitivně. Na rozdíl od již zmiňované dívky, která je náladou laděná spíše negativně.

Vztahy ve třídě

Ve třídě se chlapec s IVP kamarádí zejména s jedním žákem, se kterým si vzájemně rozumí, přestože jsou povahově naprosto rozdílní. V oblíbě se chlapec s IVP nemá zejména s již zmiňovanou dívkou. Hlučné projevy chlapce dívku po jeho příchodu do třídy velice rušily. Dívka se často dožaduje chodu věcí ve třídě podle ní samotné. Třídní učitelka však zmiňuje, že kolektiv třídy reaguje na obě děti velmi vstřícně a nápomocně. V třídní učitelce vznikla obava v souvislosti s pozorováním žáků, aby si z ostatních žáků nedělaly tyto dvě děti, zejména zmiňovaná dívka, tzv. „sluhy“. Pokládala tak za vhodné žákům vysvětlit, jaký je rozdíl mezi pomocí a děláním věcí „za někoho jiného“. Respondetka konstatuje, že ve třídě existuje žák, který se nezapojuje do kolektivu třídy již od prvního ročníku, a to i přesto, že ostatní žáci mají o kontakt s ním zájem. Zmiňuje se, že ve třídě se vytváří skupinky, ve kterých to tzv. „vře“. Jedná se zejména o dívčí skupinky. Tyto

problémy se řeší od prvního ročníku společně se školní psycholožkou a také mezi rodiči navzájem.

Konflikty ve třídě a jejich řešení

Konflikty řeší žáci, společně s třídní učitelkou před ceklou třídou. Respondentka však neregistruje ve třídě vážnější problémy. Většina konfliktů vzniká v důsledku projevů chování zmiňovaného chlapce, který problémy řeší často agresivním chováním. Od loňského roku zavedli ve třídě pravidlo týkající se řešení konfliktů v návaznosti na vzniklé fyzické potyčky. Pravidlo se týká zákazu fyzického kontaktu při vzniku konfliktu. Respondentka zmiňuje, že dívky mají potřebu řešit konflikty individuálně s paní učitelkou či školní psycholožkou. Pokud však paní učitelka sama zaregistruje třenicе mezi dětmi a zbytek třídy tuto situaci vnímá, snaží se nastalý problém řešit společně se všemi žáky: „*řekneme si, proč se tak chováš, co z toho máš, jak ty se cítíš, jak by ses cítil kdyby..., někdy si zahrajeme situační hru*“.

Preventivní aktivity

Každý rok probíhá na škole tzv. týden prevence formou přednášek externích odborníků. Žáci druhého stupně si pak na základě těchto přednášek připraví vlastní program, který prezentují na prvním stupni.

Pravidla

Pravidla stanovují žáci společně s paní učitelkou vždy na začátku školního roku. Žáci se vyjadřují k tomu, co se jim ve třídě nelíbí a co by chtěli změnit. Na základě zmíněných připomínek pak společně formulují základní pravidla, které na začátku dalšího školního roku zopakují a mohou je opět měnit na základě společné diskuze o jejich účinnosti či neúčinnosti. Ve vytváření pravidel se také inspiřují různými tématy, jako jsou dopravní značky či pohádkovými motivy. Většinou však pravidla přetrvávají stejná. V letošním roce vzniklo nově pravidlo „*nesaháme na sebe při řešení konfliktů*“. Jedná se o konkrétní postup, který třídní učitelka komentuje slovy: „*Nedělej mi to, nelíbí se mi to, já ti to taky nedělám, proč mi to děláš, co z toho máš a poslední teda je že, ne že mu to oplatí, ale když nepřestaneš, já si budu muset jít pro pomoc a zajde za jakýmkoli dospělým*“.

Pravidelné třídní aktivity

Každý pátek dostávají žáci vytištěný týdenní plán obsahující informace týkající se dalšího týdne. Rodiče si tento plán přes víkend přečtou. Každý rok je tento plán obměňován. Do

loňského roku bylo součástí plánu hodnocení vyučovacích předmětů prostřednictvím vybarvování „smajlíků“. Dle paní učitelky se však toto hodnocení stalo po neobjektivní. Týdenní plán slouží také jako komunikační prostředek s rodiči žáků, kteří mají možnost do něj vepisovat vlastní připomínky. Třídnické hodiny mají na škole cyklický charakter. Jedno pondělí se sejde vždy celá škola v tělocvičně a setkání vede žákovský parlament, který má připravený program a informace pro žáky. Další týden jde do tělocvičny druhý stupeň a první stupeň zůstává ve třídách. Opět probíhá určitý program, popřípadě se blahopřeje žákům k narozeninám. Stejný systém platí pro první stupeň. V následujícím týdnu zůstávají všichni žáci ve třídách. V rámci třídnických hodin je také vyhrazen prostor pro vzájemné sdílení zážitků žáků. Tuto aktivitu třídní učitelka využívá také jaké prostředek pro komunikaci s žáky, kteří jsou obvykle v kolektivu třídy tišší.

Odměny a tresty

Respondentka nevyužívá odměny a tresty. Žáky hodnotí prostřednictvím konstatování dané situace: „*nelíbí se mi, že tady teď vykřikuješ, zlobíš ostatní děti, ruší je to při práci nebo udělal jsi dobrou práci, vidím, že se snažíš, tak by ta práce měla vypadat*“.

Subjektivní charakteristika třídy paní učitelkou

Třídu respondentka charakterizuje jako tolerantní a děti v ní jako velmi nápomocné a mazlivé. Jako případné negativum ve třídě zmiňuje upovídání žáků, kterou však postupně společně řeší.

Očekávání od programu Druhý krok

Respondentka se v kontextu očekávání zmiňuje o již zmiňovaných konfliktech mezi dívkami: „*Nejvíce jsme řešily ty holčičky, Sice ve vyučování se to nijak neprojeví. Ale vnitřně vím, byť jsou to pro nás banality, že je o hodně užírá a že to strašně řeší.*“

Posttest

Základní údaje o třídě

Třidu navštěvuje 27 dětí z toho 13 chlapců a 14 dívek. Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga, od posledního šetření však došlo ke změně. Jedná se o asistentku, jež je ve třídě nová. Dle respondentky se žáci se změnou vypořádali pozitivně. Ve třídě se neudály žádné změny v počtu žáků. V době od posledního šetření byl jeden chlapec (v pretestu chlapec s SPU a vypracovaným IVP) po dobu měsíce ledna ve středisku výchovné péče.

Následná adaptace chlapce ve třídě

Žák se po tomto pobytu v zařízení respondentce jeví jako klidnější a srovnanější. Společně jej se třídou přivítali.

Preventivní program

V době od posledního šetření ve třídě proběhly dvě preventivní aktivity. V obou případech se jednalo o jednorázový preventivní program na téma „gablerství“ a „jak funguje charita“.

Konflikty a jejich řešení

Respondetka uvádí konflikty mezi dívkami ve třídě. V rámci pracovních úkolů ve skupinkách došlo mezi dívkami rozeprím. V případě vzniku konfliktu si žáci s paní učitelkou připomenou příslušné pravidlo a snaží se situaci vyřešit. V případě, že viník není známý, snaží se přijít na to, co konfliktu mohlo předcházet. Žákům je také připomenuto, že pokud se viník přizná, nebude následovat žádná sankce. Ve vyučování nejčastěji řeší nepozornost žáků a jejich nepřipravenost na hodinu.

Pravidla

Na začátku roku jsou děti seznámeny se školním řádem a společně diskutují nad částmi, které žáci považují za prioritní. Pravidla i tak často porušují. Velmi dobře však reagují na upozornění prostřednictvím neverbální komunikace, např. pohledem. Další pravidlo v návaznosti na časté třenice a žalování objasňuje, v jakémk případě by si konflikty již neměli žáci nechávat pro sebe a naopak je ohlásit u dospělého člověka. Dle něj by problém měly děti řešit nejdříve samy tak, aby nepoužívaly „ruce a nohy“ a nebyly se. Také si ve třídě připomínají, že ne každá aktivita, kterou žáci vymyslí pro pobavení druhých, se musí zamlouvat každému žákovi. Třídní učitelka tak žáky vede ke vnímání pocitů a výrazu tváře ostatních spolužáků.

Odměny a tresty

Respondetka využívá průběžných pochval dětí za zdařilý výkon, snaží se chválit i děti, které jsou často nepozorné, a pochval za dobré výkony ve vyučování se jim často nedostává. Povětšinou chválí celou třídu za společné aktivity.

Třídní pravidelné aktivity

Ve škole stále probíhají každé pondělí třídnické hodiny. Jedná se o cyklické setkávání v tělocvičně v několika týdnech. V rámci třídnických hodin paní učitelka kontroluje týdenní plány, povídá si s dětmi či se věnují aktivitě „tajný přítel“. V rámci této aktivity si děti vylosují jméno jednoho spolužáka, či spolužačky a po celý týden pro něj dělají dobré skutky.

Subjektivní charakteristika třídy učitelkou

Žáky ve třídě respondentka charakterizuje jako milé, upovídané, mazlivé, upřímné, a nápomocné. U samotného hluku se pozastavuje. Sama přiznává, že jí více vyhovuje klidné prostředí. Žáci se chodí třídní učitelce velmi často svěřovat, často tak ventilují problémy, které si děti přináší s domácího prostředí. Jako velké plus dětí zmiňuje jejich schopnost zpracovat neadekvátní reakce dětí s problémovým chováním. Jako negativum zmiňuje neschopnost dětí se přiznat ke vzniklému konfliktu.

Vztahy

Respondetka opět zmiňuje problémy mezi dívkami. Od doby, se rozhodla dívky rozesadit, se situace částečně uklidnila. U chlapců je situace odlišná, přesto, že se ve třídě nachází skupinka temperamentních žáků, u nichž dochází k menším konfliktům, jsou stále velcí kamarádi. Celkově však vnímá vztahy ve třídě jako přátelské. Dokonce i chlapec s dívkou, u nichž bylo zmíněné problémové chování, spolu vychází, pokud nedojde ke krajním konfliktním situacím.

Vnímání působení Druhého kroku

Respondetka subjektivně nevnímá větší změnu v kolektivu, kterou by přičítala programu Druhý krok. Využívají jej však při popisu toho, jak se kdo cítí nebo jak se tváří. Dle respondetky pak žáci emoční stav umí lépe pojmenovat. Také byla překvapená, jakých detailů si děti na velkoplošných fotografiích emočně naladěných dětí všimaly. Dle jejího názoru si díky programu lépe uvědomují danou emoci a jsou schopni si ji promítnout do sebe. Na program se žáci těší mnohem více, pokud není frekvence hodin až tak častá. Dle

respondetky je třeba program hodně obměňovat a obzvlášťňovat. Také si všimla, že některé děti rády předvádějí různé situace před ostatními a jiné naopak nechtějí předstoupit před ostatní a danou emoci předvádět. V takových případech si myslí, že se děti většinou stydí

Příloha 9: Rozhovor třídy 03 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Pretest

Základní údaje o třídě

Třidu 03 navštěvuje 26 žáků. Z toho 11 chlapců a 15 dívek. V minulosti ani v současné době ve třídě nebyl asistent pedagoga. V letošním školním roce nenastoupil do třídy žádný nový žák. Nový žák nastoupil v 1. ročníku, jedná se o romského chlapce, jež si vzali do péče z dětského domova jeho teta a strýc. Ve třídě je přítomen žák s řečovou poruchou a v souvislost tím také s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem. Třídní učitelka s chlapcem provádí dvakrát týdně reedukaci.

Adaptace nových žáků

Respondentka se zmiňuje, že po příchodu chlapce z dětského domova chodil chlapec velmi dobře připravený na výuku. V průběhu let, zejména v současné době, se tento stav velmi zhoršil, konkrétně příprava do školy a nechuť pracovat. Ve třídě se baví zejména s dalšími romskými spolužáky.

Konflikty a jejich řešení

Konflikty mezi dětmi žáci obvykle za pomoci třídní učitelky úspěšně vyřeší. V minulosti respondentka registrovala řešení konfliktů dětmi prostřednictvím „rvaček“, v současné době pociťuje, že došlo ke zlepšení podobných situací. Respondentka zmiňuje, že ve třídě nedochází k velkým konfliktům. V případě, že konfliktní situace nastane, je nutný její zásah. Za účasti všech zaangażovaných žáků pak problém společně vyřeší.

Preventivní aktivity

V minulém školním roce probíhal ve třídě preventivní program zaměřený na stmelení kolektivu.

Vztahy ve třídě

Respondentka pociťuje, že ve třídě jsou děti, jež mezi sebou nedokáží komunikovat a společně vycházet. V kolektivu registruje přítomnost „partiček“. U dívek pozoruje vybíravost týkající se členství v těchto skupinkách. Ty jsou také příčinou občasných konfliktů mezi dívkami. Nejedná se však o konflikty dlouhodobé. Respondentka uvádí, že děti spolu převážně vycházejí. Přála by si však, aby byl kolektiv žáků stmelenější. Dle respondentky některá děvčata moc nekomunikují s chlapci.

Pravidla

Na dveřích třídy mají žáci vyvěšená pravidla chování s doprovodnými obrázky. Na pravidlech se spolu s žáky domluvili již v prvním ročníku. Pokud je potřeba, pravidla si opakují.

Odměny a tresty

Jako odměny využívají ve třídě „smajlíky“ a bonbóny. Ve třídě třídní učitelka využívá tzv. *lístekovou metodu*. Na začátku týdne dostanou děti vždy pět lístečků, za zapominání tyto lístečky odevzdávají. V případě, že na konci týdne nemají ani jeden, dostanou poznámku. Za odevzdání jendoho lístečku, žáci musí napsat například zvláštní úkol do jazyka českého. Na nástěnce mají vyvěšeného slona, na kterém jsou nalepená jména dětí, které jsou hodné. Na papírovém žralokovi jsou pak jména dětí, které zlobí.

Subjektivní charakteristika třídy paní učitelkou

Třídní učitelka žáky charakterizuje jako upovídané, pracovité, slušné a rády se zapojující do nových aktivit. Ve třídě vnímá jako rušivý element časté zapominání pomůcek některých dětí a jejich odporování při práci.

Posttest

Základní údaje o třídě

Počet žáků třídy 03 zůstal stejný. V říjnu do třídy nastoupil nový žák, od vánočních svátků však třídu již nenavštěvuje.

Adaptace nového žáka v kolektivu

Nový žák se sblížil zejména s romskými dětmi ve třídě. Dle slov respondentky často vyrušoval při výuce a narušil její fungování.

Konflikty a jejich řešení

Po nástupu nového žáka do třídy začala respondentka pozorovat více výchovných problémů, zejména vyrušování při výuce. Po jeho odchodu se situace uklidnila.

Vztahy

Po vánočních svátcích respondentka pozoruje zlepšení vztahů mezi děvčaty a chlapci.

Preventivní aktivity

Ve třídě proběhl preventivní program na téma *Pohyb v kyberprostoru*, který vedla školní psycholožka.

Pravidla

Pravidla třídy zůstala stejná.

Odměny a tresty

Jako odměny využívají ve třídě například bonbóny či samolepky. Za správně vyřešené úkoly děti dostávají výborné známkové hodnocení.

Subjektivní charakteristiky třídy paní učitelkou

Děti ve třídě charakterizuje jako milé, kamarádké, nápomocné k sobě navzájem i k ní samotné. Za negativum považuje upovídanost dětí a to, že se někteří nechtějí učit.

Vztahy

Dle slov respondentky jsou všichni žáci zapojení do kolektivu. Zejména v rámci mimoškolních aktivit pozoruje, že spolu žáci vycházejí a stmelují se.

Konflikty a jejich řešení

Respondentka zmiňuje konflikty zejména mezi dívkami. Ve druhé třídě si dle respondentky děti často fyzicky ubližovali. Dle respondentky se situace ve třetí třídě uklidnila. Vzniklé konflikty se snaží řešit s celou třídou. Dětem se vždy snaží vysvětlit svůj pohled na danou situaci. Nejčastěji řeší upovídanost žáků.

Příloha 10: Rozhovor třídy 04 zpracovaný do kategorií (pretest+posttest)

Pretest

Základní údaje o třídě

Třidu 04 navštěvuje 25 žáků. V minulosti ani v současné době ve třídě nepůsobil asistent pedagoga. V prvním ročníku byly na škole dohromady tři paralelní třídy, ve třídě respondentky bylo 18 žáků. Z ekonomických důvodů došlo k rozdělení jedné ze tříd a do třídy respondentky přišlo 12 nových žáků, z velké části chlapců. V průběhu a na konci druhého ročníku odešlo ze třídy dohromady šest dětí. Na začátku třetího ročníku do třídy nastoupil nový chlapec.

Adaptace nového žáka

Adaptace nového žáka do kolektivu třídy je dle respondentky ztížena, zejména kvůli jeho tiché povaze a slabého prospěchu. Ostatní děti chlapce akceptují, respondentka však pociťuje, že žák není zapojen do kolektivu stejně, jako ostatní žáci.

Preventivní aktivity

Ve druhém ročníku proběhl jeden preventivní program pro stemelní kolektivu. Na začátku třetího ročníku proběhl preventivní program zaměřený na *emoce do škol*. Děti se seznámily se škálou emocí a povídaly si o tom, jak je vnímají u sebe a u ostatních.

Odměny a tresty

Ve třídě hrají žáci soutěž *Vesmírem za Falkem*, jedná se o systém cest, po kterých se děti posunují za dobré skutky k cíli, poté dostanou pochvalu. Za zapomínání a za dvě napomenutí se posouvají po žluté cestě zpátky a déle tak čekají na pochvalu.

Pravidelné aktivity

Ve třídě respondentka zavedla *systém dvou krabiček*. Pokud se dětem ve třídě něco nelíbí a nejsou s něčím spokojeni, hází své poznámky do krabičky se smutným „smajlíkem“, naopak pokud jsou spokojené a chtějí něco pochválit, hodí své postřehy do krabičky s veselým „smajlíkem“. Jedná se o anonymní sdělování a vyhodnocení probíhá jednou týdně. Ve smutné krabičce si nejčastěji děti stěžují na hluk o přestávkách, dívky si často stěžují na to, že je kluci pošťuchují a perou se.

Pravidla

Pravidla mají vylepená na dveřích. Spolu se školním řádem si je opakují vždy na začátku školního roku. Dle respondentky je mají již zažitě, i tak je však porušují. V případě že dojde k porušení, pravidla si připomenou.

Subjektivní charakteristika třídy paní učitelkou

Respondetka třídu charakterizuje jako poměrně živou, plnou nesmírně bystrých dětí. Dle jejich slov jsou to děti citlivé, vnímavé. Projevují zájem o aktivity a dokážou udržet pozornost. Třída je dosti mazlivá. Dle respondentky jsou ve třídě děti více a děti méně oblíbené. Třidu má ráda. Chlapce hodnotí jako velmi chytré, bystré a temperamentní. Jako negativum zmiňuje opakované šarvátky, některé vztahy mezi dětmi a zapomínání.

Konflikty a jejich řešení

Respondetka často řeší nutnou změnu v chování některých dětí vůči jiným dětem, které stojí na okraji kolektivu. Také zmiňuje konflikty mezi dívkami, které se s někým kamarádí více s někým méně. Dle respondentky se děti snaží řešit problémy mezi sebou, pokud tyto problémy gradují, chodí je sdělovat jí samotné. Důrazně si o vzniklých problémech povídají a opakují si pravidla chování. Popřípadě žákům pohrozí pozváním rodičů do školy.

Vztahy

Respondetka zmiňuje, že se žáci občas nepohodnou a pohádají se. Jednu dívku ve třídě vnímá jako osamocenou. Některé děti vnímají negativně určité „výhody“ plynoucí ze zdravotního omezení dívky. Dle respondentky ostatní děti ve vztahu k dívce nevyjadřují podporu ani empatii. V situacích, kdy ji děti dávají najevo svou nelibost, se dívka brání většinou slovní agresí. Dívka má ve třídě jednu kamarádkou, se kterou se však občas také pohádají.

Posttest

Základní údaje o třídě

Třidu navštěvuje 25 žáků. Počet dětí se od posledního šetření nezměnil. Nepřišli žádní noví žáci, stejně tak nikdo neodešel. Jeden chlapec v průběhu doby od posledního výzkumného šetření navštívil z důvodu slabého prospěchu pedagogicko-psychologickou poradnu. V současné době paní učitelka čeká na zprávu z vyšetření.

Pravidla

Ve třídě si stanovili nové pravidlo týkající se hodnocení vyučovací hodiny. Žáci hodnotí hodinu na základě toho, jak byli spokojeni. Maximum je 5 bodů. Poté následuje vyhodnocení a baví se o tom, proč se například hodina dětem nelíbila nebo proč je hodnocení takové, jaké je. Nejedná se však o pravidelnou aktivitu.

Odměny a tresty

Dle respodetky využívají stejný systém jako při minulém šetření. Jedná se o systém *Vesmírem za Falkem*. Na základě kterého dostávají děti pochvaly, úkoly či poznámky.

Subjektivní charakteristika třídy paní učitelkou

Dle respondentky jsou ve třídě přítomny děti šikovnější, méně šikovné a děti hodně slabé. Rozložení týkající se intelektu je dle respondentky širokospektré. Děti hodnotí jako milé, nápadité a zaujaté, pokud je daná aktivita baví. Ze třídy má celkově dobrý pocit. Jako negativum zmiňuje jejich poslušování a „handrkování“, ale nepovažuje tyto situace za nijak ohrožující a naopak si myslí, že ke vztahům patří, aby si lidé vyjasnili, co jim vadí.

Konflikty a jejich řešení

Dle respondentky žáci řeší konflikty „postrkovaním se“ a častým žalováním. Toto chování však pozoruje jen u některých žáků. O vzniklých problémech společně diskutují. Pro vyřešení problému stačí domluva nebo pohrození zápisem a oznámení rodičům. Aby nikomu svým rozhodnutím neukřivdila, snaží se vždy vyslechnout všechny děti, které jsou do konfliktu zaangażované nebo dané situaci přihlížely.

Preventivní aktivity

Ve třídě proběhl preventivní program na téma *Pohyb v kyberprostoru*. Jednalo se o dvouhodinovou aktivitu se školní psycholožkou.

Vztahy

Dle respondentky jsou ve třídě skupinky žáků, které spolu kamarádí více, děti oblíbené a děti, které se spíše pohybují samy a mají jednoho až dva kamarády. Vztahy popisuje jako kamarádské, občas konfliktní. Děti si však dle respondentky navzájem rozumí.